

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL –
DOUTORADO

MARTA MARIA AZEVEDO QUEIROZ

EU NÃO QUERO SER A MULHER SALIENTE! EU PREFIRO SER
A ISABELLA SWAN! APROPRIAÇÕES DAS IDENTIDADES
FEMININAS POR CRIANÇAS NA RECEPÇÃO MIDIÁTICA

Mulher Saliente

SÃO LEOPOLDO – POA
20 de dezembro de 2013

MARTA MARIA AZEVEDO QUEIROZ

**EU NÃO QUERO SER A MULHER SALIENTE! EU PREFIRO SER
A ISABELLA SWAN! APROPRIAÇÕES DAS IDENTIDADES
FEMININAS POR CRIANÇAS NA RECEPÇÃO MUDIÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação, com concentração em processos midiáticos e linha de investigação: Mídias, Cultura e Cidadania.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Cogo.

SÃO LEOPOLDO – POA
20 de dezembro de 2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

Q3e	<p>Queiroz, Marta Maria Azevedo Eu não quero ser a mulher saliente! Eu prefiro ser a Isabella Swan! Apropriações das identidades femininas por crianças na recepção midiática [manuscrito]. / Marta Maria Azevedo Queiroz. - 2013. 213 f.</p> <p>Cópia de computador (printout) ISTese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Te"Orientadora: Profa. Dra. Denise Cogo" Inc 1. Mídia - Identidade. 2. Apropriação midiática. 3. Mídia - Consumo. 4. Identidades femininas. 5. Criança. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD - 001.51</p>
-----	--

MARTA MARIA AZEVEDO QUEIROZ

**EU NÃO QUERO SER A MULHER SALIENTE! EU PREFIRO SER
A ISABELLA SWAN! APROPRIAÇÕES DAS IDENTIDADES
FEMININAS POR CRIANÇAS NA RECEPÇÃO MIDIÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Ciências da Comunicação, com concentração em processos midiáticos e linha de investigação: Mídias, Cultura e Cidadania.

Tese de Doutorado aprovada em 20 de dezembro de 2013, pela banca
examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Cogo (Orientadora) – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Edla Eggert – UNISINOS

Prof. Dr. Francisco Laerte Juvêncio Magalhães – UFPI

Prof.^a Dr.^a Jane Felipe de Souza – UFRGS

Prof. Dr. Ronaldo César Henn – UNISINOS

Dedico este trabalho às crianças participantes da investigação. Para defini-las, não cabem aqui termos como insegurança, ingenuidade, fragilidade, ignorância, subserviência; mas sabedoria, crítica, curiosidade, questionamento, perspicácia. A elas, a minha admiração e o meu respeito.

AGRADECIMENTOS

À energia inexplicável que, especificamente, chamo de vida;

A mim, por amar, sonhar, desejar, realizar, lutar, fraquejar, gritar, partilhar, sofrer, sucumbir, sorrir, chocar, romper, dançar, cantar, desejar e viver intensamente essa beleza de vida, com todas as dificuldades e possibilidades que ela nos oferece;

Às crianças, participantes da investigação, pela participação e disponibilidade em contribuir com este trabalho;

À minha orientadora Denise Cogo, competente, inteligente, decidida, responsável, amiga, uma grande mulher, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos;

Aos professores, Edla Eggert, Jane Felipe, Laerte Magalhães e Ronaldo Henn, por terem contribuído, a partir de “seus olhares”, na construção deste trabalho;

À minha mãe, Maria Gomes de Azevedo Queiroz, guerreira, frágil, forte, conselheira, acolhedora, enfim, pessoa espetacular;

Ao meu pai, José Ramos de Queiroz (*in memoriam*), por me conduzir no caminho do bem e me mostrar a beleza da vida;

Ao meu filho, César Neto, que está vivendo um momento importante de sua vida, cheio de contradições, conflitos, inseguranças, mas que não consegue perder a doçura, o carinho, a paciência, a calma;

À minha filha, Louhana Queiroz, meiga, sapeca, falante, amável, inquieta, doce, inteligente, que me ajudou a pensar sobre as escolhas feitas pelas crianças participantes da investigação;

Aos meus dois filhos, Louhana e César, juntinhos, e minha filha do coração, Raquel Lidiane, que eu amo tanto, e que me fazem refletir sempre sobre minha vida e minhas escolhas;

Aos meus irmãos, Newton, Marcus e Francisco Edson; e à minha irmã, Iêda; madrinha, Joana; sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, por uma história de vida viva, cheia de vigor, felicidade, tristeza, conflitos, sorrisos, brincadeiras, broncas... história intensa e apaixonante;

À minha irmã, Maria Kárita (*in memoriam*), em especial, que não convive mais entre nós materialmente, mas deixou grandes ensinamentos, um deles, o respeito à vida e às pessoas;

À minha irmã, Maria do Socorro, inteligente, cheia de vida, bonita, amiga, viajante, por ser uma referência em minha vida;

Aos professores e professoras do curso, Ronaldo, Efendy, Braga, Fabrício, Jiani, Denise e Jairo, pelos ensinamentos e pela beleza de nossa convivência, pois foram muitos conflitos, angústias, aprendizagens, questionamentos, tristezas, felicidades, satisfações, encontros e desencontros;

Aos coordenadores, Gustavo Said e Christa Berger, pelo apoio que deram durante no transcorrer do Curso;

Às minhas amigas Lívia e Réia, pela amizade construída e fortalecida nesses últimos quatro anos. Podemos computar muitas gargalhadas, loucuras, estresses, estudos, caminhos sem rumos, encontros, alegrias, decepções, surpresas...;

Às minhas novas amigas, Nilsângela e Monalisa, e novo amigo, André; e aos 'velhos' amigos, Achylles e Iônio, pela grande experiência e pelos desafios que passamos juntos nesta caminhada;

À minha amiga, Marta, chará, amorosa, acolhedora, simpática, amiga, bonita; pela valiosa acolhida nas idas e vindas a Porto Alegre;

Aos meus amigos e amigas, que nos encontros de 'corredor' ou nas 'festividades', tiveram a paciência de me ouvir falando da tese, ajudando-me a pensá-la melhor;

A todos as pessoas que partilharam um pouco comigo desta incansável, intensa e apaixonante trajetória da minha vida.

“Eu não sou você e você não é eu. Mas encontrei comigo e me vi enquanto olhava você, e você se encontrou e se viu enquanto olhava para mim?” (Madalena Freire).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as apropriações das identidades femininas por crianças no âmbito da recepção midiática. Participaram da investigação dezessete crianças, entre nove a treze anos de idade. Na investigação, foram utilizadas as seguintes técnicas/instrumentos de produção de dados da investigação: elaboração de desenhos, produção escrita, diário de campo, questionário, seleção de imagens na internet e rodas de conversa. A abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, permitiu levar em conta a diversidade das apropriações e sentidos produzidos pelas crianças acerca das identidades femininas. Os dados produzidos durante a investigação foram organizados nas seguintes categorias: mulheres/pessoas celebridades versus pessoas comuns; belas versus não belas (feias); recatadas, frágeis, delicadas versus salientes, vulgares, exibidas, raparigas, gostosas; e fortes, trabalhadoras, mães versus profissionais, estilosas, inteligentes. A compreensão dos mecanismos sociais de construção das identidades femininas e sua relação com a mídia deu-se em diálogo com autores como Louro (1997, 2007); Fischer (2001, 2002); García Canclini (2009, 2010); Hall (1997, 2005); Orozco Gómez (2011, 2012); Martín-Barbero (2009); Silverstone (2002), entre outros. Os resultados desta investigação apontaram para intensa presença da mídia na vida das crianças juntamente com a família. Os modelos de mulheres/pessoas de que elas se aproximaram são brancas, magras, loiras, recatadas, trabalhadoras, gentis, não salientes, ricas e famosas; e se afastaram das negras, gordas, salientes, vulgares, gostosas e pobres. Os primeiros são hegemonicamente aceitos e, os segundos, não hegemônicos, são rejeitados no contexto da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, as crianças se apropriaram de tais modelos e concepções e os questionaram, quando confrontados nas rodas de conversa, avançando criticamente em relação às escolhas que fizeram no processo da investigação. Portanto, as crianças precisam ser educadas para conviver de forma igual com as diferenças, criticando e enfrentando quaisquer situações de dominação, exploração e negação de seus direitos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Apropriação. Identidades femininas. Recepção. Consumo.

ABSTRACT

With this work, we aimed to analyze the appropriations and the meanings produced by children on women's identities in media reception. The investigation participants were 17 children between 09-13 years of age. In the production process of empirical research, we use some techniques such as the production of drawings, written production, questionnaire, the selection of images on the Internet and speech explained the wheels of conversation. We use this approach to qualitative research, which allowed taking into account the diversity of appropriations and meanings produced by children. The data produced by them are organized into categories for analysis, which focused around women / people celebrities versus ordinary people; beautiful vs. not beautiful (ugly); demure, fragile, delicate versus salient, vulgar, displayed, girls, hot babes; and workers, mothers, companion, generous versus professional, stylish, studious, intelligent. In seeking to understand the mechanisms of social construction of women's identities and their relationship with the media, dialogue with authors such as Laurel (1997, 2007), Fischer (2001, 2002); García Canclini (2009, 2010), Hall (1997, 2005); Giddens (2002); Orozco Gomez (2011, 2012), Martin-Barbero (2009), Silverstone (2002), among others. The results of this research indicated a strong media presence in children's lives, this defining presence, along the family, their feminine identities. Models women / people they approached are white, thin, blonde, modest, hardworking, gentle, not protruding, rich and famous, and turned away from the black, fat, bulging, vulgar, poor, hot. Hegemonic models are accepted or rejected in the context of Brazilian society, but are produced and aired by the media. They penetrate the child's imagination and shape social identities and subjectivities in our time. At the same time, children use such models and concepts and the question when confronted on the wheels of conversation, advancing critically in relation to the choices made in the process of research. We believe, therefore, that children need to be educated to live equally with differences, criticizing and facing any situations of domination, exploitation and denial of their rights.

KEYWORDS: Child. Appropriation. Identities female. Reception. Consumption.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Escolas em que foram realizados os encontros da investigação	29
Quadro 2 – Mapa do Brasil, com o Piauí em destaque	30
Quadro 3 – Jogo Habbo	41
Quadro 4 – Alguns personagens do jogo Habbo.....	41
Quadro 5 – Laboratórios de informática das escolas	43
Tabela 1 – Dados sobre o consumo de mídias das crianças (I)	81
Tabela 2 – Dados sobre o consumo de mídias das crianças (II)	86
Gráfico 1 – Concepções das crianças sobre as identidades femininas.....	158

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFLEXÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR SOBRE A INVESTIGAÇÃO	21
2.1 No meio do caminho: os deslocamentos teórico-metodológicos	21
2.2 A inserção empírica	25
2.3 A escola: contexto dos encontros	28
2.4 As protagonistas da investigação	31
2.5 O fazer investigativo	36
2.5.1 A coleta/produção dos dados empíricos	37
2.5.2 A análise dos dados	46
3 A TEORIA EM CENA	49
3.1 A comunicação: a recepção em foco	49
3.1.1 A recepção midiática: um novo cenário	52
3.2 Consumo e Apropriações: as crianças em cena	56
3.3 Identidade, Identidades, Identificações?	60
3.3.1 Gênero: um aporte para compreender as identidades femininas	67
3.3.2 Infância: identidade (in)visível	73
4 O QUE EU CONSUMO ME DEFINE?	79
4.1 O consumo das mídias: a televisão e o rádio	81
4.2 O computador e a internet: outra dimensão do consumo	86
4.3 Consumindo identidades femininas na rede	92
4.4 Luz, câmera e ação: identidades femininas preferidas da mídia	117
5 AS MINHAS ESCOLHAS ESCULPINDO AS IDENTIDADES FEMININAS	135
5.1 O que eu quero ser? Entre as celebridades e as pessoas comuns	136
5.2 O que eu não quero ser! A feia, a saliente, a ladra e a pobre	147
5.3 O que dizem as crianças sobre “Ser mulher”	155
6 ENTRE AS “IMPOSIÇÕES” DAS MÍDIAS E AS ACEITAÇÕES/RESISTÊNCIAS DAS CRIANÇAS, NO ÂMBITO DA RECEPÇÃO MIDIÁTICA, ACERCA DAS IDENTIDADES FEMININAS	165
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	179
ANEXOS	212

1 INTRODUÇÃO

[...] Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.
(João Guimarães Rosa)

Não somos terminados, estamos sempre nos construindo, como defende Guimarães Rosa. É nessa perspectiva que firmo¹ minha concepção acerca da constituição de nossas identidades, já que não há uma identidade imutável e fixa, mas identidades que vão afinando e desafinando no ritmo de nossas escolhas, esculpidas por nossas experiências com o mundo, no qual afetamos e somos afetados. Muitas vezes pensei nos porquês de estudar as identidades femininas, tendo como perspectiva de investigação a recepção midiática.

Algo me inquietava quando se discutia sobre a condição das “minorias” excluídas socialmente, especialmente a condição de mulher e toda construção que se fez em torno dela, a feminilidade. Procurava a relação entre o objeto de investigação proposto e as tramas de minha vida pessoal. Lembrei-me de minha infância e das brincadeiras que vivenciei. Os discursos do meu pai e de minha mãe eram unânimes. “Isso é de menina”, “Isso é de menino”. Os territórios estavam delimitados pelo gênero – “Meninas não podem brincar com meninos”; “Esse rapaz tem um jeito afeminado!”; “Brincar de boneca é para meninas e não meninos”; “Meninas não podem brincar de carro”. Afirmações ouvidas reiteradamente durante minha infância e adolescência, e que ficaram inscritas em minha memória.

O passado torna-se presente. As experiências profissionais e acadêmicas² desenvolvidas no contexto das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental foram-se agregando às minhas experiências pessoais e fortalecendo a adesão à temática proposta nesta investigação. Em muitas de minhas andanças pelas escolas, como professora formadora e investigadora, observava atentamente os comportamentos das crianças, as relações/interações estabelecidas entre elas, entre elas e os adultos, entre os adultos e elas; suas reivindicações, suas

¹ No texto utilizo a primeira pessoa do singular, mas isso não invalida as interlocuções realizadas com os teóricos, com as crianças e com a minha orientadora.

² Como professora da Universidade Federal do Piauí, das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Pesquisa na Escola, ambas no curso de Pedagogia.

obediências, seus descontentamentos, suas desordens frente à “ordem social” estabelecida na sala de aula/escola, que tenta definir espaços de atuação e maneiras de ser e de estar no mundo.

Exporei, a seguir, alguns fragmentos de conversas³ entre crianças e entre elas e a professora, para ilustrar as determinações dos lugares sociais de meninas e dos meninos produzidos e reproduzidos no contexto da escola/sala de aula, tanto por elas quanto pelos seus professores: *Não vou brincar de boneca professora, isso é coisa de menina!*⁴; *Deixa de besteira, tu pode brincar também!*⁵; *Não quero esse lápis de cor, professora, isso é coisa de menina!*⁶; *Quero essa fantasia, professora!*⁷ *Essa não, você não é menina!*⁸; *Essa brincadeira é só de menino!*⁹; *Eu quero brincar de carrinho contigo!*¹⁰; *Vamos brincar de boneca com as meninas!*¹¹; *Olha! Ele parece uma bichinha!*¹².

Essa *dis-posição* das crianças em olhar o mundo, que depende do espaço e tempo em que se encontram, “[...] de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar de olhar” (LARROSA, 1995, p.83), aguçou ainda mais minha inquietação, o que me fez refletir sobre as diversas posições das crianças em relação ao mundo e sobre as diferentes possibilidades de nos constituirmos como pessoas. *Dis-posições* de obediências e desobediências, contentamentos e descontentamentos, desordens frente à ordem estabelecida na sala de aula/escola, que tenta definir espaços de atuação e maneiras de ser e de estar no mundo, reproduzindo-a ou transformando-a, como num “passe de mágica”.

Creio, portanto, que nenhum trabalho surge do acaso. Surge antes de situações intrínsecas à vida de uma pessoa, de alguma de suas circunstâncias, o que reforça a crença de que estudar um tema é um processo emergente de nossas

³ Experiências vivenciadas como investigadora em Centros de Educação Infantil com crianças de quatro a seis anos de idade, no primeiro semestre de 2010. A investigação teve como tema *Qualidade da Educação Infantil: avaliação qualitativa e quantitativa*, e foi realizada em parceria com a Fundação Carlos Chagas e as Universidades Federais situadas nas cidades de Teresina, Fortaleza, Rio de Janeiro, Campo Grande, Belém e Florianópolis (disponível no <http://www.scielo.br/scielo>). As falas das crianças, apresentadas aqui, são fragmentos retirados do diário de campo produzido na investigação.

⁴ Um menino questionando sobre sua participação na brincadeira das meninas.

⁵ Uma menina referindo-se ao menino sobre a brincadeira de boneca.

⁶ Um menino referindo-se ao lápis cor-de-rosa.

⁷ Um menino referindo-se à fantasia de bailarina.

⁸ A professora referindo-se ao menino sobre a fantasia de bailarina.

⁹ Um menino convidando a menina para brincar de carro.

¹⁰ Uma menina falando para o menino.

¹¹ Um menino falando a outros meninos.

¹² Uma menina falando para o seu amigo.

experiências, preocupações, necessidades, desejos. Isso nos coloca em movimento, na busca incessante de respostas às questões sociais, econômicas, políticas e culturais que nos são postas cotidianamente, e evidencia que a investigação não está apartada da realidade de quem a faz. Essa é uma condição para se pensar também nas escolhas teórico-metodológicas adotadas durante a sua constituição.

A infância. A criança. As identidades de gênero. Eu iniciava os estudos e discussões acerca dessas categorias, quando surgiu a oportunidade de seleção para o Doutorado em Ciências da Comunicação¹³. Foi um momento significativo para pensar a educação de crianças para além dos muros escolares¹⁴, pensá-las como público e não como alunas. Construí, então, uma proposta de estudo entrelaçando as questões acerca das categorias gênero e mídia¹⁵, de modo a visualizar a mídia como uma instância mediadora das relações socioculturais e perfiladora de identidades de gênero na infância.

Inicialmente, tendo como referencial empírico três revistas impressas¹⁶, estava convencida a analisar os discursos científicos de psicólogos e médicos, e os discursos da moda, veiculados na mídia brasileira e direcionados a mães, pais e professores, com o objetivo de compreender como tais discursos instituem as posições de diferenças e de normalidades acerca das identidades de gênero na infância. Inquietou-me, entretanto, o lugar de fala dos sujeitos já que, nas revistas, revela-se tão somente a visão adultocêntrica sobre a infância no contexto da produção/emissão. E foi assim que, após várias reflexões, decidi colocar as crianças como protagonistas da investigação e ouvir o que elas tinham a dizer acerca das identidades femininas, das possibilidades que lhes são ofertadas e que vão esculpindo suas identidades, das percepções e sentidos que produzem a partir de suas apropriações no contexto da recepção midiática.

A recepção, nesse sentido, passou a ser o lugar da investigação nesta pesquisa, entendida, conforme Lopes (2014), não como uma área de pesquisa sobre mais um dos polos que compõem o processo de comunicação ou um momento do ato de comunicação, mas como uma perspectiva de investigação da comunicação,

¹³ Doutorado Interinstitucional realizado em parceria entre a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI).

¹⁴ Os estudos e as pesquisas desenvolvidas até o início do Doutorado estavam restritos ao espaço escolar e à condição da criança como aluna.

¹⁵ O conceito de mídia abarca o aparato tecnológico, as práticas sociais de produção e os usos sociais da recepção.

¹⁶ Revistas Decora Baby (Editora Escala), Pais e Filhos (Editora Manchete) e Crescer em Família (Editora Globo).

entranhado à mediação e ao consumo, conforme Orozco Gomes (2011, 2012) e García Canclini (2010). Assim, no campo da recepção midiática, podemos entender a ampla rede de produção de sentidos e subjetividades, uma relação complexa permeada de contradições e conflitos, de hegemonias e contra-hegemonias. É importante considerar que a produção e a reprodução social do sentido envolvido nesses processos culturais não são apenas uma questão de sentidos, mas também e principalmente, uma questão de poder (LOPES, 2014; MORAES, 2003).

Acredito que o ato de pesquisar o contexto da recepção midiática de crianças cria possibilidades de visualizar os fios invisíveis que permeiam o processo comunicativo - produção, circulação e recepção, e seu imbricamento com a mídia, que permitiu considerar a criança como sujeito produtora de cultura, superando, portanto, a perspectiva que identifica na recepção – ainda mais no público infantil – o polo passivo do processo comunicativo.

É importante ressaltar, conforme Ariès (1981) e Kuhlmann Jr. (2007), que historicamente a criança foi concebida como um infante, aquele que não sabe falar, e teve seus saberes e experiências ignorados. Entender, portanto, suas percepções e pontos de vista é fundamental, pois as crianças tinham que ser ouvidas e entendidas a partir de suas produções, de seus conhecimentos, de sua realidade, assumindo a concepção de que a criança é um sujeito de direitos, um ator social, construtora de conhecimento e cultura.

Assim, ao redirecionar a proposta inicial de investigação, descentrando da perspectiva de estudo dos discursos adultocêntricos veiculados na mídia impressa brasileira e suas incidências na constituição das identidades de gênero na infância para as apropriações das crianças acerca das identidades femininas no contexto recepção midiática, continuei a considerar que a mídia é também uma mediadora sociocultural e constituidora de identidades no cenário contemporâneo.

Estão inscritos, portanto, neste trabalho, as percepções das crianças, seus sentimentos, suas ideias e expectativas, e seus desejos sobre quem gostariam ou não gostariam de ser, entendendo que a sua compreensão sobre as identidades femininas tem solidez a partir de suas falas, suas posições e escolhas. Essa forma de investigar, concebendo a criança como ator da investigação, conforme Cruz (2008), fortalece e resgata a criança e a infância, e a tira da invisibilidade teórica a que sempre esteve confinada.

Nessa compreensão, entende-se que as identidades são construídas socialmente dentro de contextos específicos a partir das vivências cotidianas, dos saberes, das informações transmitidas a partir da tradição, da educação, da cultura. A mídia faz parte dessas experiências, como enfatiza Silverstone (2005), a partir das representações que veicula e oferece referências para as condutas humanas que incidem na constituição das identidades, entre elas as femininas na infância. É, no contexto da convergência midiática, que estão imersas as crianças deste século, as quais são vistas como “[...] dotadas de uma forma poderosa de ‘alfabetização midiática’, uma sabedoria natural espontânea de certo modo negada aos adultos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 65). As suas possibilidades de comunicação proporcionadas pelas tecnologias digitais são infinitas. A convergência midiática é entendida, conforme Jenkins (2008), em sua dimensão tecnológica, cultural, cognitiva, linguística, situacional que engloba uma diversidade de experiências proporcionadas, tanto pelas mídias tradicionais como pelas digitais.

Diante dessa realidade, tornou-se objetivo principal da investigação analisar as apropriações das identidades femininas por crianças no âmbito da recepção midiática, buscando compreender como as feminilidades¹⁷ vêm sendo constituídas na atualidade. Parto do pressuposto de que, na contemporaneidade, a mídia é produtora de subjetividades e o contexto da recepção é o ‘lugar’ em que a comunicação se torna viva e dinâmica, espaço de interação, de disputas, de negociação, de produção de sentidos para fora dos meios, mas intersetado com a produção, envolvendo o que acontece antes, durante e depois do contato com a mídia, uma diversidade de experiências que configura e reconfigura o sentido dessa interação (MARTÍN-BARBERO, 2009, 2011; OROZCO GÓMEZ, 2011).

É certo que há uma circulação intensa de significados produzidos e veiculados pelas diversas mídias, proporcionando reconhecimento e identificação, momento em que emergirão práticas de resistência e de aceitação em relação ao que é consumido e apropriado, como defende García Canclini (2010). É importante considerar ainda que as novas formas de interação entre público e a mídia, de acordo com Orozco Gómez (2011, 2012), vêm tomando contornos diferentes com o surgimento da internet, a qual permite uma participação direta de seus

¹⁷ Os atributos conferidos ao gênero, de acordo com Louro (2007), são construções sociais, culturais e históricas acopladas ao corpo biológico.

consumidores, criando maiores possibilidades de ressignificação dos conteúdos apropriados pelos sujeitos.

Diante dessa realidade, é condição importante questionar: Que perfil as crianças têm em relação ao consumo¹⁸ de mídias? De que modelos de mulheres/pessoas elas estão se apropriando no contexto da recepção midiática? Esses modelos estão relacionados ao consumo que fazem da mídia? Que sentidos produzem sobre as identidades femininas? Esses questionamentos conduziram a investigação e encaminharam a constituição dos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar o perfil das crianças em relação ao consumo de mídias; 2) Conhecer as apropriações identitárias das crianças no contexto da recepção midiática, questionando os modelos de mulheres/pessoas escolhidas; 3) Refletir sobre os sentidos produzidos pelas crianças em relação às suas escolhas identitárias (identificações).

No processo de investigação, os objetivos e as questões norteadoras foram reconstruídos em virtude dos deslocamentos feitos, em um movimento imbricado entre mim e as dezessete crianças, compartilhando conhecimentos em um processo similar ao trabalho das abelhas, que para se tornarem vivas e férteis, precisam alimentar-se e ao seu grupo, e para isso, percorrem um longo caminho para sorver o néctar das flores. Ao chegar à flor, seu destino, a abelha sorve com habilidade o seu néctar. Ao mesmo tempo em que se alimenta e ao seu grupo, fertiliza a terra e a torna viva. Assim, foi esta investigação. Mesmo com a difícil trajetória de intensas trocas e negociações acerca das técnicas de produção de dados - o questionário, a internet, o desenho, a roda de conversa e o diário de campo - conseguimos produzir saberes e questioná-los conjuntamente. Momento em que nos reconstituíamos como investigadora e como crianças.

Compreendo que toda investigação é um ato comunicativo de produção de sentidos e toda produção de sentidos depende do social, então, não podemos analisar qualquer fenômeno fora dele. Sendo esta investigação desenvolvida em espaço e tempo específicos, com determinado grupo de crianças, as singularidades encontradas estão intrinsecamente ligadas a esses tempos, espaços e sujeitos participantes da investigação. Se quiseres conhecê-la é só virar as páginas. Nelas,

¹⁸ Tinha como proposição observar o consumo das crianças, a partir dos materiais escolares, roupas, mochilas, entre outros. Esta perspectiva foi desconsiderada também no processo de investigação, centrando-se apenas no perfil das crianças em relação ao consumo de mídias.

irás encontrar as experimentações vividas por mim e pelas crianças: o campo, as pistas, os sujeitos, a teoria, as tensões. Um emaranhado de reflexões organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, a que chamo de *Introdução*, apresento meu envolvimento com o tema, a captura do objeto de estudo, as opções teórico-metodológicas que fiz, a construção das questões e os objetivos da investigação.

No segundo capítulo, intitulado *Reflexões metodológicas: um olhar sobre a investigação*, descrevo a trajetória teórico-metodológica, com os caminhos traçados e percorridos, os deslocamentos feitos e as técnicas e instrumentos utilizados na produção e análise dos dados empíricos da investigação.

No terceiro capítulo, que tem como título *A teoria em cena*, explico as concepções acerca da recepção midiática, entendida como momento em que ocorre a apropriação e reapropriação do conteúdo midiático intersetado pelas diversas mediações da mídia e do consumo e que influi sobre nossas referências de pertencimento e identificação; e das identidades de gênero entendidas como uma construção sociocultural acoplada ao corpo. Adoto como referências os autores Castells (1999, 2009), García Canclini (2010), Hall (2005), Louro (2007), Martín-Barbero (2009, 2011), Orozco Gómez (2001, 2011), Silverstone (2005), entre outros.

No quarto capítulo, intitulado *O que eu consumo me define?*, destaco o consumo de mídias das crianças e as suas apropriações a partir das escolhas realizadas na internet por mulheres/pessoas que gostariam ou não de ser, juntamente com as pessoas/personagens preferidas na mídia. Além das imagens, expus as produções escritas das crianças, realizadas individualmente, e os seus posicionamentos, realizados coletivamente, nas rodas de conversa.

No quinto capítulo, que tem como título *As minhas escolhas esculpindo minhas identidades*, são apresentadas análises das concepções das crianças sobre ser mulher, juntamente com os desenhos produzidos acerca da mulher/pessoa que gostariam ou não de ser, nos quais se encontram conteúdos midiáticos que expressam, em sua maioria, visões hegemônicas e de resistências acerca das identidades femininas.

Por fim, *Entre as “imposições” das mídias e as aceitações/resistências das crianças acerca das identidades femininas*, faço uma apreciação dos conhecimentos produzidos durante a investigação e uma síntese reflexiva sobre as apropriações das crianças acerca das identidades femininas, no contexto da recepção midiática.

2 REFLEXÕES METODOLÓGICAS: UM OLHAR SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Estamos sempre no meio do caminho...

A metodologia de investigação se torna uma questão premente no ato de pesquisar. Uma das primeiras lições que aprendemos é que é impossível assumir abstratamente métodos rigorosos e herméticos, mormente na área das Ciências Humanas e Sociais. Na perspectiva de Certeau (1998), a pesquisa nessa área comporta grande variabilidade e exige diferentes aproximações e táticas não apenas em função das características concretas dos objetos investigados, sempre móveis e em mutação constante, mas também em face das questões levantadas pelo/a pesquisador/a. Nessa seara, o exercício da pesquisa científica apresenta maior complexidade e demanda acurada capacidade perceptiva e de reflexão.

Ipsa facto, o que abordo neste capítulo são as diversas aproximações e táticas metodológicas por mim utilizadas na investigação, os fundamentos teórico-metodológicos, as técnicas e instrumentos utilizados para produção e análise dos dados, a inserção empírica e a formação do grupo de crianças, ao mesmo tempo em que apresento os conhecimentos produzidos, com reflexões acerca do delineamento do caminho traçado e trilhado no campo de pesquisa, explicitando as nuances, os embaraços, as contingências e as vicissitudes encontradas no seu percurso, pois sabemos que é impossível retratar os fatos como aconteceram, já que nos encontramos sempre no meio do caminho, ou no caminho do meio das coisas.

2.1 No meio do caminho: os deslocamentos teórico-metodológicos

A priori, não foi nada fácil organizar esta investigação, em virtude do deslocamento teórico-metodológico feitos durante o percurso investigativo – da análise do discurso para as apropriações das crianças no contexto da recepção midiática. A proposta inicial tinha como objetivo entender como os discursos de moda e os discursos científicos de psicólogos e de médicos, veiculados na mídia impressa brasileira e direcionada a mães e pais incidiam na constituição das identidades de gênero na infância. Tinham-se como referenciais empíricos as revistas Decora Baby (Editora Escala), Pais e Filhos (Editora Manchete) e Crescer em Família (Editora Globo). A investigação centraria o foco no discurso

adultocêntrico sobre a criança e, portanto, desconsiderava as suas visões de mundo e a considerava um ser que precisa da ação do adulto para ser representada.

Inquietava-me essa perspectiva: era isso mesmo que eu queria? Após diversos diálogos, busquei um novo caminho: o de ouvir o que as crianças têm a dizer acerca das identidades femininas, os seus posicionamentos e escolhas a partir da realidade na qual estão imersas; o que pensam acerca das possibilidades que lhes são ofertadas e que vão esculpindo suas identidades; o que têm a dizer de suas apropriações a partir do consumo que fazem de mídia. Essa perspectiva guiou-me na investigação, rejeitando a ideia de que o conhecimento é sempre uma representação exata da realidade.

Assim, propus deslocar o foco das posições de diferenças e de normalidades que a mídia impressa atribui ao gênero na infância, para ouvir as próprias crianças, colocando-as como protagonistas da investigação. Isso permitiu considerar a criança como produtora de cultura, agente ativo/interativo de criação, e não somente receptáculo passivo do que lhe é imposto pelo adulto; e a recepção como espaço de disputa entre o hegemônico e o contra-hegemônico, espaço incontestável de produção, de negociação, de aceitação, de resistência. A nova trajetória trouxe consigo dúvidas e expectativas, mas proporcionou diferentes caminhos e maneiras novas de caminhar, diferentes formas de perceber o objeto de estudo em questão.

Penetrei, então, no espaço de vivências das crianças. Comuniquei-me com elas. Uma tempestade de posições e de concepções começou a dar feição ao objeto de estudo, e o campo se mostrou, então, espaço “descoberto”. Adentrei nele, como diz Winkin (1998) o que proporcionou sucessivas reflexões teórico-metodológicas e tomadas de decisões mais sólidas e coerentes sobre o caminho a seguir na investigação. Cada experiência produzida por cada uma de nós possibilitava uma explosão de conhecimentos e aprendizagens, o que tornou a investigação bastante prazerosa e instigante. O campo mostrou-se fértil, sendo entendido como

[...] la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real [...] (GUBER, 2004, p. 47).

Assumo, pois, que, sendo um recorte do real, o campo não é dado, mas construído ativamente na relação entre o investigador e os sujeitos da investigação, entre os fenômenos observáveis e os significados que os sujeitos dão ao vivido, às suas ações, que integram suas práticas e ideias, seus comportamentos e suas representações, e que estão imbricados nas relações de poder e resistência. Assim, o campo não é um espaço geográfico somente, mas uma tomada de decisões no processo de investigação, que vai demarcando áreas, envolvendo os sujeitos sociais e interpretando as informações que lhes são dadas.

No campo, apurei meu olhar sobre o objeto de estudo, com base nas escolhas que realizei ao organizar a investigação. Entretanto, olhar não foi suficiente, exigiu “[...] *saber estar com*, com os outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outras pessoas [...]” (WINKIN, 1998, p. 133, grifos do autor). E, nessa perspectiva, tentei viver no ritmo do lugar, a escola, e no ritmo dos sujeitos da investigação, as crianças.

Ao investigar as apropriações das crianças no contexto da recepção midiática propus perceber a comunicação em ato, apontando a necessidade de considerá-la como o lugar em que os sentidos em circulação adquirem valor social e efetividade política, de acordo com Martín-Barbero (2009) e Orozco Gómez (2011, 2012); compreendendo que no processo comunicacional não há predomínio do emissor sobre o receptor de forma direta, de um polo para outro, mas uma relação mais ampla e complexa, permeada de contradições e conflitos.

A recepção, neste trabalho, vincula-se à mídia e o consumo que as crianças fazem de seus conteúdos, na busca de entender as suas lógicas produtivas e os sentidos que as crianças dão ao que se apropriam delas. Acredito que o ato de investigar no contexto da recepção midiática de crianças criou possibilidades de visualizar os fios invisíveis que permeiam o processo comunicativo, diante dos novos desafios do *prosumer*¹⁹.

Diante da realidade apresentada nesta investigação, entendo que não houve outra perspectiva de investigação a utilizar a não ser a *qualitativa*, que tem como fundamento o entendimento, a interpretação e o sentido do que se está investigando. Essa abordagem compreende que o investigador é parte integrante do conhecimento e que o sujeito da investigação não é inerte, mas está imbricado em

¹⁹ De acordo com Lopes (2011), é o sujeito que atua concomitantemente nas instâncias da produção e recepção em processos comunicacionais e midiáticos.

um emaranhado, em uma teia de relações e interpretações, que emergem de suas ações. Além do mais, essa perspectiva busca aproximar investigadores dos contextos da investigação, dando credibilidade aos sujeitos envolvidos, vistos como produtores de conhecimento, e reaviva a “[...] polêmica sobre a pluralidade epistemológica do mundo” (SANTOS, 2005, p. 36), pois as diversidades de saberes²⁰ produzidos que se intercambiaram nesta investigação precisam ser reconhecidas e celebradas.

Essa modalidade investigativa visa, ainda, compreender as intenções e os significados dos atos humanos, o que é fundamental para entender as apropriações das crianças acerca das identidades femininas como também as decisões feitas por mim no processo de investigação. Essa modalidade permitiu o acesso ao campo e a aproximação com as crianças. Também proporcionou descrever as experiências vivenciadas nele e a partilha coletiva dos conhecimentos construídos nas rodas de conversa, uma das técnicas utilizadas nesta investigação.

Portanto, inspirei-me na perspectiva *etnográfica* para realizar a investigação, já que adentrei no campo (WINKIN, 1998) e descrevi minuciosamente as experiências vivenciadas nele em momentos específicos de interação com as crianças, em movimentos de trocas, de partilhas e de produção de saberes. Entendo que “[...] la etnografía no puede ser reducida a una opción de métodos y técnicas, sino a una concepción de la propia investigación, así como de los dilemas y problemas generados por la investigación de campo [...]” (CRUZ; MÁXIMO; RIFIOTIS, 2009, p. 150). Acessar o campo permitiu conhecer o consumo de mídias e as apropriações das identidades femininas por determinado grupo de crianças e suas identificações com mulheres/pessoas. Para tanto, tive que me aproximar delas, ficar face a face, de modo a observar a comunicação em ação.

Nesse sentido, entendo que os conhecimentos construídos nesta investigação não poderiam ser produzidos e analisados de outra forma ou de outro jeito. Esse foi o desafio: compreender as concepções acerca das identidades femininas a partir de um lugar, o da recepção midiática das crianças. Não é um lugar de silenciamento, mas de falas que enunciam o mundo, e dirigem a ele, muitas vezes, críticas severas.

²⁰ Os saberes produzidos pelas crianças e pela investigadora, a partir de nossas vivências e experiências cotidianas, e os saberes acadêmicos.

2.2 A inserção empírica

A inserção no campo ocorreu em dois momentos: o primeiro, em 2011, no período de abril a julho, denominado de *primeira fase da investigação empírica*, foi realizado em uma escola pública e em uma privada; o segundo, em 2012, no período de setembro a dezembro, foi denominado de *segunda fase da investigação empírica* e se deu somente em uma escola pública. O acesso ao campo exigiu de mim um olhar atento e minucioso. A escolha e a construção do caminho teórico-metodológico a percorrer foram bastante complexas.

Na primeira fase da investigação, realizei um estudo exploratório²¹, na busca de produzir dados iniciais sobre o objeto de estudo. O acesso ao campo exigiu de mim um olhar atento e minucioso. Esse foi um momento importante, pois permitiu a aproximação com o contexto e os sujeitos possíveis da investigação assim como a elaboração primeira dos instrumentais técnicos de produção e análise dos dados, posteriormente aprimorados no processo da investigação.

Na segunda fase da investigação, retornei às escolas na tentativa de reunir novamente o grupo e aprofundar questões sobre o objeto de estudo, mas sem sucesso. Algumas crianças não estudavam mais nas referidas escolas²². Diante de tal impossibilidade, resolvi realizá-la somente na escola pública, com outro grupo de crianças. A nova tentativa foi um sucesso, apesar de certo tumulto no início.

Em todas as fases da investigação, primeiramente entrei em contato informal com os diretores e os coordenadores pedagógicos das referidas escolas, expliquei o trabalho e solicitei a permissão para realizá-lo. Eles me receberam muito bem. Os gestores das duas escolas já me conheciam, e alguns professores também, por já ter desenvolvido outras atividades nas referidas escolas. Mas algumas dificuldades surgiram no processo de encontro com as crianças, entre elas, os horários em que seriam realizadas as atividades, que não poderiam ocorrer no horário regular de aula²³. Um encontro no contraturno representaria uma dificuldade para as crianças, que tinham muitas atividades extras a realizar. Diante das limitações apresentadas

²¹ Trabalho requisitado na disciplina de Mídias, Cultura e Cidadania, ministrada pelas professoras Denise Maria Gogo e Jiani Adriana Bonin, no ano de 2011, no curso de Doutorado em Comunicação.

²² A escola não tinha os contatos atualizados das crianças, e os anteriores não funcionavam.

²³ As crianças da escola privada estudavam no turno da manhã, e as crianças da escola pública estudavam no turno da tarde.

pela gestão das escolas, restava a acomodação ao tempo e ao espaço destinado para a realização das atividades, em acordo com as crianças.

Na primeira fase da investigação, no mês de abril, formalizei nossa relação com a entrega de ofícios aos gestores e fiz o convite às crianças das duas escolas, momento em que expliquei brevemente a proposta investigativa. Elas ficaram eufóricas. Um número significativo de crianças manifestou o desejo de participar, doze da escola pública e seis da escola privada, eu tinha como propósito trabalhar com, no máximo, dez crianças, e fiquei um pouco receosa com a quantidade que manifestou a intenção de participar. Algumas delas acharam que seriam dispensadas das aulas para participar das atividades, outras manifestaram alegria já que teria a possibilidade de manusear o computador e acessar a internet no espaço da escola. Em seguida, observei as crianças nas salas do 6º ano do Ensino Fundamental²⁴, nas duas escolas, e aproveitei o momento para me aproximar delas, estabelecer um laço de confiança e facilitar a interação durante a investigação. Esse foi um momento importante.

Na escola pública, após informá-las sobre a proposta de trabalho, fiquei em sala de aula e as observei. Era uma aula de Educação Física, realizada na própria sala, o que pareceu um tanto estranho, mas fiquei a observá-las, interagi com elas, seja pelo sorriso, ou aceno de mão, ou olhar. O que interessava, naquele momento, era a aproximar-me das crianças e, aos poucos, estreitar nossa relação.

Na escola privada, entrei na sala de aula para apresentar a proposta de trabalho às crianças e aproveitei para observá-las, mas fiquei por pouco tempo, pois não foi permitido ficar em sala de aula. Após o intervalo, as crianças seriam liberadas para organizar a festa de aniversário da professora de Redação e, enquanto as crianças organizavam a festa, aproveitei para observá-las em interação e me aproximar delas. A minha inserção no grupo foi importante, pois havia resistência por parte de algumas crianças em participar da investigação, devido à não compreensão de seu papel nela.

Elas estavam inquietas e ansiosas, não queriam que a professora desconfiasse de nada, e a minha presença as incomodava um pouco. Durante a organização da festa, percebi, na interação entre elas, uma tensão muito grande,

²⁴ Após deslocamento realizado na investigação, da mídia impressa para as apropriações das crianças, tinha a intenção de trabalhar com crianças da Educação Infantil. Fiz alguns ensaios investigativos, mas não avancei na proposição.

especificamente em relação a “Quem iria vigiar o bolo”. Um menino²⁵ disse: “Eu fico”, mas rapidamente elas disseram: “Isso não é coisa de menino, é de mulher. Nós vamos ficar!”. As meninas tomavam sempre a iniciativa, eram líderes, não deixavam o menino fazer nada. Para elas, organizar a festa era coisa de mulher e não de homem. Indaguei-me, então: o que pensavam aquelas crianças quando manifestaram esse posicionamento? Parecia que, para elas, os papéis de menino e de menina estavam definidos.

As crianças que ficaram “vigiando” o bolo de aniversário começaram a cantar a música da telenovela “Rebelde”, veiculada pela Record, e a música da telenovela “O clone”, veiculada pela Rede Globo. Percebi que a minha presença as deixava inibidas, em determinados momentos. Em um desses momentos de desinibição, algumas crianças começaram a questionar: “O que você está escrevendo sobre nós? Coloca aí – a gente não tem medo de nada, nós odiamos forró, mas gostamos de ouvir outras músicas! Nós odiamos os meninos, pois somos melhores que eles! Nós nos preocupamos com a roupa e ela tem que ser confortável.”. As crianças estavam curiosas e, após os questionamentos feitos, ficaram frenéticas. Então, guardei o caderno de anotações e conversei com elas, enquanto esperava a professora. Após a festa, consegui convidá-las novamente para participar da investigação.

Após as primeiras observações, e no intuito de me aproximar mais das crianças, marcamos outro encontro, tanto com as crianças da escola pública quanto da escola privada²⁶. Nele, participaram quatro crianças da escola privada, uma das quais desistiu no meio da investigação; e cinco crianças da escola pública, que permaneceram até o final dos trabalhos, totalizando oito crianças²⁷. Durante os encontros, expliquei, com mais detalhes, a proposta de trabalho, momento em que entreguei o termo de consentimento para que seus pais ou responsáveis autorizassem formalmente sua participação, comunicando também os dias e horários dos encontros.

²⁵ Da turma toda, só havia um menino ajudando as mulheres.

²⁶ Os encontros com os grupos ocorreram em separado, pois não consegui reuni-las em espaço comum.

²⁷ Inicialmente, após a primeira conversa que tivemos com elas, dezoito crianças manifestaram o desejo de participar da investigação. A partir do segundo encontro, somente oito crianças permaneceram. As outras desistiram, ou pela não concordância dos pais, ou simplesmente por desencanto com o trabalho.

Na segunda *fase da investigação empírica*, retornei às escolas e tive dificuldades em realizar a investigação na escola privada, optando, então, por realizá-la somente na escola pública, com outro grupo de crianças. Foi um momento difícil, mas enfim, formei um novo grupo, com nove crianças, avançando na proposta desenvolvida com o primeiro grupo.

Nessa fase, decidi continuar trabalhando com, no máximo, dez crianças, e com as mesmas técnicas e instrumentos de produção/coleta utilizados na primeira fase da investigação, que foram *questionários, desenhos, produção escrita e internet*; e acrescentar a *roda de conversa*. Nesta última, pensamos coletivamente sobre as escolhas feitas individualmente pelas crianças.

As crianças já me conheciam por meio das amigas que tinham participado da primeira fase da investigação. O procedimento foi o mesmo em relação ao contato com ela, com seus pais e com a escola. Nos encontros realizados com as crianças, conversei sobre o trabalho de investigação e ampliei as discussões em torno do objeto de estudo proposto.

As suas identificações emergiam como um passe de mágica aos questionamentos lançados, e, quando elas não entendiam o que se tinha proposto, ensinavam-me a melhor forma de proceder na produção dos dados da pesquisa. Fortalece-se, aqui, o entendimento de que não se pode negar nenhuma forma de conhecimento, especificamente das crianças.

2.3 A escola: contexto dos encontros

Onde realizar a investigação? No contexto da família? Ou no contexto da escola? Estas eram questões fundamentais para a delimitação do campo, consoante com a acepção apresentada. Sabemos que a família e a escola são instituições de referência na vida e na educação dos indivíduos. Elas são instâncias mediadoras das relações sociais e, como tal, espaços em que nos constituímos como sujeitos; espaços de cultura, de produção e de circulação de significados, que vão definindo maneiras de ser e estar no mundo. Entretanto, não investiguei a convivência das crianças no contexto familiar ou escolar. A escola foi somente um espaço para realização dos encontros com as crianças, que proporcionava segurança a elas, seus pais e/ou responsáveis. Tenho ciência que a escola tem condicionamentos que são específicos e inerentes a seu espaço, assim como a família, e que outros

interferentes poderiam ter sido percebidos, caso os tivessem explorados.

Escolhi, portanto, duas escolas, uma pública e uma privada, conforme imagens a seguir, na perspectiva de que tal escolha contemplasse a diversidade do universo infantil em relação à classe e à condição social. Não pretendia, contudo, empreender uma discussão sobre como uma ou outra classe se comporta a partir do consumo que fazem, mas conhecer o que as classes sociais estão consumindo de mídias e quais sentidos dão àquilo que se apropriam acerca das identidades femininas.

Quadro 1 – Escolas onde foram realizados os encontros da investigação



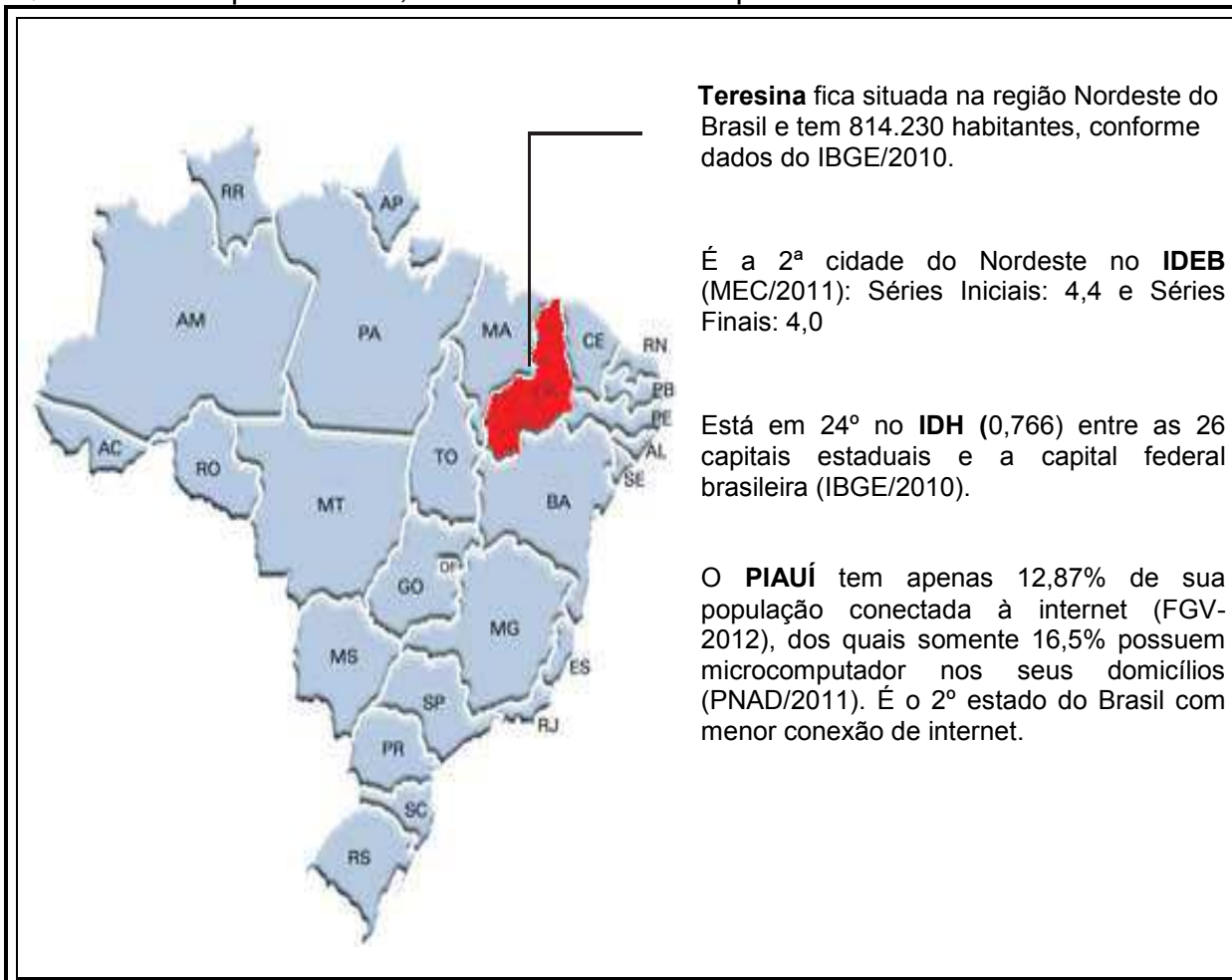
Fonte: Marta Maria Azevedo Queiroz, 2011.

A Escola Pública está localizada no bairro Água Mineral, zona norte da cidade, e foi criada em 1983 e é administrada pelo Município. Em 2011, atendeu setecentos e doze alunos e, em 2012, setecentos e trinta alunos, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A *Escola Privada* está localizada no centro da cidade de Teresina e foi criada em 1906. A escola é administrada pelos jesuítas e atendeu, em 2011, dois mil e trinta alunos, na Educação Infantil e no Ensino Médio.

As duas escolas estão situadas na cidade de Teresina–Piauí, região Nordeste do Brasil, conforme mapa abaixo:

Quadro 2 – Mapa do Brasil, com o Piauí em destaque.



Fonte: Informações acessadas nos sites www.ibge.gov.br e www.mec.gov.br, em setembro de 2013.

Nas escolas, não foi difícil reunir o grupo de crianças e colocá-las em um mesmo espaço para desenvolver as atividades propostas, tanto individualmente quanto em grupo. Não tinha a intenção de percebê-las em interação, diluídas em um grupo, caso fosse observá-las no horário do intervalo, ou “trancafiadas” em uma sala, caso a observação se desse no horário de aula. Queria autonomia quando da escolha de horários e de espaços para realização dos encontros. Foram várias idas à escola, e nesses momentos conversamos com as crianças sobre os dias e horários de encontros. Algumas dificuldades foram emergindo no decorrer do processo de investigação, como o espaço físico para realizar as atividades e a participação das crianças no horário oposto às aulas. Essas questões foram sendo

resolvidas paulatinamente e não representaram obstáculos intransponíveis no processo de investigação.

2.4 As protagonistas da investigação

O grupo foi composto por crianças²⁸ entre dez e treze anos de idade, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, que aderiam voluntariamente à proposta. Algumas delas manifestaram interesse, pois tinham a compreensão de que seriam dispensadas das aulas para participar das atividades; outras manifestaram alegria em participar, já que teriam a possibilidade de manusear o computador e acessar a internet no espaço da escola. No primeiro grupo, participaram oito crianças e, no segundo grupo, participaram nove crianças, totalizando dezessete participantes.

Em relação a utilizar o termo criança, amparei-me na legislação brasileira (ECA, Lei nº 8.069/90, artigo 2º), que define como criança a pessoa de até doze anos, quando do início da puberdade; e adolescente, a pessoa entre treze e dezoito anos de idade. Apesar de ter uma participante da investigação com treze anos de idade, optei por utilizar o termo criança preterindo adolescente.

A escolha dessa faixa se justifica por ser nessa fase que, conforme Postman (2011), as crianças sofrem os efeitos de uma vida adulta precoce, sobre os quais são capazes de falar e refletir. Elas são críticas quando da apropriação/significação dos conteúdos sociais que afetam a construção da sua identidade. O autor afirma ainda que, nessa fase, elas são econômicas em seus estilos e não usam a linguagem para mascarar seus pensamentos. Isso nos levar a entender que as manifestações “econômicas” das crianças, nesta investigação, seja em suas falas, seja em suas escritas, foram substancialmente significativas e críticas.

É importante ressaltar que a presença de crianças na investigação não é nova “[...] O que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte da investigação” (CAMPOS, 2008, p. 37). Aqui, as crianças participaram, ativa e reflexivamente, no processo de investigação.

A primeira manifestação das crianças foi sobre a sua identificação na investigação. Elas queriam ser identificadas com um codinome. Então, perguntei: Se

²⁸ A investigação foi aprovada no Comitê de Ética da UNISINOS, conforme anexos I e II.

pudesse ser outra pessoa agora, quem escolheria ser? As crianças responderam o seguinte:

*Isabella Swan*²⁹

*Carla*³⁰

Alice

Roberta

*Rihanna*³¹

*Fergie*³²

*Avril Lavigne*³³

Médica

*Gretchen*³⁴

*Ivete Sangalo*³⁵

*Shakira*³⁶

*Ana*³⁷

*Maite Perroni*³⁸

*Paris Hilton*³⁹

*Lady Gaga*⁴⁰

*Kelly Key*⁴¹

*Ana Hickman*⁴²

Os codinomes com os quais gostariam de ser identificadas permitiram perceber uma forte apropriação da mídia, produções da cultura de massa e de entretenimento, como o filme *Crepúsculo*, a telenovela *Rebelde*, e músicas - brasileira e estrangeira.

²⁹ Personagem principal da saga *Crepúsculo*, uma jovem branca e tímida, que se apaixona por um vampiro. O filme foi veiculado no Brasil em dezembro de 2008, inspirado em livro homônimo.

³⁰ Personagem adolescente da telenovela *Rebelde*, versão brasileira, veiculada pela emissora Record, desde março de 2011, que faz parte de uma banda de música, junto com Alice e Roberta. A emissora SBT veicula a versão mexicana.

³¹ Cantora caribenha, nascida na ilha de Barbados.

³² Cantora estadunidense, nascida em Los Angeles.

³³ Cantora canadense, denominada princesa do *pop punk*.

³⁴ Cantora e dançarina brasileira, nascida no Rio de Janeiro, iniciou sua carreira na década de 1970.

³⁵ Cantora brasileira, nascida na Bahia.

³⁶ Cantora colombiana, nascida na cidade de Barranquilla.

³⁷ Uma grande amiga desta criança participante da investigação.

³⁸ Personagem adolescente na telenovela *Rebelde*, versão mexicana. Atua também como cantora.

³⁹ *Socialite* estadunidense, nascida em Nova Iorque.

⁴⁰ Cantora estadunidense, nascida em Nova Iorque.

⁴¹ Cantora, dançarina e apresentadora brasileira, nascida no Rio de Janeiro.

⁴² Modelo e apresentadora brasileira, nascida no Rio Grande do Sul.

A pergunta inicial não tinha a intenção de perceber a presença de conteúdos midiáticos e, sim, manter a privacidade das crianças. As respostas surgiram espontaneamente, sem que as crianças fossem indagadas, *a priori*, sobre a temática, o que nos trouxe elementos importantes para analisar a constituição das identidades femininas permeada pela mediação midiática. Algumas se identificaram com atrizes, cantoras, modelos, apresentadora de televisão, e duas delas escolheram pessoas sem visibilidade midiática - uma escolheu ser sua amiga, *Ana*, e a outra uma profissional, *médica*.

Em seguida, solicitei às crianças que respondessem à primeira parte do questionário, momento em que responderam às perguntas sobre idade e endereço além de comentarem sobre si mesmas, como se veem e o que mais gostam de fazer. Apresentamos abaixo, as respostas das crianças:

1. *Isabella Swan*: tem onze anos, mora no bairro Água Mineral, com a avó, que é doméstica. Tem dezesseis irmãos de mães diferentes, declara-se católica e morena, e estuda em escola pública. Gosta de assistir televisão e brincar.
2. *Carla*: tem treze anos, mora no bairro Água Mineral, com a mãe, que é cabeleireira, e o padrasto, que é mecânico. Tem um irmão, declara-se católica e branca, e estuda em escola pública. Gosta de ouvir músicas e acessar a internet.
3. *Alice*: tem onze anos, mora no bairro Mocambinho, com a madrinha, que é diarista. Tem dois irmãos, declara-se católica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de assistir a telenovelas.
4. *Roberta*: tem doze anos, mora no bairro Água Mineral, com a tia, que é doméstica. Tem seis irmãos de pais diferentes, declara-se católica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de ouvir músicas e acessar a internet.
5. *Rihanna*: tem onze anos, mora no bairro Risoleta Neves, com o pai, que é pedreiro, e a mãe, que é dona-de-casa. Tem um irmão, declara-se católica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de ouvir músicas e assistir a telenovelas.
6. *Fergie*: tem onze anos, mora no bairro Lourival Parente, com o padrasto, que é empresário, e a mãe, que é professora. Tem três irmãos, declara-se católica e branca, e estuda em escola privada. Gosta de ouvir músicas e acessar a internet.

7. *Avril Lavigne*: tem onze anos, mora no bairro São Benedito, em Timon-Maranhão⁴³, com o pai, que é técnico em aparelhos hospitalares, e a mãe, que é professora. Tem dois irmãos, declara-se católica e branca, e estuda em escola privada. Gosta de computador, de acessar a internet e ouvir músicas de Bill Kaulitz, cantor da *The Black Question Mark*.

8. *Médica*: tem dez anos, mora no bairro Dirceu I, com o pai e a mãe, que são representantes comerciais de roupas. Tem uma irmã, declara-se evangélica e branca, e estuda em escola privada. Gosta de brincar de boneca e acessar a internet.

9. *Gretchen*: tem onze anos, mora no Bairro Risoleta Neves, com o pai, que é autônomo, e a mãe, que é dona de casa. Tem um irmão, declara-se evangélica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de acessar a internet, assistir à televisão, ler livros e “caçar conversa” com os meninos.

10. *Ivete Sangalo*: tem onze anos, mora no Bairro Mocambinho, com a mãe, que é autônoma. É filha única, declara-se católica e branca, e estuda em escola pública. Gosta de acessar internet e ver televisão.

11. *Shakira*: tem onze anos, mora no Bairro Água Mineral, com a mãe, que é estudante. Tem uma irmã, declara-se católica e branca, e estuda em escola pública. Gosta de acessar a internet, especialmente o *Facebook*, assistir à televisão e ouvir músicas.

12. *Ana*: tem onze anos, mora no Bairro Água Mineral, com a mãe, que é doméstica. Tem três irmãos, declara-se católica e parda, e estuda em escola pública. Acha-se bonita, magra e gosta de ler e de brincar.

13. *Maite Peroni*: tem onze anos, mora no Bairro Risoleta Neves, com o pai, que é mecânico. Tem uma irmã, declara-se evangélica e negra, e estuda em escola pública. Gosta de acessar a internet, assistir à televisão e filmes, e de brincar na rua.

⁴³ Cidade que faz fronteira com Teresina-Piauí, separada apenas pelo rio Parnaíba.

14. *Paris Hilton*: tem doze anos, mora no Bairro Água Mineral, com a mãe, que é diarista. Não tem irmãos, declara-se católica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de acessar a internet e de assistir à televisão.

15. *Lady Gaga*: tem onze anos, mora no Bairro Água Mineral, com sua mãe, que é doméstica. Não tem irmãos, declara-se católica e branca, e estuda em escola pública. Gosta de brincar na rua, assistir à televisão e acessar a internet.

16. *Kelly Key*: tem onze anos, mora no Bairro Água Mineral, com o pai, que é autônomo, e a mãe, que é dona de casa. Tem três irmãos, declara-se católica e índia/negra, e estuda em escola pública. Gosta de acessar a internet, curtir a vida como ela é e brincar com minhas amigas.

17. *Ana Hickman*: tem onze anos, mora no Bairro Água Mineral, com a mãe, que é autônoma. Tem dois irmãos, declara-se evangélica e parda, e estuda em escola pública. Gosta de, às vezes, acessar a internet.

Os que as crianças expressaram ser foi importante para definir seu perfil. Quanto à cor, oito crianças se declararam pardas/morenas; duas, negras; e sete, brancas. Quanto à religião, treze crianças se declararam católicas e quatro evangélicas. Quanto à família, cinco crianças convivem com o pai e a mãe, uma com a avó, duas com a mãe e o padastro, uma com a madrinha, uma com a tia, seis com a mãe e uma com o pai.

Ao serem indagadas sobre o que mais gostam de fazer, informaram, em primeiro lugar, acessar a internet e, em segundo lugar, assistir à televisão. Os resultados evidenciaram as apropriações de mídia em seu contexto cotidiano. Fischer (2001) enfatiza que a mídia está presente no cotidiano e imaginário dessas crianças, com ofertas sedutoras, incidindo na produção de suas subjetividades.

Há marcadamente na cultura da mídia a presença das grandes corporações midiáticas da indústria cultural e de entretenimento exercendo seus efeitos profundos na cultura infantil. As escolhas das crianças explicitam essa presença. A cultura da mídia vai exercer reflexos naquilo que significa “[...] reivindicar uma identidade como sendo do sexo masculino, feminino; pessoa branca, negra; cidadã, ou não-cidadã, bem como definir o significado de infância, do passado nacional, da beleza, da verdade, do protagonismo social” (GIROUX, 2003, p. 128). O autor

reforça o poder das mensagens midiáticas, enfatizando que não vendem apenas produtos, mas valores, ideais e identidades desejáveis que enaltecem a ordem social hegemônica vigente. Exercer efeitos não é determinar, pois há sempre espaços a serem preenchidos, e isso permite entender as relações de poder, dominação, resistências e representações das identidades nesse cenário.

2.5 O fazer investigativo

O investigador, conforme Santos (2005), está imbricado em uma teia de relações e interpretações que emergem de suas ações, de seus movimentos, que vão definindo suas escolhas, sempre tensionadas à realidade vivenciada na trajetória da investigação. Capturar essa realidade não é nada fácil, pois seus movimentos são crepusculares e sempre produzem injunções sobre o objeto de estudo, desconstruindo a ideia de que o conhecimento é sempre uma representação exata da realidade.

Parto do pressuposto de que o objeto não é dado, *a priori*, mas construído. Desde a decisão sobre o tema, a definição do problema, a escolha dos procedimentos técnicos de coleta e de análise de dados, passando pelo seu tratamento teórico, o sujeito investigador dá forma ao seu objeto. Não são, portanto, fáceis as decisões e escolhas que a investigadora tem de fazer no processo de investigação, que exige sempre uma dinâmica de elaboração e reelaboração, inclusão e exclusão numa

[...] reconstrução metodológica (conceptual e operativa), dado que, tanto os objetos/*problema*, quanto os sujeitos/*investigadores* fluem em processos dinâmicos de mudança, em múltiplas inter-relações, manifestações, expressões e configurações [...] combinações; reestruturações que tornem possível trabalhar de modo autêntico, frutífero e transformador cada processo de pesquisa. (MALDONADO, 2012, p. 36, grifos do autor).

Eis por que os aparatos teóricos e metodológicos, construídos abstratamente quando elaborei o projeto de pesquisa, foram tensionados em face da investigação empírica, que se delineou efetivamente ao longo do processo interativo que mantive com as crianças. Quero dizer com isto que os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no plano da pesquisa foram sendo reconfigurados a partir das decisões que tive de tomar em face da viva dinâmica do grupo investigado. Isso não representou obstáculos porque eu partia de uma concepção segundo a qual a

investigação na área das Ciências Humanas e Sociais exige da investigadora “[...] uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas [...]” (BORDIEU, 1990, p. 81).

Ao realizar a primeira exploração do campo, busquei seguir o que aconselha Denise Cogo (2009, p. 6): “[...] afinar a construção do problema e o desenho do objeto de investigação, definir e aportar referências concretas para a composição do universo dos sujeitos ou para a escolha e modos de aplicação dos métodos e técnicas de pesquisa.”. Os instrumentos de produção de dados foram sendo, então, reelaborados no processo de investigação, acoplando-se às necessidades advindas do objeto de estudo, do campo, dos sujeitos.

2.5.1 A coleta/produção dos dados empíricos

Utilizei nesta investigação a estratégia *multimetodológica* para a produção de dados. Na perspectiva da recepção, afirmam Lopes (1996) e Maldonado (2012), faz-se necessário combinar várias modalidades de técnicas de investigação. Orientada por tal perspectiva, a cada movimento realizado, eu sentia necessidade de utilizar uma técnica que possibilitasse apreender o objeto de estudo em questão, chegando, às vezes, a iniciar com uma proposta e terminar com outra. Essa perspectiva permitiu construir e combinar, no decorrer do processo, múltiplas técnicas/instrumentos de produção de dados, entre elas, o *questionário*, o *desenho*, a *internet*, o *diário de campo*, a *produção escrita* e as *rodas de conversa*.

As técnicas e os instrumentos de produção de dados foram pensados a partir do grupo de crianças no qual estava interagindo, o espaço institucional da escola em que nos situávamos e do recorte teórico-metodológico realizado, em um processo espiralado de construção e reconstrução. Foram várias as idas ao campo, na busca de ampliar os horizontes sobre o fenômeno investigado. Explicito que, apesar de apresentá-las a seguir numa sequência linear, sua efetivação foi um processo complexo espiralado, sem seguir uma ordem linear na sua efetivação.

O *diário de campo* mostrou-se um instrumento importante de registro das observações das experiências vivenciadas com as crianças durante as atividades propostas na pesquisa. A descrição feita nele permitiu que eu rememorasse as ações naqueles momentos específicos de encontros com as crianças e refletisse sobre elas. Isto quer dizer que as descrições feitas são circunstanciais e não,

generalizáveis. Utilizei o diário, conforme Winkin (1998), para anotar tudo o que me chamava atenção durante as observações realizadas, à procura também de indícios que evidenciassem a presença do midiático nas apropriações das crianças e que pudesse afetar na sua construção da identidade e da feminilidade na infância.

Outra técnica que propus utilizar com as crianças, no momento inicial da pesquisa, foi a entrevista semiestruturada, mas não obtive êxito. Nas entrevistas, as crianças se mostravam inquietas, ansiosas e sem disposição para responder às perguntas formuladas, reafirmando o que observam Rocha e Campos (2008) sobre a dificuldade da utilização desse tipo de técnica com o público infantil. Se a intenção era deixar a criança à vontade, as atividades propostas deveriam acompanhá-las em seus tempos, espaços e comportamentos. Prescindi, então, da entrevista e a transformei em *questionário* (APÊNDICE II), adequando as perguntas na perspectiva de capturar o perfil socioeconômico delas, assim como de mapear o consumo de mídias, a partir de seus gostos e preferências.

O questionário foi elaborado a partir das sugestões de algumas delas e respondido individualmente em encontros realizados na própria escola. A vantagem de utilizar esse instrumento, como enfatiza Gil (1999), é a objetividade das perguntas, e isso proporcionou respostas claras e rápidas por parte das crianças. O resultado obtido a partir do questionário colaborou para comparar os modelos de mulheres/pessoas com as quais as crianças se identificaram em outras atividades com o consumo que fazem da mídia.

Utilizei também o recurso da produção do *desenho* (APÊNDICE I), pois considero, corroborando o que defende Gobbi (2009), que o desenho revela olhares e concepções das pessoas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados, assim como sua oralidade. Para a realização da atividade, reunimo-nos em uma sala de aula da escola, em volta de uma mesa, e cada criança recebeu uma caixa de lápis de cor, um lápis, uma borracha e uma folha de papel, tendo, de um lado, um espaço para o desenho, e de outro lado, um espaço para que explicassem as razões de sua escolha⁴⁴ (APÊNDICE I, IV). Primeiramente, solicitei às crianças que desenhassem pessoas/mulheres⁴⁵ que gostariam ou não de ser e,

⁴⁴ Sobre as personagens preferidas da mídia, explicitaram, de forma escrita, o que essa personagem tinha de especial e qual sua opinião sobre ela.

⁴⁵ Com o segundo grupo, não direcionei a escolha somente para mulheres, como foi realizada com o primeiro grupo, mas para pessoas, no sentido de englobar a diversidade de possibilidades de identidades femininas. Do questionamento inicial sobre a categoria 'mulher', mudei o foco para a

em outro momento, solicitei que desenhassem uma pessoa/personagem preferida da mídia⁴⁶.

Nos desenhos produzidos, apareceram mulheres/pessoas visibilizadas pela mídia, vinculadas à indústria cultural e de entretenimento, mesmo sem fazer *a priori* nenhuma apresentação de conteúdos midiáticos, pois busquei capturar o primeiro que vinha à cabeça das crianças, o que lhes era mais próximo e que gerava identificação imediata. Eu tinha em mente o que afirma a pesquisadora Yolanda Onghena (2005, p. 61), segundo a qual “Toda identidad es por definición una identidad continuada y toda identificación es un conjunto de identidades que se suceden las unas a las otras, que se cruzam as veces, se recortam después o se fijan a algún nudo identitário del eje de identidades”.

Nesse sentido, meu entendimento foi que o desenho de personagens da mídia com as quais as crianças se identificavam constituía uma técnica extraordinariamente rica, que me permitiu captar os conteúdos e as formas pelas quais a mídia produz identidades femininas e feminilidades. Ao mesmo tempo, essa técnica me possibilitou refletir sobre as ressignificações operadas pelas crianças no seu processo de apropriação ativa e crítica dos conteúdos midiáticos. Com efeito, o desenho, como toda linguagem, é expressão e marca das condições socioculturais das crianças, e reflete suas vivências, experiências, necessidades e desejos.

Além das explicações escritas sobre os desenhos, solicitei às crianças que escrevessem sobre o entendimento/concepção que tinham acerca do ser mulher⁴⁷ (APÊNDICE III), o que revelou aspectos novos de suas escolhas e de suas compreensões acerca da identidade feminina.

Posterior à atividade de elaboração do desenho, realizei atividades na *internet* (APÊNDICE V). As crianças, desde o início da investigação, questionavam-me: “professora, quando nós vamos para o laboratório de informática acessar a internet?”. No início, eu não tinha como propósito utilizar esse meio, mas na medida em que as crianças expressaram esse desejo, terminei por incorporar mais essa ferramenta para coletar dados da investigação.

categoria ‘pessoa’, pois pretendia abarcar os diferentes grupamentos sociais e entender as perspectivas de “enquadramento” a determinados modelos de identidades femininas tradicionais.

⁴⁶ Somente participaram desta atividade as crianças do segundo grupo.

⁴⁷ Primeiramente, fiz a pergunta: para você, o que é ser menina? As respostas foram confusas e restringiram-se à compreensão sobre o ser criança. Continuei a indagá-las. Elas disseram: “professora, a senhora que saber mesmo é o que é ser mulher, não é”. Diante dos questionamentos, mudei a pergunta para o que é ser mulher.

Não foi fácil realizar a atividade na escola, pois os laboratórios de informática eram considerados, nas duas escolas, espaços “sagrados”, além de funcionarem precariamente, especialmente no caso da escola pública. Mesmo diante das dificuldades, as crianças mostraram-se ansiosas para acessar a internet e não perguntaram, inicialmente, o que tinham que fazer.

Os encontros nos laboratórios de informática foram realizados em alguns momentos no final das aulas e, outros, em turno oposto a elas. É importante ressaltar, que das dezessete crianças, somente quatro tinham computador com internet em casa. Das treze que não tinham, onze acessavam em outros espaços e duas nunca tinham utilizado (ver tabela no item 4.2), por isso ficavam receosas em relação às suas amigas, que, ao perceberem as suas dificuldades, paravam de acessar para ensiná-las.

Nessa atividade, foi solicitado inicialmente que as crianças acessassem a *internet* livremente, sem encaminhamentos, e em seguida, que selecionassem uma imagem de pessoa/mulher que gostariam de ser e uma que não gostariam de ser, como também uma imagem de uma pessoa bonita e outra não bonita⁴⁸. As perguntas foram definidas a partir das escolhas das próprias crianças em atividades anteriores em que se identificaram com mulheres/pessoas bonitas, ricas e famosas. Percebi, nesse momento, a oportunidade de reescrever sobre o que é ser uma mulher, mas as respostas não diferiram da produção inicial. Posteriormente, questionamos essas escolhas nas rodas de conversa.

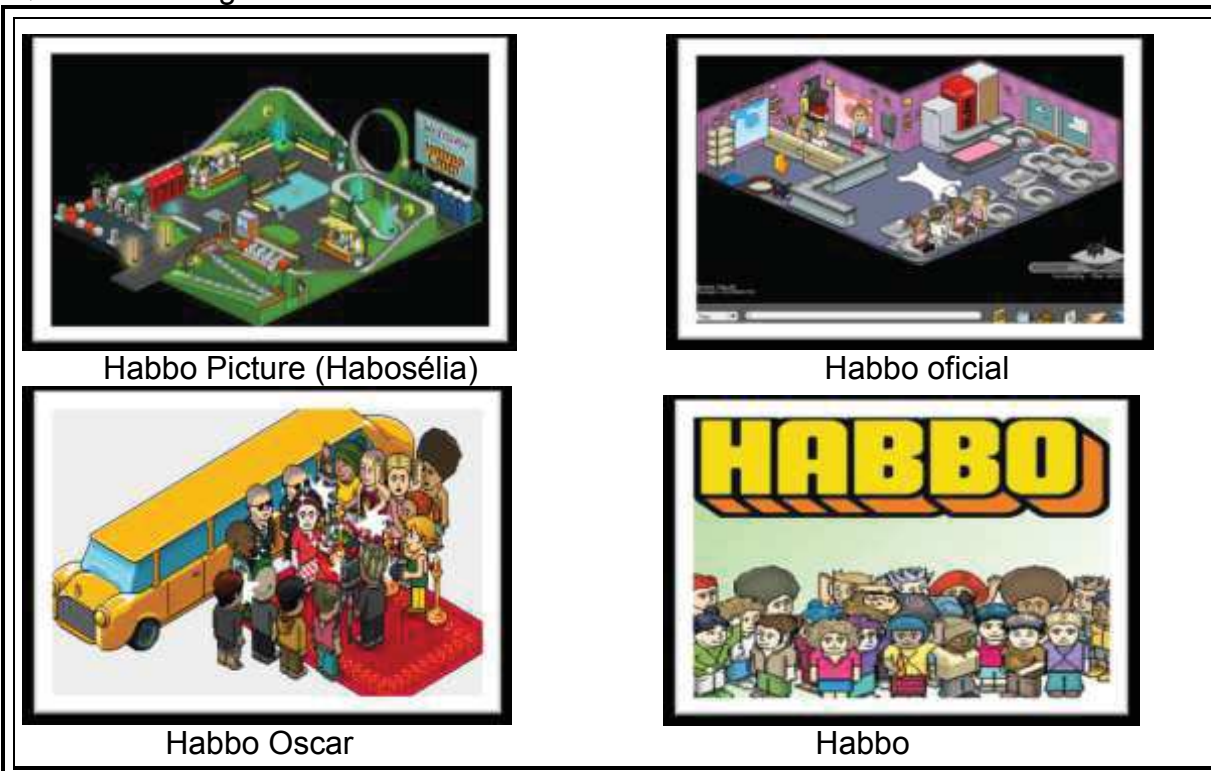
No primeiro momento, as crianças adoraram a atividade, e as que tinham e-mail ou contas nas redes sociais faziam o acesso imediatamente. As crianças que não tinham fizeram imediatamente suas contas e acessaram as redes sociais, especificamente o *Facebook*. Elas queriam conversar com suas amigas e conhecidas. Além dos *e-mails* e das redes sociais, as crianças acessavam também jogos infantis. O “Habbo” foi o mais acessado entre elas.

A seguir, apresento as imagens do jogo. Esse foi um momento lúdico importante que nos revelou aspectos significativos sobre as apropriações das crianças acerca das identidades femininas, a partir de suas identificações com

⁴⁸ Novamente as crianças interferiram quando solicitadas a escolherem mulheres/pessoas que não são bonitas, enfatizando: “professora, por que a senhora não coloca ‘feias’ logo, não é isso que quer?”.

pessoas/mulheres que gostariam de ser, assim como também sobre o uso da internet pelas crianças, sendo a última questão não explorada neste trabalho.

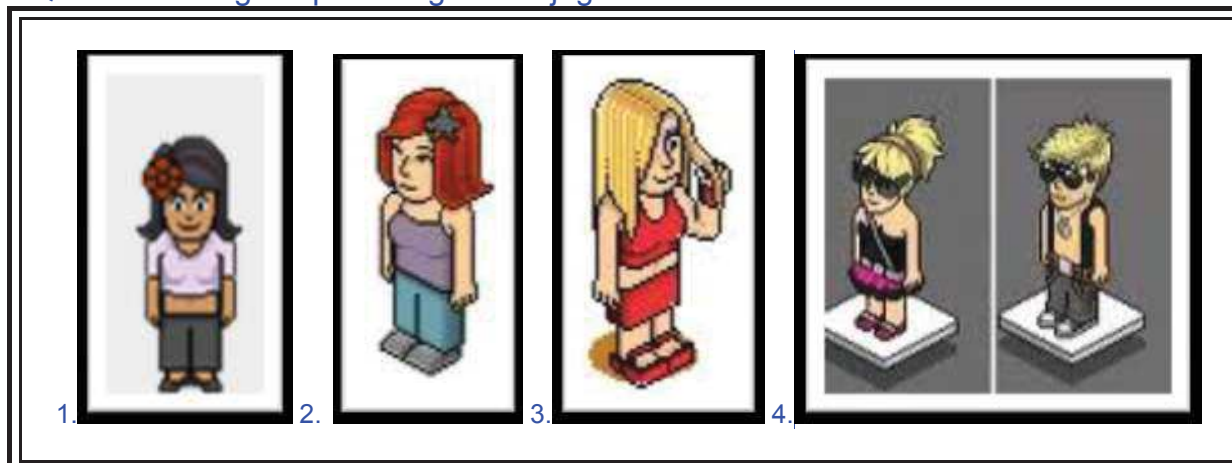
Quadro 3 – Jogo Habbo



Fonte: Imagens selecionadas no site www.habbo.com.br, em março de 2012.

A criança denominada de Avril Lavigne explicitou que uma personagem do jogo Habbo a tinha inspirado. Ela se identificou com a personagem (Habbo Picture), conforme imagens a seguir. Selecionei outras bonecas para analisar o perfil delas:

Quadro 4 – Alguns personagens do jogo Habbo



Fonte: Imagens selecionadas no site www.habbo.com.br, em março de 2012.

As personagens acima são vaidosas, como se mostra pela flor no cabelo, uso de óculos, cabelo arrumado, e vestem-se de maneira “despojada”. Elas diferem do padrão feminino “hegemônico” de beleza, quando representam pessoas de corpos volumosos e sem uma cintura esbelta, mas aproximam-se dele ao apresentarem um corpo “sem barriga” e seios grandes. Em nossa cultura, quando pensamos nas imagens e nos discursos sobre a beleza feminina hegemônica, especificamente as veiculadas na mídia, encontramos predominantemente mulheres magras e esbeltas, e uma das características na contemporaneidade é a obsessão pela magreza e a rejeição à obesidade (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2007).

Explicito que essas personagens são avatares das crianças que jogam no

nas duas escolas, e, quando tínhamos acesso, éramos interrompidas com a entrada constante de outras pessoas, especificamente na escola pública. Essa atividade proporcionou momentos importantes de interação entre mim e as crianças, e entre elas.

A seguir, apresento imagens dos laboratórios de informática das referidas escolas:

Quadro 5 – Laboratórios de informática das escolas



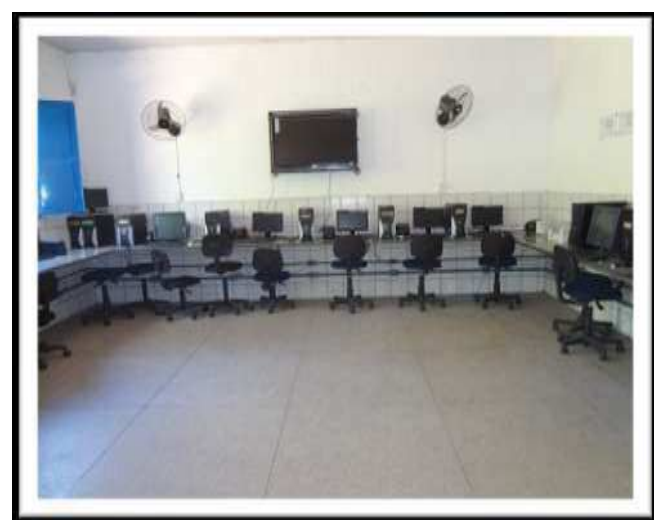
Entrada do laboratório de informática da escola privada.



Laboratório da escola privada



Entrada do laboratório de informática da escola pública



Laboratório da escola pública

Fonte: Marta Maria Azevedo Queiroz, 2013.

O número de equipamentos por aluno e a velocidade da internet foram outras limitações na realização da atividade, especificamente na escola pública, onde havia somente um laboratório de informática com quinze computadores, dos quais apenas oito funcionavam, e com dificuldades, e a internet era lenta. Na escola privada havia dois laboratórios de informática, com vinte e dois computadores, cada um funcionando plenamente, com bom sinal de internet.

Finalmente, realizei *rodas de conversa* (APÊNDICE VI), momento em que tive a oportunidade de socializar a produção do grupo. Foram quatro encontros realizados, cada um com duração de duas a três horas, com intervalo de quinze a trinta minutos para o lanche. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos e analisados. Nelas, apresentei, em datashow, os desenhos produzidos e as imagens selecionadas na internet.

As questões norteadoras do debate foram as seguintes: O que vocês acham dessas pessoas? O que o grupo de pessoas bonitas tem em comum? O que o grupo de pessoas feias tem em comum? Quem gostaria de ser essa pessoa? Podemos chegar a que conclusão sobre essas escolhas? As crianças observaram atentamente as escolhas realizadas por cada uma e, em seguida, concordavam ou discordavam das escolhas feitas. Busquei, nessa oportunidade, perceber o conjunto de características que constituíam as identidades das pessoas escolhidas e com as quais as crianças se aproximavam e se afastavam, momento em que questionei também sobre as identidades femininas que vinham sendo construídas no decorrer da investigação.

As escolhas feitas pelas crianças, em sua maioria, foram de mulheres que atuam na mídia ou são intensamente veiculadas pela indústria cultural – filmes, músicas, telenovelas. Então, perguntei: Qual a conclusão de vocês sobre o ‘modelo de mulher/pessoa’ veiculado na mídia? De acordo com o que vocês falaram sobre essas pessoas/mulheres, como são ou como devem se comportar? Outra questão que surgiu, com base nas reflexões das crianças, foi a relação entre homens e mulheres. Então, acrescentei outras questões: Há diferenças entre homens e mulheres? O que vocês acham dos homens que dividem as tarefas domésticas com as mulheres?

É importante ressaltar que o pressuposto central da roda de conversa é de que a partilha de ideias, por meio do diálogo, cria a possibilidade de construção de novos conhecimentos críticos e modos de ação, pois é a partir do embate e das

contradições que se constroem novos significados (FREIRE, 2002). A intenção nas rodas de conversa não era somente capturar as possíveis identificações das crianças e sua relação com as mídias, mas refletir coletivamente sobre as escolhas realizadas, indagando sobre os modelos de mulheres/pessoas ofertados pela internet ou por outras mídias. Foi um espaço importante de críticas e também de silenciamentos. Houve momentos em que algumas crianças não expressavam suas posições, especificamente quando apresentávamos imagens de mulheres/pessoas negras ou feias que tinham sido escolhidas e que destoavam do padrão hegemônico de beleza socialmente estabelecido no Brasil. Nos encontros, as crianças expuseram suas posições, ora concordando ora discordando das suas próprias escolhas e das suas colegas.

Nas rodas de conversa, o foco está na socialização do pensamento e na produção compartilhada de novos significados a partir do processo argumentativo estabelecido entre as participantes. É um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, nos quais os participantes podem se expressar, escutar a si mesmos e os outros, e tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação (WARSCHAUER, 1993; FREIRE, 2002). Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos. É um momento de fala e de escuta.

O debate nas rodas de conversa foi um importante momento, em que as crianças pensaram criticamente sobre o ser mulher e sua relação com o homem, sobre os modelos de mulheres/pessoas que se apropriaram e que são “fabricados e fornecidos” no contexto da mídia, sobre os modelos/representações que ditam sobre a condição feminina; num diálogo constante e construtivo, por meio do qual uma complementava a outra.

As rodas de conversa aproximaram mais as crianças do grupo. Eu exerci o papel de coordenadora da conversa, sem impor minhas ideias ao grupo e sem tolher a participação das crianças. A interação entre as crianças foi fundamental, pois pude dialogar com elas, trocar informações, percepções e concepções a partir de suas escolhas. Em alguns momentos, geravam-se tensões, desentendimentos, tentativas de persuasão, desacordos e, em outros, consensos. O que estava em jogo eram as experiências/vivências de cada uma. As participantes do grupo explicavam suas posições, o que levou a vários questionamentos sobre os modelos de

mulheres/pessoas ofertados pela mídia, especificamente os ofertados pela internet, e as suas apropriações.

Diante das respostas das crianças, percebi “[...] que a inscrição da mensagem midiática nas rotinas da vida cotidiana e o uso que fazemos dela se processam em ambientes diversos, que se intersectam com o auxílio dos conhecimentos disponibilizados pelo modo de vida” (MARQUES; ROCHA, 2006, p. 42). Nesse sentido, as rodas de conversa permitiram às crianças a oportunidade de se posicionarem criticamente, no momento em que se encontravam reunidas para analisarem e argumentarem conjuntamente as suas escolhas, e expressarem suas visões de mundo a partir de suas escolhas. Nelas, emergiram uma multiplicidade de pontos de vista e de interações, reunindo bastantes informações em períodos curtos de tempo. Os resultados apontam para avanços qualitativos em relação às posições das crianças, realizadas no contexto inicial da investigação, ampliando as possibilidades críticas de compreensão acerca das identidades femininas no contexto atual.

Nessa perspectiva, as técnicas e os instrumentos de produção de dados foram pensados a partir do grupo de crianças com o qual eu estava interagindo, o espaço institucional da escola em que nos situávamos e do recorte teórico-metodológico realizado, em um processo espiralado de construção e reconstrução.

2.5.2 A análise dos dados

No decorrer da produção dos dados realizei sua análise. Ela não ocorreu de forma linear e unidirecional. Foi um processo interativo, da empiria à teoria e vice-versa, e se constituiu em um espaço de reflexão sobre a produção realizada. É importante apontar que, de acordo com Minayo (2011, p. 79), uma investigação qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas e, sim, explorar “[...] um conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretenda investigar [...]”. Apesar de ter evidenciado elementos quantitativos, referentes às palavras (adjetivos) que mais apareceram nas escolhas identitárias das crianças, assim como elementos de seu apropriações/consumo de mídias, a análise deste trabalho não se constituiu no fato quantificado em si, que emudecem as subjetividades e invalidam as experiências comunicacionais (LOPES, 1990; OROZCO GÓMEZ, 1997).

Na análise, levei em consideração, principalmente, as falas das crianças sobre suas produções, que expressavam seus desejos, suas subjetividades, seus anseios, suas perspectivas de identificação, assim como suas críticas efetivas em relação aos dados produzidos e delineadores das suas concepções acerca das identidades femininas. Foi um trabalho minucioso e detalhado, momento em que investiguei as relações e os entrelaçamentos entre os elementos que compunham suas escolhas, ligando ponto a ponto de uma rede de significados e de sentidos.

Analisei as imagens selecionadas na internet e os desenhos produzidos, na busca de capturar o que elas, por si mesmas, comunicavam acerca das identidades femininas, e suas conexões com as posições individuais e coletivas, a partir das manifestações das crianças, verbais e escritas, que tornaram visíveis em suas escolhas as experiências com a mídia. Os dados do questionário evidenciaram uma rede interligada entre o que consumiam de mídia e as suas identificações a partir das apropriações/consumo que fazem delas. É importante enfatizar que essas dimensões estão engendradas em uma mesma problemática de investigação.

No processo de análise dos dados da investigação, procedi da seguinte maneira:

1) Fiz uma exploração minuciosa do material coletado/produzido na busca de uma visão de conjunto, a partir das produções realizadas por cada uma, individualmente e em grupo, em um processo imbricado nas diversas fases da investigação (APÊNCIDE VII). Diante desse trabalho, organizei as seguintes categorias em torno das identificações femininas evidenciadas nas produções das crianças:

- Mulheres/pessoas fortes, trabalhadoras, mães *versus* profissionais, estilosas, inteligentes.
- Mulheres/pessoas recatadas, frágeis, delicadas *versus* salientes, vulgares, exibidas, raparigas, gostosas.
- Mulheres/pessoas celebridades *versus* comuns.
- Mulheres/pessoas belas *versus* não belas (as feias).

2) Elaborei uma síntese interpretativa, a partir do conjunto de conteúdos produzidos na investigação.

Conforme Minayo (2011) e Lopes (1990) é importante considerar a diversidade de opiniões e as crenças que se entrecruzaram e divergiram no grupo.

Como o processo social é histórico, complexo e contraditório, a subjetividade passa a ser um elemento importante na produção de conhecimento. Qualquer técnica ou método de análise de dados deve considerar sua possibilidade de capturar esse processo, pois não estudamos “indivíduos abstratos”, e sim, “indivíduos reais”, situados no tempo, na sociedade, na história.

Assim, não podia realizar a análise dos dados sem apresentá-los antes às crianças. Foram dois⁴⁹ encontros para apresentá-los e fazer perguntas sobre o produzido, sempre na busca de dialogar com elas, momento de conhecer o produzido, confirmar, problematizar; buscando tanto as recorrências quanto os deslocamentos e as rupturas em relação ao modelo hegemônico de identidade feminina. Ou seja, o ponto de vista do “observado”, em nosso caso, as crianças, foi fundamental, mas isso não isentou o olhar atento da investigadora, como enfatiza Winkin (1998).

⁴⁹ Somente com as crianças do segundo grupo.

3 A TEORIA EM CENA

Somos uma metamorfose ambulante...
(Raul Seixas)

O aporte teórico torna-se elemento *sine qua non* no processo de produção da investigação. Apresento, neste capítulo, as perspectivas teóricas fundamentadoras deste trabalho, momento em que explico a recepção e seu “lugar” no processo comunicacional, entendendo que este processo não se encerra na perspectiva positivista e funcionalista, que invisibiliza o sujeito e o torna passivo. Ultrapassar essa perspectiva foi fundamental para compreender a comunicação como processo social e espaço de produção de sentidos, assim como compreender as identidades para além das essencialidades, que nega suas diferenças e o individualiza, e a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura.

Caminhei nessa direção, por entender que não há distinção entre sujeito e objeto, e entre natureza, sociedade e cultura. Assim, não podemos reduzir as relações humanas a equações matemáticas, a mecanicismos deterministas, por considerar também que o conhecimento, seja ele qual for, é construído por sujeitos, e que não deve haver privilégios de um sobre o outro, o que nos coloca na condição de visualizar a complexidade do mundo, das relações entre as pessoas e da construção do conhecimento.

3.1 A comunicação: a recepção em foco

Ao deslocar as perguntas dos meios de comunicação para as crianças tomei como cenário a realidade onde a recepção acontece, atravessadas pela situação sociocultural das crianças, espaço em que encontrei respostas às indagações desta investigação, já que na atualidade, na sociedade em rede, os parâmetros teóricos de análise social, propostos pela comunicação de massa⁵⁰ e da indústria cultural, sozinhas, são insuficientes para responder a tais proposições na atualidade.

Isso quer dizer que não podemos fazer análises da cultura da mídia dissociadas dos usos e das apropriações **que fazem os seus receptores, e sem levar em consideração seu tempo histórico e o lugar social no qual estão inseridos.**

⁵⁰ Obedece aos esquemas de produção industrial de massa, sendo os meios de comunicação de massa cada vez mais determinantes em tudo que se refere à produção cultural – *mass media*.

Lugares e tempos de travessias e de atravessamentos das experiências políticas, econômicas e culturais.

Nessa perspectiva, pensar a comunicação no âmbito recepção nos põe na condição de compreender as diversas possibilidades de relações que são estabelecidas entre os meios e seus receptores. Aqui, o sujeito entra em cena e, nesse sentido, “É sempre bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas [...]”, como afirma Certeau (1998, p.19). Não devemos tomar o sujeito⁵¹ como um passivo e inerte na relação comunicacional, mas como um inventor, um ator, um criador que pode transformar-se como também transformar o seu contexto, modificar suas relações, romper com a ordem que lhes é imposta, transgredi-la, subvertê-la, reinventá-la, recriá-las nas suas práticas cotidianas, pois é no cotidiano, concebido como espaço de dinamização da cultura, de criação e de inventividade, que se percebem as microdiferenças, insinuam-se estilos, estabelecem-se trocas, organizam-se ações de resistências, de contra-hegemonias. É nessa direção que Certeau (1998) afirma ser o cotidiano, um espaço de permanências e de rupturas.

É com o olhar focalizado nos sujeitos e no contexto de suas práticas cotidianas, que se instaura um novo estatuto da comunicação, onde passa a ser entendida no ato interativo entre produtores e receptores. O receptor passa a ser visto como produtor e a recepção como espaço de ressignificação do apropriado/consumido e de produção de sentidos, de acordo com Orozco Gómez (2011); Garcia Canclini (2010); Martín-Barbero (2009). Para esses autores, a comunicação é pensada como um processo que não pode ser dividido. Os estudos latino-americanos buscam compreender as operações dos indivíduos a partir da sua relação com os produtos culturais, considerando as condições de recepção e os usos que indivíduos e grupos sociais fazem do que consomem e se apropriam, segundo suas lógicas culturais próprias, suas particularidades culturais e a sua situação no momento da recepção, sem negar que as tensões existentes entre hegemonia e contra-hegemonia, local e global, centro e periferia.

Cogo (2009) explicita que, somente nas décadas de 1960/70, teve início uma reflexão sobre a comunicação reconhecida como efetivamente latino-americana que incorpora à análise dos meios as condições estruturais de desigualdade do

⁵¹ Reconhece a capacidade dos sujeitos, principalmente os mais marginalizados, “os mais fracos”, os excluídos socioculturalmente, entre elas: crianças, mulheres, homossexuais, trabalhadores, negros, índios, idosos, etc.

continente. Lançam-se, portanto, críticas às abordagens da tradição funcionalista estadunidense, de ênfase behaviorista (estímulos-respostas), entre elas a teoria dos efeitos e dos usos e gratificações. Das concepções passivas de público que viam a cultura de massa como um fenômeno indiferenciado para compreender os processos e os modos pessoais e coletivos de recepção, tornando o indivíduo sujeito da cena no processo comunicacional.

Há uma nova incursão teórico-metodológica no campo da comunicação que coloca em cena a comunidade de receptores, visando capturar as experiências dos sujeitos e sua relação com os meios e privilegiar a conexão entre comunicação e cultura, afirmam Escosteguy e Jacks (2005). Nessa acepção, a comunicação é instituidora de “[...] sentidos e de relações; lugar não apenas onde os sujeitos dizem, mas também assumem papéis e se constroem socialmente; espaço de realização e renovação da cultura” (FRANÇA, 2001, p. 10), espaço de legitimação dos sujeitos, de impressão de suas marcas, seus interesses, angústias, necessidades, conflitos.

Nessa perspectiva, Cogo (2009, p. 3) explicita também que:

Não há garantia, portanto, de que os sentidos propostos por produtores dos meios de comunicação sejam aqueles a serem apropriados pela recepção, uma vez que são permanentemente negociados com base nas experiências e práticas individuais e coletivas dos receptores.

Os estudos de recepção ajudam, nessa acepção, a desvelar as contradições e os conflitos no interior das indústrias culturais e das instituições comunicativas. Isso significa ultrapassar uma visão centrada na supervalorização da mídia e na visão linear do processo comunicacional, compreendendo que estudar a comunicação implica em estudar a complexidade da sociedade atual, mediada pela cultura. É importante entender o uso social dos meios para além de suas estruturas internas, reconhecendo a sua relação com os seus receptores, entranhada no contexto sociocultural no qual acontecem as práticas de comunicação. Não podendo, então, estudar a comunicação sem englobar a recepção. Assim, o meio não se encerra meramente na transmissão de informação. A comunicação, nesse sentido, é pensada como processo circular, global e relacional, que não se encerra no âmbito da recepção.

Nessa perspectiva, as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação são passíveis de interpretação e que o público dessas mensagens dão sentidos

diversos ao que se apropriam. Algumas vertentes teóricas, na década de 1980, marcam os estudos de comunicação na América Latina, especificamente no Brasil, afirma Cogo (2009, p. 1-2):

1) as pesquisas que buscam estudar a recepção a partir de processos socioculturais e comunicacionais em que não estão necessariamente implicados os meios de comunicação e 2) as pesquisas que se voltam à análise da recepção dos meios de comunicação ou às práticas de recepção midiática.

É na direção da segunda abordagem que firmei a análise deste trabalho de investigação, entendendo que há necessidade de compreender, no âmbito da recepção midiática⁵² e das apropriações das crianças, a constituição das identidades femininas do sujeito infantil. Um ato que demandou harmonias, tensões, negociações, trocas. Não podia conhecer as escolhas e as necessidades das crianças sem que as tivéssemos ouvido. Mas esse não foi o fim. Ouvi-las me fez refletir sobre o que é ofertado e produzido pela mídia.

A comunicação, nessa perspectiva, é entendida como um processo relacional, de produção e de compartilhamento de sentidos entre sujeitos interlocutores a partir de um determinado contexto, seja ela marcada pela situação de interação entre sujeitos ou entre esses e os meios de comunicação, como enfatizam Martín-Barbero (2009). Este último permite repensar o lugar que os meios de comunicação ocupam na vida dos sujeitos. É com essa maneira de pensar a comunicação que se rompe com a visão racionalista e dualista entre “produção e recepção”, o que permite olhar para o cotidiano, para as práticas, para as pessoas, para as crianças, entendendo que nenhum ato assimilado de ‘Um’ por ‘Outro’ seja sempre igual, seja sempre um ato de opressão, seja sempre um ato de submissão ou de resistência.

3.1.1 A recepção midiática: um novo cenário

Uma nova relação comunicativa, propiciada pelo computador e pela internet, reflete outro modo de nos comunicarmos na cultura contemporânea. Aqui, os conteúdos circulam com mais velocidade, os suportes tornam-se mais reduzidos e as relações mais interativas, afirma Castells (1999). Os novos modos de acesso a essas tecnologias e aos seus conteúdos têm dado aos seus usuários mais

⁵² Refere-se ao envolvimento das relações dos sujeitos com as mídias quanto à diversidade de experiências que estão implicadas nessa relação, de acordo com Jacks; Escosteguy (2005).

autonomia, agilidade e participação, modificando a relação entre produtor e receptor. Isso permite ampliar as possibilidades de intervenção do receptor sobre a produção e até mesmo, ele próprio, tornar-se produtor no processo comunicacional.

Essa nova galáxia⁵³ da comunicação coloca à disposição dos sujeitos os repertórios disponíveis no mundo, tornando fundamental analisar a complexidade que assumem as novas formas de interação dos sujeitos com a mídia, e das mídias entre si, o que torna muito mais dinâmico o universo das práticas e dos produtos culturais que avançam por todas as camadas culturais, não se encerrando nos meios tradicionais de comunicação de massa.

A realidade atual nos mostra que os meios massivos de comunicação estão em momento de transformação importante,

[...] La comunicación de masas tradicional es unidireccional (el mensaje se envía de uno para muchos, en libros, periódicos, películas, radio y televisión) [...] con la difusión de Internet, ha surgido una nueva forma de comunicación interactiva caracterizada por la capacidad para enviar mensajes de muchos a muchos, en tiempo real [...] esta nueva forma histórica de comunicación llamo *autocomunicación de masas*. Es comunicación de masas porque potencialmente puede llegar a una audiencia global [...] define los posibles receptores y selecciona los mensajes concretos a los contenidos de la web y de las redes de comunicación electrónica que quiere recuperar (CASTELLS, 1999, p. 89, grifos do autor).

Essa transformação, especialmente gerada pela internet, potencializou os meios de comunicação e criaram novas formas de interação e sociabilidades, reconfigurando a interação entre os sujeitos e entre eles e a mídia, além da reconfiguração da própria mídia, permitindo a articulação de todas as formas de comunicação numa diversidade e rapidez impressionantes.

As expressões “convergência”⁵⁴ e “transmidialidade” são fundamentais para explicar as transformações ocorridas nos novos processos de comunicação mediados pela mídia:

A lo que *transmedialidad* y *convergencia* remiten es a dos nuevos órdenes de cosas, de procesos y prácticas. Un primer orden rige el nuevo tipo de interacción entre medios, géneros y formatos con los sensorios de una sonoridad, una oralidad y una visualidad que actúan como virus infecciosos que contaminan los lenguajes

⁵³ Termo cunhado de McLuhan (1968).

⁵⁴ Termos cunhado por Henry Jenkins. Vera: JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

desdibujando las fronteras y fecundado embriones de narrativas y escrituras híbridas y como tal bastardas. Pues mientras la intertextualidade conservaba las líneas del linaje y los parentescos de los textos, la transmedialidad produce una convergencia de innovación e incluso de invención que hace nacer a la vez nuevas cosas y novos usuarios. Pues el segundo orden es justamente el que emerge de unos *usos sociales* cuya creatividad nos es medible em términos estadísticos - ¿cuántos son “los verdadeiros” usuarios? Sino en el de *los nuevos repartos de lo sensible* (Martín-Barbero (2011, p. 457, grifos do autor).

Diante dessa realidade, a relação entre comunicação e poder também se renovam a partir da reorganização das grandes corporações da mídia e das novas formas de empoderamento dos sujeitos. Cenário que possibilita uma gama informações, de conhecimentos, de processos de identificações e de novas formas de interação, de possibilidades, de escolhas e de recusas. Mas devemos refletir sobre o acesso da humanidade às mídias digitais e também sobre a atuação dos sujeitos, especificamente das crianças, como produtoras ou usuárias no mundo digital.

Nessa direção, Jenkins (2008, p. 29) enfatiza que há possibilidade efetiva de participação dos sujeitos na produção propiciada por essa nova cultura, construída em torno da convergência, que se refere “[...] ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam [...]”. Nela, as velhas e novas⁵⁵ mídias colidem e interagem de forma cada vez mais complexa, as mídias corporativas e alternativas se cruzam, o produtor e o consumidor interagem; reconfigurando-se de forma imprevisível. Há, nesse cenário, um novo conjunto de regras que:

[...] nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros. (JENKINS, 2008, p. 30).

⁵⁵ As novas e velhas mídias coabitam-se. Uma não substitui a outra, mas suas funções e *status* estão continuamente sendo modificados pela introdução das novas tecnologias, enfatiza Jenkins (2008).

Ainda há um grande poder das corporações e das pessoas com mais habilidades, mas não podemos negar, conforme Frago (2006), que a convergência midiática possibilita o empoderamento do receptor, potencializando o seu papel de emissor, embora tenhamos que pensar na reduzida parcela da população mundial que tem acesso às redes digitais de comunicação⁵⁶ e na qualidade e visibilidade das produções realizadas.

Lopes (2011) reforça a ideia, no panorama da transmidiação, que os sujeitos diante do conteúdo midiático são críticos. Para ela, a facilidade com que os conteúdos, textos e imagens circulam nas diversas mídias reaviva cenas e cenários, e ampliam as aprendizagens e a capacidade crítica dos sujeitos em opinar e criticar sobre determinado tema. Essa perspectiva potencializa os estudos de recepção, não fragmentando o elo do processo de comunicação, e o coloca num lugar de destaque nos estudos em comunicação.

É nessa direção que estão migrando os estudos de recepção midiática, mirando no foco da “participação”, a partir transmidialidade e da convergência das mídias. Torna-se desafio saber, de acordo com Orozco Gómez (2011), onde termina o consumo e começa a produção por parte dos comunicantes. E, nesse sentido, é importante observar, de acordo com Lopes (2011) e Jacks (2011), a recepção transmidiática, no sentido de fazer releitura de conceitos tradicionais à luz do atual cenário midiático. Há, então, a necessidade de repensar a própria nomenclatura “estudos de recepção”, diante das novas formas de relação entre sujeito e mídia.

É, com esse olhar, que exploramos a dimensão participativa e crítica das crianças no âmbito da recepção midiática, seja na produção efetiva de conhecimentos fora da internet acerca das apropriações de seus conteúdos, seja nas táticas desviantes utilizadas por elas ao entrar em contato com a internet, sem desconsiderar as imposições das grandes corporações, do poder hegemônico.

Assim, percebemos os fluxos de informações, de relacionamentos das crianças com as imagens a partir de seus gostos, valores, estilos e comportamentos que incidiram em diferentes processos de identificação. Não é certo o efeito unilateral das mídias sobre os indivíduos, mas é certo que as tensões do cotidiano se manifestam por intermédio dos produtos culturais, que são apropriados pelos indivíduos, exercendo efeitos sobre os contextos, sobre a vida diária, sobre os

⁵⁶ União Internacional de Telecomunicações (UIT) informou em 2010, que somente 25% da população mundial teve acesso, em 2009, à web em suas residências.

modos como as pessoas pensam e se comportam, constituindo identidades. Se a cultura modela os indivíduos, a cultura das mídias participa igualmente desse processo.

3.2 Consumo e Apropriação: as crianças em cena

O que está sendo disponibilizado em relação às identidades femininas na mídia? O que as crianças estão consumindo/apropriando? O fizeram com o que consumiram? Que relação tem entre o seu consumo de mídias e suas incidências na constituição das identidades femininas? Na investigação, não queríamos somente contabilizar o consumido pelas crianças, mas entender o porquê de suas escolhas em relação a determinados modelos de mulheres/pessoas.

Responder as estas questões passa primeiramente pelo entendimento que o processo de apropriação, de acordo com Vigotski (1997), ocorre por meio da ação ativa do ser humano com o outro, com as representações simbólicas e com o uso de diferentes instrumentos, e que implica no processo de internalização, no desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano ao longo da história social. Dialeticamente, o social e o individual viabilizam a significação experienciada pelo sujeito, no qual a interação exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, mediadas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura. Assim, o processo de construção de conhecimento ocorre de maneira socioindividual – do interpessoal ao intrapessoal.

Desse ponto de vista, a mídia é considerada um instrumento sociocultural mediador das diversas atividades praticadas pelos sujeitos, pois tem como objetivo produzir diversas aprendizagens que incidirá nas diversas maneiras das crianças, sujeitos desta investigação, se comportarem e se posicionarem no seu contexto cotidiano, sendo fundamental, portanto, entender as relações que mantém com o que mídia está ofertando e os sentidos produzidos sobre o que se apropriam delas.

Na cultura da mídia, as crianças passam a ser foco de preocupação diante de sua “aparente” vulnerabilidade ao impacto das mídias em suas vidas. A questão do consumismo e da publicidade, que levam a se atribuir “[...] às mídias um superpoder capaz de governar comportamentos, moldar atitudes, construir e definir a identidade das crianças [...]”, afirma Buckingham (2007, p. 209), tem exigido maior proteção às crianças, seja na forma de rigidez na censura, seja regulamentando as mídias.

No Brasil, temos como exemplo o projeto de lei n. 5921/2001, que tramita ainda hoje no Congresso Nacional, e tem como proposta proibir qualquer forma de propaganda voltada para crianças de até doze anos de idade, impondo severas restrições à publicidade dirigida a esse público.

Os dados publicados pelo Instituto Alana⁵⁷, que mantém o projeto Criança e Consumo, revelam tal preocupação em relação ao que é disponibilizado pelas mídias às crianças brasileiras, já que as crianças influenciam 80% das decisões de compra de uma família. Elas gostam mais de publicidade dirigida aos adultos do que a destinada a elas, sendo a publicidade na TV a principal ferramenta do mercado para a persuasão do público infantil, conforme pesquisa realizada pelo TNS/InterScience⁵⁸, em 2003 e 2007, explicitam que as crianças sentem-se atraídas por produtos e serviços associados a personagens famosos, brindes, jogos e embalagens chamativas.

Buckingham (2007) chama a atenção para a indústria da mídia, entre elas a televisão e a internet, que tentam combinar atividades educativas com mensagens publicitárias, tornando-se cada vez mais difusas as fronteiras entre educação e entretenimento, conteúdo e propaganda. Mas enfatiza também, em suas pesquisas realizadas com crianças entre oito e dez anos de idade, que “[...] A publicidade foi rejeitada por muitos como pura enganação. As crianças se mostraram prontas para parodiar ou debochar de determinadas propagandas [...]” (idem, p. 219-220). É certo que as crianças possam ser seduzidas pelo consumo ofertado pela indústria cultural e de entretenimento, mas também é certo que são capazes de criticá-lo ou até rejeitá-lo, a partir dos filtros mediadores de suas experiências socioculturais e históricas.

Diante dessa realidade, é importante considerar que alguns estudos realizados com crianças entre oito e doze anos, apontam que elas dedicam cada vez mais tempo com entretenimento eletrônico e digital. Uma pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2011, informa:

⁵⁷ É uma organização sem fins lucrativos, criada em 1994, e tem como uma das incumbências a de defesa dos direitos das crianças relacionados ao consumo em geral. O endereço para acesso às informações sobre criança e consumo é o seguinte: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo>.

⁵⁸ Taylor Nelson Sofres, sediada em Londres, segunda maior empresa do ranking mundial de mercado, presente em mais de 70 países, é especializada em análise do comportamento de compra dos consumidores.

ALCANÇE DA MÍDIA NO BRASIL	
TV aberta	97%
TV por assinatura	28%
Rádios (AM/FM)	52%
Jornais	34%
Revistas	38%
Internet	56%

As crianças preferem, primeiramente, assistir à televisão; em segundo lugar, ouvir músicas; e, em terceiro lugar, acessar a internet. Junto a essa realidade, soma-se o fato de que as crianças brasileiras, entre quatro a onze anos, passam, em média, por dia, quatro horas, cinquenta minutos e onze segundos em frente à TV⁵⁹; e dezessete horas e trinta e quatro minutos na internet, por mês. De acordo com dados do IBOPE Nielsen Online⁶⁰: 5,2 milhões de crianças, entre dois e onze anos de idade, navegaram na internet em suas casas, em setembro de 2012, contra 4,3 milhões no ano de 2011, equivalente ao crescimento de 15%.

Os dados apresentados acima indicam a presença massiva dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação entre crianças. O seu consumo cresce cotidianamente. A presença dos meios e das tecnologias torna-se marcante. Eles ditam opiniões, instituem costumes, ofertam modelos de pessoas, criam estilos de vida, colocam necessidades de consumo e modelos de felicidade. Reside aqui grande preocupação com a presença da mídia e suas afetações nas crianças. Não há uma posição definida e única acerca da relação da mídia com o público infantil. Orofino (2011) explicita que há grupos, de um lado, que defendem a ideia de que a mídia manipula as crianças⁶¹, explicitando seus riscos e perigos; e, de outro lado, grupos que defendem a capacidade crítica e produtiva das crianças⁶² diante dela.

É importante entender, de acordo com Costa (2009, p. 35), que as crianças estão mergulhadas numa sociedade de consumo, que é:

[...] é o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente, e todos nós somos “educados” para e por ele. Na sociedade dos consumidores somos constantemente ensinados, segundo moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo, a

⁵⁹ Informação acessada em <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Comunicacao>.

formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios dessa sociedade. As crianças de hoje nascem dentro de uma cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas.

Mas não se pode entender o consumo somente como uma “camisa de força”⁶³, centrado no econômico⁶⁴, que nos aprisiona irracionalmente ao seu bel-prazer. Não se pode entendê-lo somente como cenário de gastos inúteis e sim como espaço que serve para pensar, em que se organizam grande parte da racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades, como afirma García Canclini (2010, p. 60-63, grifos do autor), ao defini-lo como “[...] o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos [...]”. Ele o compreende para além de sua racionalidade econômica, já que é “[...] no consumo se constrói parte da *racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade*”.

Nessa direção, consumir é desejar ser incluído nos processos de comunicação e recepção de bens materiais e simbólicos na sociedade, portanto, participar, tornar-se visível. O consumo é apenas parte de um processo espiralado que está entranhado à produção e à circulação de bens simbólicos e mercadorias. O processo de circulação permite que algo produzido seja consumido de diferentes formas e maneiras. Esse processo imbrica-se numa trama social e cultural, num processo complexo de apropriações, usos e ressignificações dos conteúdos, que podem se assemelhar ou se distanciar das circunstâncias da produção. Assim, não podemos considerar as crianças como recipientes vazios, que vão ser preenchidos também com o que a mídia lhes oferece, mas entendê-las, conforme Orofino (2011,p.4), para “[...] além da imagem da criança inocente, dependente, obediente e passiva”, e a infância como lugar de ambiguidades e projeções próprias do ser humano.

Nesse processo, Garcia Canclini (2010) afirma que há um embate de forças que se constroem simultaneamente na produção e no consumo. O consumo concebido como lugar de disputa pelo acesso e conhecimento de pertencer ou não a determinados grupos, assumindo a dimensão cultural, perfiladora de práticas, gostos, estilos de vida, semelhanças e diferenças, pertencimento e identidade. Para

⁶³ Termo cunhado por Garcia Canclini (2010).

⁶⁴ O consumo não pode ser visto, de acordo com Garcia Canclini (2010), como mera expressão da lógica econômica, como se a mercadoria contivesse uma qualidade objetiva e natural. O valor da mercadoria advém da *troca*, ou seja, o valor é construído social, cultural e politicamente.

o autor, não há posição determinista entre cultura hegemônica e cultura subalterna, uma assumindo a posição de hegemonia e a outra de resistência, ou vice-versa, mas uma trama que engendra o hegemônico e a resistência no âmbito das relações culturais. Entre a produção e o consumo, encontramos mídia como uma “veia” articuladora das necessidades dos diversos grupamentos sociais. A sua importância ganha novos contornos quando são pensados como estruturadoras das relações sociais, que elaboram novos sentidos de identidade e pertencimento. É importante considerar que os processos de consumo vão muito mais além do que uma simples relação vertical entre manipuladores e dóceis audiências, mas entra numa relação espiralada que não tem fim.

Entrelaçado ao consumo, analisamos a constituição das identidades femininas a partir das apropriações das crianças, que se tornou midiática, pois não foi escolhida a priori, mas emergiu empiricamente na primeira atividade desenvolvida com as crianças. Questionar essa dimensão nos levou a considerar que as identidades, no seu processo de construção, sofrem afetações da mídia. Compreender, portanto, a recepção midiática das crianças, entrelaçada ao consumo, pressupôs adentrar no campo de suas experiências e entendê-la como espaço de significação e ressignificação, de estabilidade e dinamicidade, de continuidade, de fluidez, de criação, de invenção. Nele, a comunicação se expande não numa travessia linear, que permite percebê-la num só momento específico, mas em conexão com experiências produzidas; entendendo sempre a recepção como espaço de ressignificação do discurso recebido.

É, nesse cenário, que se encontram uma nova e complexa relação processual entre produtores e consumidores, entre emissores e receptores. Um cenário de convergência midiática, que implicará no surgimento de novas identidades e de novos sujeitos. É nessa direção que firmamos nossa análise acerca do consumo das crianças desta investigação, entendendo o consumo como uma das chaves para pensar os seus processos de constituição de identidades.

3.3 Identidade, Identidades, Identificações?

Identidade? Identidades? Identificações? É comum, afirmam os teóricos das ciências sociais, que, na pós-modernidade ou modernidade tardia, houve fragmentação das relações e deslocamento ou desencaixe da identidade,

incursionando-a numa nova temporalidade e num novo espaço. É comum também a afirmação de que a identidade não tem lugar fixo nesse cenário. Logo, não podemos falar hoje em identidade una e estável, e sim múltiplas identidades ou de processos de identificação, insinuando sua mobilidade, seu caráter relacional e sua possibilidade de reconstrução infinita.

Há uma multiplicidade de teorias que tentam explicar as alterações promovidas em todos os campos, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, especialmente as que tentam analisar a constituição de novas identidades como síntese de múltiplas identificações, em meio à complexidade e à diversidade de possibilidades de escolhas, como parte de um processo amplo de mudanças ocorridas nesses tempos. A identidade, nesse contexto, torna-se um problema ainda mais relevante no momento em que não se refere mais a grupos fechados ou apenas identidades étnicas, como afirma Hall (2005).

Isso nos levar a reconhecer que há várias identidades, ou podemos dizer vários processos de identificação, entendidos em sua dimensão relacional, estratégica e posicional, que, para existir, depende de outra identidade fora dela, menos estáveis e menos estáticas, não enraizadas, não essencializadas, sempre em movimento, que se reconstróem num processo de hibridização *continuum*, em meio a deslegitimação das instituições, desestruturação das organizações e do Estado em relação às questões sociais, econômicas, políticas. Essas mudanças acabaram por fragmentar um contexto cultural que estabelecia referências consistentes de classe, gênero, sexualidade, etnia, e nacionalidade aos indivíduos na sociedade e levou, também, a rever temas relacionados aos valores culturais dominantes e suas dimensões sociais, epistemológicas, políticas e sexuais.

As identidades são, portanto,

[...] identificações em curso. Sabemos também que as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição do outro e simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação [...]. (SANTOS, 1994, p. 31).

A identidade, nesse sentido, não se constitui como singularidade. Ela é produzida no meio de um jogo simbólico no qual os indivíduos, “grudados” na teia da cultura e da posição social, articulam diferenças que sintetizam a diversidade em

relação ao “Outro”. Ainda, de acordo com o autor, articular igualdade e diferença caracteriza um domínio da noção de subjetividade inserida no projeto de modernidade. O processo de produção de subjetividade ocorre a partir dos processos identificatórios na cultura, os quais, definindo “pertencimentos” e “exclusões”, modificam-se no tempo e no espaço.

As identidades, nesse sentido, tornaram-se instáveis e fragmentadas, e vêm desestruturando os processos centrais das sociedades modernas, o que leva à busca de novas referências, afirma Hall (2005), denominando esse processo de “crise de identidade”, que está sendo acirrado pela globalização e os avanços tecnológicos em meio às mutações identitárias culturais nacionais, de raça, de gênero e de etnia que estão emergindo.

O termo crise não é entendido como interrupção, mas como um estado de coisas mais ou menos permanente, sendo, portanto, adequado utilizá-lo, incidindo em mudanças no âmbito da autoidentidade (identidades pessoais) e no novo sentido de identidade, pois cada um de nós vive uma biografia que organiza, de forma reflexiva, os possíveis modos de vida, que envolve seus riscos e perigos que as novas gerações têm que enfrentar. Hall (2005) afirma que é na crise que nos deparamos com as incertezas e as inseguranças de nossas identidades culturais, sociais, sexuais, religiosas; sendo um conceito chave para o entendimento das mudanças em curso.

Diante desse contexto, são várias as possibilidades identitárias, interseccionadas por diferentes atravessamentos políticos, sociais, econômicos, culturais, no âmbito individual e no coletivo, e imbricadas às questões de gênero, classe, raça e etnia, geração. Elas dependem da relação para movimentar-se, pois é uma síntese de múltiplas identidades, que incidem nas decisões sobre como agir e quem ser. A ideia de Hall de passagem do *ser* para *tornar-se* é essencial para compreender os estudos de identidades, já que entende a cultura como um conjunto de significados/significantes que se transformam no cotidiano e, através da tradição, vai constituindo novas formas de situar-se, produzir-se, num processo performático em que novos conceitos e compreensões permitem o surgimento de novos sujeitos.

Para compreender melhor essa realidade que se impõe a nós, situamos as identidades femininas na sua trama histórica e não somente biológica, afirmando que ela não nos é dada por si só, mas construída, revelada como algo a ser inventada e não descoberta. Por isso, falamos de processos de identificações uma

vez que a “[...] identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros* [...]” (HALL, 2005, p. 39, grifos do autor). É, nessa perspectiva, que se fincou esta investigação, na compreensão que a identidade não é inata, mas construída ao longo do tempo.

Assim, o sujeito passa a ser constituído por várias identidades definidas social e historicamente. Elas permanecem em puro deslocamento, já não há um centro único, mas uma pluralidade de centros de poder, que possibilita uma variedade de novas posições de identificação. Esse deslocamento é tido como uma tática que consiste em ocultá-la ou evidenciá-la para escapar à discriminação ou à inclusão, afirma Certeau (1998). Nessa direção,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as *identidades* se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece ser possível fazer uma escolha [...]. (HALL, 2005, p. 75, grifos do autor).

O autor afirma ainda que esse deslocamento passou por uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno, tendo como efeito importante o descentramento do sujeito cartesiano, dentre elas as que se referem: às tradições do pensamento marxista, especialmente à perspectiva teórica anti-humanistas propostas por Louis Althusser; às teses freudianas sobre o inconsciente, explicitando que a identidade se forma inconscientemente ao longo do tempo, através de processos de identificação, de complementaridade que é preenchida a partir do que imaginamos ser visto pelo ‘Outro’; ao trabalho de Saussure e à produção de significado através da língua, entendida como um sistema social, que define o que somos; ao trabalho de Foucault, que mostra que o poder individualiza o sujeito; e, por fim, o relacionado mais especificamente com a nossa investigação, que é o impacto do feminismo, expressado tanto como crítica teórica quanto como movimento social, que politizou

[...] a subjetividade, a identidade e os processos de identificação (como homens/mulheres, mães e pais, filhos/filhas) [...] um movimento dirigido à contestação da *posição social* das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero [...] questionou a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela *questão da diferença sexual*. (HALL, 2005, p. 45-46, grifos do autor).

A discussão, a partir dos estudos e críticas realizados ao feminismo, sobre gênero na perspectiva da diferença sexual⁶⁵, avança para a compreensão da noção masculino/feminino como algo construído nos espaços socioculturais por força da representação, que ganha destaque a partir da década de 1990 e, posteriormente, gênero e sexo ganham novos significados, potencializando a utilização de gênero na análise da sociedade como um todo, pois “Gênero, sexo, raça e classe se articulam, sugerindo a complexidade implícita a cada uma dessas categorias relacionais e inter-relacionadas na composição de nossas identidades – agora não mais entendida como consequência de uma lei natural” (PEREIRA, 2005, p.52), afastando as formas identitárias homogeneizantes que demarcam fronteiras.

A identidade, que na visão moderna inclui somente as categorias do sujeito masculino, passa a ser questionada. As teorias pós-modernas, apesar de criticadas por sua anemia política, conforme enfatiza Costa (1998, p. 68), oferecem instrumentos poderosos para a desconstrução de alguns desses essencialismos em várias modalidades do discurso, como exemplo o discurso feminista sobre ‘mulher e experiência’, em sua primeira “onda”, que obstruiu “[...] a construção de uma coalização mais abrangente com outras mulheres – aquelas que se achavam excluídas da categoria de sujeito feminino, branco, de classe média, heterossexual e de primeiro mundo [...]”, e aponta novos caminhos rumo à identidade não binária⁶⁶, a qual fomos educados a pensar, mas multifacetada, complexa e plural, em que homens e mulheres de várias classes, raças, etnias, religiões, idades; estão em constante relação, seja de opressão, seja de resistência.

Ao considerar o caráter relacional, multidimensional e dinâmico das identidades, Cuche (2002) afirma também que são construídas historicamente num processo de identificação e diferenciação constantes, num movimento relacional e

⁶⁵ O conceito de diferenças sexuais confinou o pensamento crítico feminista ao arcabouço conceitual de uma oposição universal do sexo que não dá conta das multiplicidades e das diferenças dentro da própria categoria “mulher”, afirma Pereira (2005).

⁶⁶ Biológico-social, natureza-cultura, homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual; posições que marcam e demarcam hierarquias, naturalizam diferenças.

espiralado, complexo e flexível, que se faz no interior dos sistemas sociais, das relações dos grupos sociais entre si, nas quais o sujeito se posiciona e é posicionado: classes social, sexual e geracional, uma nação; relações essas sempre desiguais.

Compreendida assim, as identidades são sempre resultados de processos de identificação, entendido como “[...] uma construção, como um processo nunca completado [...] Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, ganhá-la ou perdê-la; no sentido que ela pode ser, sempre, sustentada e abandonada” (HALL, 2003, p. 106), o que a torna processo contínuo de mudança no interior das trocas sociais. Assim, a identidade existe na relação de uma com outra e não em si mesma, pois ela é sempre uma negociação entre uma autoidentidade e uma exoidentidade e, portanto, sempre imbricadas ao que está em jogo nas lutas sociais, pois ela é também um exercício de poder.

A identidade, portanto, não é sólida como uma rocha, não é garantida para toda a vida. Ela é negociável sempre. Sentir-se deslocado é estar em toda parte e não estar em lugar algum, é sentir-se “dono” e ao mesmo tempo “não dono” de suas próprias escolhas, e nesse processo, a construção da identidade torna-se uma bricolagem (*bricolage*), uma junção de características, uma construção a partir dos elementos que se tem à disposição.

Não podemos negar que a globalização tem tido consequências sobre as identidades culturais, pois as possibilidades de contato com culturas diferentes tornaram-se muito maior com as tecnologias digitais atuais, o que possibilita, conforme Garcia Canclini (2005, 2010), a hibridização das identidades culturais sem sequer sair do “lugar”, num movimento espaço-tempo infinito, interconectando em escala global os indivíduos e as organizações. Junto a isso, o consumo global cria também possibilidades de constituição de identidades compartilhadas no conjunto dos processos sociais e culturais em que se realizam a apropriação e/ou usos dos produtos. Portanto, não é uma prática individual, irracional, mas uma ação cultural em que o valor simbólico se destaca.

Nessa perspectiva, determinados padrões estão em todos os lugares:

Os fluxos culturais entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ – como ‘consumidores’ para os mesmos bens, ‘clientes’ para os mesmos serviços, ‘públicos’ para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão

bastantes distantes uma das outras no espaço e no tempo. (HALL, 2005, p. 74).

Se por um lado, o acesso às informações provenientes de diferentes lugares do mundo hibridiza, num processo infinito, por outro pode homogeneizar. Esse processo interliga-se, misturando as identidades locais e nacionais, encontradas hoje em qualquer local. É nesse cenário, que estão imersas as crianças participantes de nossa investigação, advindas de diversas classes sociais, com diferentes configurações familiares, que escolheram ser e não ser determinadas mulheres/pessoas, aproximando-se tanto de seus “lugares”, como também se distanciando deles, ora se aproximando de identificações globais, ora se aproximando a identificações locais.

Refletir sobre a constituição das identidades femininas, com base nos modelos de mulheres/pessoas escolhidas por elas e que, em sua maioria, teve incidências fortes da mídia, ancorou-se no entendimento de que as identificações atuam como uma *costura* do “eu” – interior –, como o “outro” – exterior –, operado por aquilo que é deixado de fora e que a constitui, realinhando questões locais com globais, individuais com coletivos, como pensam García Canclini (2009); Hall (2005).

Não podemos, então, negligenciar os contextos socioculturais em que as crianças estão situadas e as experiências midiáticas em que estão imersas, pois as novas formas de comunicação que medeiam a experiência humana como as imagens visuais de televisão, cinema, vídeos apresentam texturas da experiência humana assim como as disponíveis nos jornais, revistas e periódicos, permitindo, nesse contexto, a infiltração dos eventos globais na atividade diária dos sujeitos, formando, em parte, novas realidades.

A mídia desempenha um papel fundamental, incidindo na autoidentidade tanto quanto nas organizações das relações sociais que colocam à disposição dos indivíduos um cabedal de estilos de vida diversos à sua disposição como também estilos padronizados na forma de criação de mercadorias.

Imersas na pluralidade de escolhas, derivada de várias influências, entre elas das mídias, os processos de identificação sofrem pressões de grupo pela visibilidade de modelos, perspectiva reiterada nas escolhas das crianças, através dos desenhos produzidos e na seleção de imagens da internet, no qual tornaram visíveis as personagens fabricadas pela indústria cultural e veiculadas intensamente na mídia,

como Avril Lavigne e Shakira, cantoras; Isabella Swan, personagem da saga Crepúsculo; Maite Perroni, atriz da telenovela Rebelde; assim como suas recusas: Rihanna e Lady Gaga, ambas cantoras.

Não podemos negar que a mídia possibilita aos indivíduos uma oferta de vários estilos de vida, muitos desconhecidos no seu contexto local de origem, portanto, importante para discutir a questão da identidade ou mais precisamente dos processos de identificação das crianças, no momento em que essas se aproximam em sua maioria em torno das celebridades e de ídolos produzidos pela indústria cultural, e afastam-se de algumas personagens como ser professora, ser pobre, ser feia e que fazem parte do seu cenário cotidiano.

3.3.1 Gênero: um aporte para compreender as identidades femininas

Início a discussão partindo do pensamento de Simone de Beauvoir⁶⁷ (1949), ao explicitar que os gêneros são construções culturais. De acordo com a autora, nascemos mergulhados num mundo em que os gêneros estão situados em lugares opostos e estratégicos, servindo, de diferentes maneiras, para instituir laços de dominação de um sobre o outro. Quando afirmamos que “isso é de homem”, “isso é de mulher”, “isso é de gay”, estamos demarcando maneiras de ser e de estar no mundo, reafirmando e reproduzindo modelos identitários de gênero construídos historicamente e culturalmente em determinados contextos sociais, e que vão exercendo efeitos nos indivíduos e os qualificando como homem, mulher, homossexual. São discursos e práticas culturais que permitem que essa constituição seja costurada. Essa compreensão, conforme Mikolci (2012, p. 29), aponta que a cultura e suas normas, “[...] de forma astuciosa e frequentemente invisível, nos formam como sujeitos, ou melhor, nos assujeitam”.

É importante explicitar que, no campo da literatura feminina, as obras: *O segundo sexo*, de Simone Beauvoir; *A mística feminina*, de Betty Friedman; e *Política sexual*, de Kate Millett inauguraram os estudos sobre a mulher, transformando-a em categoria analítica separada do homem, que tinha por objetivo, resgatar a presença feminina até então oculta ou esquecida na história oficial. O termo gênero (ou “relações de gênero”) surge em seguida, na área científica, para

⁶⁷ Heleieth Saffioti, no texto *Primórdios do conceito de gênero*, acredita que reside na obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, a manifestação primeira do conceito de gênero.

introduzir o caráter relacional da construção e apreensão dos sujeitos masculino e feminino nas sociedades, enfatiza Scott (1990).

Sobre a categoria mulher incidem mudanças paradigmáticas no interior das disciplinas, pois

[...] não acrescentaria somente novos temas, mas que ele iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente [...] para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas [...] A maneira pela qual esta nova história iria por sua vez incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual gênero podia ser desenvolvido como categoria de análise. Aqui as analogias com a classe (e a raça) eram explicitadas [...]. (SCOTT, 1990, p. 6).

Os estudos de gênero nascem seguindo nas trilhas abertas pelos “estudos de mulheres”, introduzindo o caráter relacional da construção de masculinidades e feminilidades como crítica à ideia essencialista e universal das identidades, que nega a diversidade, as diferenças e a heterogeneidade dos sujeitos. Assim, nenhuma das partes pode ser entendida isoladamente, mas em seu conjunto. O conceito de gênero, de acordo com Louro (1997, p. 14), “[...] está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Constituinte desse movimento, ele está implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas [...]”.

Das perspectivas feministas focalizadas nos diferentes e desiguais papéis sociais, vinculadas às diferenças sexuais entre homens e mulheres, gênero tornou-se uma categoria que busca legitimar os estudos feministas, especificamente na década de 1980, que “[...] inclui as mulheres, sem lhes nomear [...] tanto é substituído para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto de “mulheres” é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro [...]” (SCOTT, 1990, p. 7), sendo essa relação atravessada pelas questões de poder e de desigualdades que envolvem também outras categorias, já que mulheres, homens, homossexuais, etc., estão imersos em diferentes classes, etnias, religiões, idades, etc.; provocando novas relações que perturbam a visão simplista e dicotômica das identidades de gênero.

Essa categoria passa a se referir a masculinos e femininos de forma diferente do que se compreendia como sexo. A travessia conceitual passa pelo feminismo radical que utiliza o patriarcado como categoria de análise na explicação da

condição de opressão da mulher, movimentando-se pelas questões de classe social, influenciado pelo marxismo, aos estudos de gênero que teve como marco inicial os estudos sobre mulher e compartilhou com ele alguns de seus pressupostos, avançando, apesar das resistências iniciais dos estudos feministas de acordo com Scott (1990), para estabelecer gênero, na perspectiva construcionista relacional, como uma nova categoria de análise.

Nessa acepção, as identidades de gênero são sempre construídas, múltiplas, instáveis, móveis, plurais; elas não são dadas ou acabadas num determinado momento ou contexto, portanto, são sempre passíveis de transformação. Elas são sempre negociadas a partir de inúmeras aprendizagens e práticas empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, num processo sempre inacabado. A escola, a família, a religião, a mídia, etc., são instâncias educativas, de socialização e de aprendizado social. Instâncias constituidoras das identidades de gênero. Ambas impõem regras de comportamento social e de classificação do mundo social que vão sendo negociadas no contexto da recepção dos sujeitos.

Os conteúdos e os discursos propagados por essas instituições ensinam as crianças formas de ser criança, ser homem, ser mulher, ser menino, ser menina. Eles buscam se impor como verdades para a sociedade, embora não possamos desconsiderar que a mídia, como parte do social, reproduz ou ressignifica representações que se constroem e circulam socialmente. Na contemporaneidade, as instâncias multiplicaram-se e seus ditames podem ser muitas vezes distintos, gerando uma disputa de representações que nos convida a observar os modos culturais como se constroem e se reconstroem as posições de normalidade e de diferença, assim como os distintos significados que lhes são atribuídos, afirma Fischer (2002).

Consideramos, então, que ser feminina e ser masculina constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura, “[...] não são meras características oriundas da biologia do corpo – são construções sociais, históricas, datadas e localizadas [...]” (SCHWENGBER, 2012, p.4). Nessa acepção, gênero é entendido como construção sociocultural de uma diferença orientada em função de um componente biológico em oposição ao sexo que designaria somente o componente biológico. De acordo com Connell (1995, p. 189), falar de gênero significa dizer “[...] nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e

culturais, tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos”. Nessa direção, gênero é uma categoria social imposta ao corpo sexuado.

Assim, gênero expressa não apenas o que somos, mas também quem somos, situados no tempo e espaço sociais; sendo a cultura, de acordo com Meyer (2007), responsável por generificar os corpos por meio das redes de significados, numa rede de normas que regularizam e materializam as identidades dos sujeitos.

É necessário demonstrar que

[...] não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa dada sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* vai ser um conceito fundamental. (LOURO, 1997, p. 21, grifos da autora).

Como algo constituído nos espaços socioculturais por força da representação; por força daquilo que se diz e se pensa sobre o masculino/feminino, surge uma nova forma de pensar o gênero que possibilite pluralizar o sujeito, não apenas pela diferença sexual e “[...] sim por meios de códigos linguísticos e representações⁶⁸ culturais; um sujeito ‘engendrado’⁶⁹ não só pelas experiências de relação de sexo, mas também nas de raça e de classe: um sujeito, portanto, múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de simplesmente dividido.” (LAURETIS, 1994, p. 208).

Aqui, gênero pode ser pensado, de acordo com Lauretis (1994, p. 225), como produto de diferentes tecnologias, como a internet, a televisão, o cinema, etc., e discursos institucionais “[...] com o poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e ‘implantar’ representações de gênero”. Boa parte dos modelos generificados é construído e ofertado pela mídia, que veicula produtos e modelos fabricados pela indústria cultural e de entretenimento, os quais contribuem também para moldar as identidades na infância de maneira singular. Somos educados em diferentes espaços e de diferentes maneiras por imagens, filmes,

⁶⁸ Gênero é uma representação, afirma Lauretis (1994). Isso não quer dizer que não tenham implicações reais e concretas, sociais e subjetivas nas vidas das pessoas. Ela é a sua construção que ocorre nas diversas instituições: educativas: escola, mídia, etc., assim como na academia, nas práticas artísticas, etc.

⁶⁹ A autora utiliza o termo ‘gendrado’ para designar marcado por especificidades de gênero.

propagandas, televisão, internet, etc., que são portadores de concepções particulares de mundo que entram em nossas vidas cotidianamente.

As categorias gênero e sexo ganham novos contornos no interior dos códigos linguísticos e das representações socioculturais e podem ser pensados como dispositivos constituintes das identidades dos sujeitos (LOURO, 1997, 2007). Potencializa-se, então, a utilização do gênero na análise da sociedade como um todo, envolvendo não somente questões referentes às mulheres, ao sexo e ao parentesco, mas também as dimensões econômicas e políticas de todas as pessoas no contexto de uma sociedade, sempre entrelaçadas ao poder e suas significações. Nessa direção,

[...] identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas e acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja o nascimento ou a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 27, grifo da autora).

Enfatiza-se aqui o aspecto relacional, rejeitando o determinismo biológico e compreendendo gênero como uma cadeia de significados construídos socialmente, que não se refere unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos. Na década de 1980, emergiu a teoria do *Queer* nos EUA, com a perspectiva de se entender as questões dos transgêneros – homossexual, bissexual, transexuais, travestis, drags, etc.; questionando uma suposta naturalidade heteronormativa⁷⁰ que enrijece identidades, resultantes de binarismos sexuais e de gênero, que historicamente têm fundamentado as relações socioculturais. Questionam-se, então, os lugares fixos que determinam o que é “normal” e “diferente”, buscando romper as fronteiras que os separam. De acordo com Louro (2007), a diferença é sempre a

⁷⁰ Enquadramento de todas as relações, mesmos as “supostamente inaceitáveis” entre pessoas do mesmo sexo, que organiza suas práticas e seus desejos a partir do modelo da heterossexualidade, consideradas “normais” e “ajustadas” em nossa sociedade.

demarcação de uma fronteira. O que “foge” da “normalidade” é considerado “estranho”, “esquisito”, “excêntrico”. De uma posição não problemática – o centro, a uma posição problematizadora e perturbadora –, o excêntrico, o “*queer*”, que representa a diferença que não quer ser aceita e problematiza noções clássicas de sujeito, de identidade.

Da longa tradição dos estudos sobre a mulher que se ancorou na ideia de diferença sexual como caráter classificatório universal e a cultura vista com peso relativo dessa diferença aos transgêneros – *queer*, que aportam inicialmente nessa tradição e distanciam-se dela com a intensa politização da diferença sexual, que se acentuou nas décadas de 1980/90, afirmam Piscitelli (1998) e Pereira (2004), convergindo teoricamente para a compreensão da relação entre sistemas de dominação e produção de diferenças, não centradas especificamente nas mulheres⁷¹, mas em relação a homens, mulheres, gays, transexuais, homossexuais, lésbicas, etc., compreendido para além das diferenças biológicas, e de suas identidades fixas e binárias – sexo/gênero, homens/mulheres, heterossexuais/homossexuais; interseccionadas com as questões raciais, étnicas, de classe, sexuais, geracionais, etc.; o que torna impossível discutir gênero fora dos atravessamentos políticos e culturais nos quais é produzido e sustentado.

Contraditoriamente, a construção do gênero se faz também através de sua desconstrução, já que as relações entre meninas e meninos, homens e mulheres, homossexuais e lésbicas, etc.; e os discursos e as representações dessa relação não ocorrem em via única, um contém o cerne do outro, e estão em processo contínuo de mudança. A heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, o feminino do masculino, etc. De forma que um só pode definir-se em oposição àquilo que ele não é. Portanto, para desconstruí-lo e romper com a lógica binária e com seus efeitos de exclusão é necessário primeiramente compreendê-los.

A identidade de gênero deve ser compreendida como uma das facetas da identidade do sujeito, para além do aprendizado de papéis sociais, de acordo com Louro (1997, 2007), Scott (1990), Piscitelli (1998); concebendo os sujeitos como tendo identidades múltiplas, que se transformam, são móveis, e até mesmo podem

⁷¹ O deslocamento da categoria de análise “mulheres” para “relações de gênero”, inicialmente teve como objeto/sujeito de estudos as mulheres e que, a partir da década de 1980, inclui outros sujeitos como “homens, gays, lésbicas e transexuais”.

ser contraditórias. E, com isso, questionar noções de hegemonia e de marginalidade que atravessam as identidades de gênero. Desconstruir as hierarquias de um grupo sobre outro, sejam crianças ou adultos, sejam homens ou mulheres, sejam meninas ou meninos. Desconstruir e problematizar os dualismos, que são incorporados e naturalizados em nossa cultura.

Trazer a discussão sobre gênero partiu da necessidade de se reconhecer que os sujeitos, em nosso caso as crianças, assumem, como também ultrapassam, padrões normativos – que lhe são atribuídos –, homogeneizantes demarcadores de fronteiras, e que chamam para si sua construção nas relações, que são dinâmicas, móveis, híbridas e entrelaçadas às questões de poder. Isso incide em posições de alternância do sujeito no contexto da relação, que ultrapassam padrões identitários rígidos e fixos. Partimos do pressuposto que entre o homem e a mulher há infinitas possibilidades de ser e de estar no mundo, que arranjam e desarranjam seus lugares sociais.

É, nessa direção que realizei esta investigação, debatendo com meninas na busca de compreender suas concepções sobre as identidades femininas no contexto da recepção midiática, já que elas se constituem na relação com outras identidades. Nela, abri a possibilidade de falarem, momento em que elas se posicionaram sobre a questão. Foi um espaço de negociação de sentidos. E, “[...] ao permitir que esses indivíduos falem, eles vão construindo uma percepção de si mesmos, ou seja, sua identidade”, afirma Escosteguy (2008, p. 35).

3.3.2 A infância: identidade (in)visível?

Início a discussão, afirmando que as discussões relativas ao gênero e à infância são ainda periféricas no âmbito das ciências sociais, tendo avanços epistemológicos nas áreas a partir da década de 1980, quando a criança foi colocada como ator social e a infância e o gênero como categorias construídas⁷² socioculturalmente, conforme Sarmiento e Pinto (1997); Scott (1990), Louro (1997, 2007). As dificuldades epistemológicas colocadas à emancipação da infância, como categoria sociológica autônoma, são similares às resistências dos estudos feministas, inicialmente para estabelecer gênero como uma nova categoria de análise.

⁷² A construção social da infância se caracteriza por estabelecer valores e expectativas de conduta para as crianças.

Assim como gênero, os atuais estudos sobre a criança, na perspectiva da sociologia da infância, demonstram a inexistência de uma criança universal, contrariando as perspectivas essencialistas que nega suas singularidades, seu tempo e sua história. A infância, nessa direção, não é dissociável de outras categorias, entre elas gênero. A invisibilidade científica das mulheres atinge também as crianças, no momento em que a mesma lógica sociocultural atua no processo de desvalorização social, política e epistêmica dessas duas categorias sociais, silenciando-as, subordinando-as ao mundo adulto e masculino. Sem desconsiderar os fatores biológicos, as diferenças entre homens/mulheres e crianças/adultos somente adquirem significado de superior e inferior na estrutura de sistemas de valores que são cultural e historicamente definidos.

A infância aqui é concebida como uma construção histórica e cultural e a criança como sujeito biopsicossocial, detentora de direitos e dotada de competências e de capacidades. Nesse sentido, tornou-se importante compreender as posições das crianças sobre as identidades femininas, no contexto de uma sociedade midiática, de intenso fluxo de informação, entretenimento e consumo, proporcionados pelas tecnologias eletrônicas e digitais.

É fundamental ressaltar que, em cada tempo histórico, temos discursos que revelam expectativas e ideais sobre a criança, já que essa categoria tem passado por significativas transformações ao longo do tempo. Afirma Ariès (1981) que foi somente na modernidade⁷³ que a infância, como categoria social, foi inventada, e as instituições educativas e protetoras para cuidá-las e formá-las foram criadas. Kuhlmann Jr. (2007) salienta que a construção da infância proposta por Ariès não leva em consideração as fontes históricas populares. A história da infância em Ariès é a história da criança rica, uma vez que seus estudos têm como referência a análise da infância da burguesia e da aristocracia da Europa Ocidental, desconsiderando a diversidade dos aspectos socioculturais que compõem o tecido social na época.

A concepção de infância nasce, portanto, no seio de uma visão positivista e dualista de mundo. A criança misturada ao adulto no contexto da Idade Média⁷⁴

⁷³ Ariès utilizou fontes como as iconografias religiosa e leiga, diários de famílias, cartas, inscrições de túmulos, etc. Documentos que apontavam o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XII ao XVII.

⁷⁴ No contexto da Idade Média, a criança é tida como um adulto em miniatura, de acordo com Ariès (1981).

separa-se dele no contexto da modernidade, das tecnologias, momento em que foi criado o mundo conhecido como infância, afirma Postman (2011). Vista como uma fase frágil da existência humana, a infância passou a designar a primeira etapa de vida: a idade que necessita de proteção, de cuidados especiais e de amparo do adulto. A noção de dependência surge nesse contexto.

A idade da criança, conforme Ariès (1981), era representada nos documentos e fontes iconográficas da idade média e tinham como referência as 'idades da vida'. É importante considerar que no contexto da Idade Média a infância não era uma categoria socialmente reconhecida, mas os textos sobre a criança são numerosos.

O que consideramos na modernidade é o ‘sentimento de infância’, que torna a criança o centro das atenções. Esse sentimento é constituído por dois momentos, conforme Ariès (1981), definidos como de paparicação e de moralização. O primeiro sentimento despertado pela ingenuidade e beleza da criança, momento de aproximação do adulto à criança. O segundo sentimento despertado pela moralização da criança e contra sua paparicação que propõe salvá-la do adulto, educando-a nos costumes e na disciplina.

Ao lado do sentimento de infância, constrói-se a noção de família – do amor materno, da educação dos filhos, da privatização da vida familiar, da especialização dos cômodos da casa, da higienização⁷⁵ e da instrução da família. “[...] A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles [...]” (ARIÈS, 1981, p. 11). Ela é vista como ser biológico que precisava ser educada, disciplinada e transformada em adulto socialmente aceito.

Etimologicamente, o termo infância, oriunda do latim *infantia* (formado por *in* – que significa negativo e *fantia* – que significa falar), refere-se à pessoa incapaz de falar, que não tem linguagem. Ariès (1981) explicita que, desde o contexto da Idade Média, considerava-se que a criança, antes dos sete anos de idade, não teria condições de falar.

Na tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter conhecimento, não ter racionalidade, portanto, não ter direitos. Desde sua origem, a palavra infância traz consigo o estigma da incapacidade diante dos adultos, tidos como mais experientes, colocando-a numa condição subalterna e de anonimato no contexto da sociedade, no qual somente a escola pode retirá-la. A criança, nessa perspectiva, precisa ser educada, disciplinada.

A concepção de criança que se constrói na modernidade, conforme Ariès (1981), como inocente, vulnerável, merecedora de proteção dos pais e dependente⁷⁶, reforçada pelo cristianismo quando as coloca no estado de vida “sagrado” – a criança anjo e terna –, que, de acordo com Postman (2011), devia “[...] ser protegida dos segredos dos adultos, especialmente os segredos sexuais [...]”,

⁷⁵ Desenvolvem-se estratégias em relação aos cuidados das crianças, especificamente no século XVII, em virtude dos altos índices de mortalidade infantil provocados pela falta de cuidados e de atenção destinados às crianças.

nos leva à compreensão das defesas das crianças, às vezes exageradas, e críticas à mídia, especificamente à publicidade, aos conteúdos disponibilizados a elas, vistos como definidoras ou deformadoras de suas identidades. Não se pode conceber ainda a criança como uma tabula rasa passível de ser inscrita por um adulto, receptáculo da vida adulta – “um vir a ser” –, e sim como produtora de conhecimento e de cultura, capaz de posicionar-se e de reconstruir-se constantemente em relação ao outro.

Quando falamos de infância e de criança, deparamo-nos com uma grande disparidade de posições, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 33),

[...] Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade de proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Não podemos desconsiderar, nesse sentido, os contextos no qual surgem e se desenvolvem tais concepções, o que podemos inferir é que não há um conceito único de infância, linear, progressivo e universal. O conceito de infância muda historicamente em função dos determinantes sociais, culturais, políticos, econômicos. Os conceitos estão diretamente emaranhados às classes sociais, ao tempo e aos espaços sociais em que foram gerados.

Atualmente, os estudos apontam para uma crise na infância moderna. Esta crise é explicada como parte de vários processos, de acordo Steinberg (1997), dentre os quais a fragmentação da família moderna, o acesso ilimitado à informação sobre o mundo adulto e o hiper-realismo da mídia eletrônica. Há prenúncios do “desaparecimento da infância no cenário da mídia eletrônica”, aponta Postman (2011), de seu “encurtamento”, enfatiza Veen; Vrankking (2009), ou de uma “história da infância sem fim”, afirma Corazza (2004). Na contemporaneidade, podemos questionar: a infância desapareceu? Está encurtada? Está sendo negada? Ou há adultização da criança?

*Homo zappiens*⁷⁷, Nativos digitais⁷⁸, Geração Net⁷⁹, Ciberinfância⁸⁰. Apesar das novas nomeações feitas às crianças do século XXI, torna-se relevante refletir

⁷⁷ Termo cunhado por Veen e Vrankking (2009).

⁷⁸ Termo cunhado por Prensky (2001).

⁷⁹ Termo cunhado por Papscott (1999).

sobre sua condição, seus conhecimentos e comportamentos; já que têm acesso ao conhecimento cada vez mais cedo, na era da informação dominada pela indústria cultural e pelos *media*, encurtando a sua distância em relação ao adulto.

As crianças que vivenciam o século XXI possuem outras características e necessidades que requerem seu tempo e sua história. As novas tecnologias e as novas mídias se configuram como artefatos culturais fornecedores de uma gama incontável de informações e de “acesso ao mundo”, que potencializam as habilidades das crianças e contribuem na constituição de uma nova infância, de um novo modo de ser criança. Diferentemente das concepções anteriores de criança, calcadas na inocência e na vulnerabilidade das crianças, elas assumem no mundo contemporâneo posições de mais independência. Em contrapartida, uma nova identidade de infância vai se constituindo, paulatinamente, por meio de produtos e de artefatos culturais midiáticos, como filmes, músicas, telenovelas, etc., que de certa forma, veiculam uma visão homogeneizante de comportamento e atitudes infantis, desconsiderando as individualidades do ser criança, a heterogeneidade do ser infância.

⁸⁰ Termo cunhado por Dornelles (2005).

4 O QUE EU CONSUMO ME DEFINE?

Sim, sou eu, eu mesmo,
tal qual resultei de tudo,
[...]
Quanto fui, quanto não fui,
tudo isso sou,
Quanto quis, quanto não quis,
tudo isso me forma.
(Fernando Pessoa)

Nas últimas décadas, temos assistido uma eclosão do consumo, no qual a procura incessante do capitalismo por novos mercados passou a se concentrar nas crianças, que foram “descobertas” como grupo consumidor, afirma Buckingham (2007). Diante dessa realidade e dos questionamentos propostos nesta investigação, apresento os resultados sobre o consumo de mídias das crianças e suas escolhas acerca das identidades femininas, com base nos seguintes questionamentos: Que consumo de mídias fazem as crianças? Que apropriações midiáticas fizeram as crianças acerca das identidades femininas no âmbito da internet? Que pessoa/personagem preferida da mídia quis ser? Quem cada uma não quis ser? Nossas escolhas nos formam, afirma Fernando Pessoa.

Responder aos questionamentos acima foi fundamental para entender as possíveis vinculações entre o consumo realizado pelas crianças, a partir de suas escolhas, e suas concepções acerca da constituição das identidades femininas, pois se sabe que o consumo é conceito fundamental para o entendimento da vida social na contemporaneidade e que é significativo compreendê-lo como uma prática social, como mediação, como afirmam García Canclini (2010) e Silverstone (2005).

A cultura do consumo cria um espaço de distinções e de novas possibilidades de pertencimento a um grupo através das mercadorias consumidas, de acordo com Terenzo (2011, p. 76), “[...] com seus simbolismos, códigos, referências, signos, escolhas a fazer [...]”. Imersos na sociedade do consumo, somos atraídos constantemente por ele. O negamos, às vezes. Outras vezes nos deixamos seduzir. Aprendemos, a partir dele, a pensar, como diz García Canclini (2010), e a criar e produzir, de acordo com Orozco Gómez (2011).

É nessa perspectiva, que será abordada a dimensão do consumo, como mediação do processo de constituição das identidades femininas na infância, com o

objetivo de refletir sobre as relações entre as apropriações midiáticas das crianças e os sentidos produzidos por elas no processo comunicacional.

Apresento, neste capítulo, os resultados dos dados coletados/produzidos através do questionário respondido pelas crianças, como também das imagens de pessoas/mulheres escolhidas por elas no contexto da internet – *Google* e *Google imagem* e dos desenhos⁸¹ produzidos da pessoa/personagem preferida da mídia. Junto com esses resultados, explico também as produções escritas, que evidenciam os sentidos dados pelas crianças acerca das escolhas realizadas. Os resultados do questionário apontam para um intenso consumo midiático, que estão intrinsecamente ligados, em sua maioria, aos modelos de pessoas escolhidas pelas crianças na recepção midiática.

As crianças explicitaram seus consumos, momento em que expressaram também suas possibilidades de acesso aos bens culturais, materiais e simbólicos, dentre eles o computador, o celular, a televisão; como também aos conteúdos veiculados nessas mídias – filmes, músicas, telenovelas, desenhos animados. Há o acesso intenso ao entretenimento e à informação, que são disponibilizados pelas diversas mídias. Diante do consumo realizado pelas crianças, encontrei os seguintes perfis: “conversação” (*e-mails*, as redes sociais); “tarefas escolares” (pesquisas e elaboração de trabalho escolares no computador); e “entretenimento” (assistir – vídeos, telenovelas, filmes e desenhos animados –, jogar, ouvir músicas, escutar rádio).

Aparecem também, em seus consumos, as mídias tradicionais e digitais, como revista impressa, televisão, DVD, MP3, rádio, celular, computador e internet, correspondendo, em grande medida, ao que Castells (2009) e Jenkins (2008) chamam de cultura da convergência, as transformações tecnológicas ocorridas com o advento da internet, tanto em relação aos suportes quanto às interações entre as pessoas, e que faz emergir uma nova estrutura social dominante (a sociedade em rede), uma nova economia (informacional/global) e uma nova cultura (da virtualidade real). Para eles, as mídias tornaram-se híbridas, reconfigurando as formas de comunicação, a relação dos indivíduos com a tecnologia, a indústria, o mercado, a audiência. Cria-se um fluxo que anima a participação ativa dos receptores/consumidores, vistos agora como produtores de conhecimentos.

⁸¹ Ver também capítulo 5.

A convergência colabora, ainda, na configuração do que alguns autores como Veen e Vrakking (2009) denominam como nova identidade infantil, ou “nova infância”, que emergiria da experiência globalizada, interligada e conectada em rede das crianças no mundo contemporâneo. Os autores fazem referência à nova geração de crianças que processa a sobrecarga de informações, através de tecnologias e meios diversos, pautadas em escolhas nas quais a distância física não representa empecilho à comunicação. Analisamos, nessa direção, os dados a seguir, concebendo o papel interativo delas com as mídias na constituição das identidades femininas, entendendo que a mídia imprime modelos, estilos de vida e atitudes que vão exercendo efeitos nas pessoas, mas que as crianças são capazes de aceitá-las, questioná-las, recusá-las. Portanto, as ouvimos, a partir de seu lugar, de sua condição, de seus acessos, de suas possibilidades de consumo.

4.1 O consumo das mídias: a televisão e o rádio

Embora o padrão de uso de mídias tenha mudado nas últimas décadas com o advento da internet, a televisão e o rádio ficaram entre os primeiros no consumo das crianças desta investigação. O consumo dessas mídias apresenta indicadores importantes sobre o acesso das crianças às tecnologias e seus conteúdos, assim como seus reflexos⁸² no cotidiano delas, conforme tabela abaixo:

TABELA 1 – Dados sobre o consumo de mídias das crianças (I)

Codiname	Lê revistas/ Quais	Lê Jornais/ Quais	Assiste televisão/ O que mais gosta de assistir	Ouve rádio/ Onde/O que mais gosta de ouvir	Assiste Filme/ Onde/Qual o filme que gostou de assistir	Ouve Músicas/ Onde	Onde obtém informações que lhes interessam (Por ordem de importância)
Isabella Swan	NÃO	NÃO	SIM, “TV Globinho e desenhos animados”	SIM, “Celular – Músicas: Romântica e Sertaneja nacional”	SIM, “TV e DVD” “Crepúsculo”	SIM, “TV, CD e Celular”	
Carla	SIM, “Rebelde”	NÃO	SIM, “TV Globinho, “Telenovelas e desenhos animados”	SIM, “No celular – Músicas: Forró, Internacional e Swingueira”	SIM, “Cinema, TV e DVD” “Joe, o coelhinho”	SIM, “TV, CD e Celular”	

⁸² Ver também capítulo 5.

Alice	SIM, "Rebelde, Ana Maria, Sou mais eu, Tititi"	NÃO	SIM, "Telenovelas e Desenhos animados"	SIM, "No celular e no Rádio – Músicas: Nacionais sertanejas"	SIM, "TV e DVD" "Barbie"	SIM, "TV, CD, Rádio e Celular"	Essa questão não foi incluída no question ário aplicado com as crianças do primeiro grupo da investiga ção
Roberta	NÃO	NÃO	SIM, "Telenovelas e Desenhos animados"	SIM, "No celular e no Rádio – Músicas: Internacional e Sertanejas"	SIM, "TV e DVD" "Barbie"	SIM, "TV, CD, MP3, Rádio e Celular"	
Rihanna	NÃO	"SIM, "Jornal O Dia"	SIM, "Filmes, Desenhos animados e Telenovelas"	SIM, "No celular – Músicas: Internacional e Romântica"	SIM, "TV e DVD" "As meninas S.A"	SIM, "CD, TV, MP3, Internet e Celular"	
Fergie	SIM, "Época, Marie Clare e Criativa"	NÃO	SIM, "Telenovelas"	SIM, "No celular – Músicas: Pop Internacional"	SIM, "Cinema, TV e DVD" "Antes só do que mal casado"	SIM, "Celular e Internet"	
Avril Lavigne	SIM, "Mundo estranho" e "Superint eressante "	SIM, "As tirinhas do jornal"	SIM, "Desenhos animados, Telenovelas e o seriado – Todo mundo odeia o Cris"	SIM, "No Rádio e Internet – Músicas: Rock internacional"	SIM, "Cinema, TV e DVD" "Um amor para recordar"	SIM, "CD, Rádio, Internet e Celular"	
Médica	NÃO	NÃO	SIM, "Desenhos animados e Filmes"	NÃO	SIM, "TV e DVD" "Jesus de Nazaré"	SIM, "CD"	
Gretchen	SIM, "Hoje e Turma da Mônica"	SIM, "Notícias"	SIM, "Seriados, Filmes e Desenhos animados"	SIM, "No Celular e Rádio – Músicas: Forró, Internacional"	SIM, "TV e DVD" "Crepúsculo: Amanhecer"	SIM, "Internet, Celular e DVD"	Internet Televisã o Revistas
Ivete Sangalo	SIM, "Tititi"	NÃO	SIM, "Desenhos animados, Seriados e Filmes"	SIM, "No Rádio – Músicas: Sertaneja, Pagode, Internacional e Funk"	SIM, "TV e DVD e Cinema" "Titanic"	SIM, "Celular"	Televisã o Internet Revistas
Shakira	SIM, "Caras e Veja"	NÃO	SIM, "Telenovelas, Seriados e Desenhos animados"	SIM, "No Rádio e no Celular – Músicas: forró, funk, Swingueira e Internacional"	SIM, "TV, DVD e Cinema e Internet" "Crepúsculo: Eclipse"	SIM, "DVD, CD e Rádio"	Televisã o Internet Revistas
Ana	NÃO	SIM, "Polícia que pega ladrão, político e Dilma que fala sobre eles"	SIM, "Desenhos animados, Filmes e Jornal"	SIM, "No Rádio – Músicas: Ivete Sangalo, Pagode, Funk e Samba"	SIM, "TV e DVD" "A noiva cadáver"	SIM, "CD, DVD, Rádio"	Televisã o Internet Revistas
Maite Perroni	SIM, "Caras e Bom Gosto"	NÃO	SIM, "Telenovelas, Filmes e Programas de Humor"	SIM, "No Rádio, Celular, Sky e Som do carro – Músicas: todos os tipos, menos a brega".	SIM, "DVD e TV" "Renascida do inferno"	SIM, "Celular, CD e DVD"	Internet Televisã o Rádio
Paris Hilton	SIM, "Caras e Fuxico"	NÃO	SIM, "Desenhos animados, Filmes, Telenovelas"	SIM, "No Rádio – Músicas: Forró, Funk, Reggae e Internacional:	SIM, "TV e DVD" "Piratas do Caribe"	SIM, "Celular, CD, DVD e Rádio"	Televisã o Internet

				variadas”			Revistas
Lady Gaga	NÃO	NÃO	SIM, “Seriados, Desenhos animados e Programas de Humor”	SIM, “No Rádio – Músicas: Swingueira e Pagode”	SIM, “TV e DVD” “Não informou”	SIM, “CD, DVD e MP3”	Televisã o Jornal Rádio
Kelly Key	SIM, “Caras e Turma da Mônica”	SIM, “Notícias cotidianas ”	SIM, “Telenovelas, Programas de Humor e Filmes”	SIM, “No som – Músicas: Sertaneja, Pagode, Internacional, Gospel e Eletrônica”	SIM, “TV e DVD” “A escolinha do papai”	SIM, “DVD”	Televisã o Internet Rádio
Ana Hickman	SIM, “Veja e Turma da Mônica Jovem”	SIM, “Notícias”	SIM, “Telenovelas, Desenhos animados e Filmes”	SIM, “No Celular e no Rádio – Músicas: Pop e Eletrônica”	SIM, “TV e DVD” “Titanic”	SIM, “CD, Celular, Rádio”	Televisã o Internet Rádio

FONTE: Questionário respondido pelas crianças, 2011/2012.

Os resultados apontaram o seguinte: onze crianças leem revistas; seis leem jornais; dezessete assistem televisão, sendo que quatorze indicaram assistir desenhos animados e onze indicaram também assistir a telenovelas e filmes; dezesseis ouvem rádio⁸³, sendo que dez ouvem no celular, onze ouvem também via rádio, uma ouve também na internet e uma ouve também pela Sky e som do carro; dezessete assistem filmes⁸⁴, sendo que dezessete indicaram assistir na TV/DVD, cinco indicaram assistir também no cinema e uma indicou assistir também na internet; dezessete ouvem músicas, sendo que treze ouvem no CD e sete também ouvem/assistem no DVD, cinco também ouvem/assistem na televisão, doze ouvem também no celular, sete também ouvem no rádio, quatro ouvem também na internet e três ouvem também no MP3.

De acordo com os dados acima, na sua quase totalidade, as crianças assistem à *televisão*, com ênfase na telenovela⁸⁵, nos filmes e nos desenhos animados; e ouvem o *rádio*⁸⁶ e *músicas*, tanto nacionais quanto estrangeiras. É importante considerar, conforme Fischer (2001), que quando consumimos um produto e repetimos uma informação ou uma opinião produzida em um referido meio de comunicação, somos convencidos, de alguma forma de algo, seja pelas imagens ou pela linguagem utilizada, nos identificamos e sentimos representados pelos

⁸³ No rádio, ouvem músicas nacionais e estrangeiras.

⁸⁴ Sobre o filme que as crianças mais gostaram de assistir e que apareceu mais de uma vez em suas respostas foram os seguintes: Crepúsculo, Barbie e Titanic.

⁸⁵ Especialmente a telenovela Rebelde, transmitida pela emissora Record.

⁸⁶ No aparelho rádio e no celular.

personagens produzidos e veiculados. Ser convencido não quer dizer que somos influenciados passivamente sem resistências, mas que sofremos consequências das solicitações que nos são feitas cotidianamente pelas diferentes mídias e de diversas formas.

Temos, portanto, que ficar atentos e compreender as diferentes maneiras de expressão das crianças, em pleno contexto de revolução tecnológica, pois elas estão expressando a emergência de outras culturas, de outras sensibilidades e que a relação delas com os meios de comunicação não é de negação, afirma Martín-Barbero (1999). Elas não seguem uma lógica linear em sua utilização, acessa-os ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade e podem, como diz Martín-Barbero (1999, p. 12), “[...] combinar, amalgamar elementos de culturas muito diversas [...]”, comunicando-se entre si, a exemplo da música, que é uma forma de expressão e de comunicação mais utilizada entre elas na atualidade.

Ainda de acordo com os dados da tabela acima, as crianças obtêm informações que interessam⁸⁷, pela televisão, que aparece em primeiro lugar, com sete escolhas; pela internet, que aparece em segundo lugar, com seis escolhas; e, em terceiro lugar, aparece empatados a revista, com cinco escolhas, e o rádio, com quatro escolhas. Esses dados corroboram com os resultados da pesquisa do Ibope e do Instituto Alana, apresentados no capítulo anterior. É importante ressaltar que, apesar das dificuldades financeiras e da falta de habilidades das crianças, o acesso e utilização da internet e do computador⁸⁸ apareceram em segundo lugar na obtenção de informação pelas crianças; assim como a dificuldade financeira não as impediram de ter acesso a filmes e músicas, que foram realizados através de CD e DVD⁸⁹. As crianças, diante da realidade que lhes é imposta, foram extremamente criativas e engenhosas, criando lógicas diferentes e paralelas as da indústria capitalista.

Na realidade,

[...] diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarias”, sua clandestinidade, seu

⁸⁷ Essa questão foi solicitada somente para as nove crianças participantes da segunda fase da investigação.

⁸⁸ Apresentados neste trabalho no item 4.2.

⁸⁹ As crianças enfatizaram que tinham acesso a filmes e músicas através de DVD's e CD's “piratas”.

murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. (CERTEAU, 1998, p. 94).

Os consumidores criam táticas para terem acesso aos bens de consumo, assim como os utilizam da maneira que melhor lhes convém. No interior da lógica racionalista, as crianças criaram táticas, outras lógicas de acesso aos bens culturais que não aquele organizado pelo sistema capitalista colonizador. Foi assim que elas tiveram acesso à maioria dos filmes e seus conteúdos midiáticos.

A televisão, o rádio e a internet ocupam espaços importantes na educação das crianças desta investigação. Foram mídias de acesso à informação, ao entretenimento e ao lazer, indicadas por elas, preenchendo espaços pela falta de acesso, por exemplo, ao cinema; pois somente cinco crianças indicaram assistir filmes nesse espaço.

Nesse cenário, é importante ressaltar que:

[...] a mídia se estende para além do ponto de contato entre textos midiáticos e seus leitores ou espectadores. É necessário considerar que ela envolve os produtores e consumidores de mídia numa atividade mais ou menos contínua de engajamento e desengajamento com significados que têm sua fonte ou seu foco nos textos mediados, mas que dilatam a experiência e são avaliados à sua luz numa infinidade de maneiras (SILVERSTONE, 2005, p. 33).

O que é colocado em questionamento são os conteúdos veiculados nessas diversas plataformas, fortalecedores de matriz cultural hegemônica adulta, heterossexual e branca⁹⁰, de acordo com Fischer (2001) e Louro (2007), e que apareceram nas escolhas das crianças. Defendo, nessa perspectiva, a educação para o uso crítico das mídias no contexto da escola, que possibilite aos professores e às crianças a lidar com essa nova realidade experiencial das mídias eletrônicas e digitais, explicita Orozco Gómez (2005), questionando a padronização de pessoas e de comportamentos que são produzidos e veiculados nesses ambientes. Diferentemente das mídias impressas, que impõe uma série de condições, entre elas a capacidade de leitura para o seu consumo; as mídias digitais não operam a partir de códigos complexos que excluam a participação de crianças, conferindo amplas possibilidades de comunicação e sua inserção no mundo do adulto, o que,

⁹⁰ A maioria das escolhas das crianças é de pessoas adultas e brancas.

para Postman (2011), supera a condição moderna da infância, concebida como um momento da vida separado e protegido do adulto.

Nesse contexto, é fundamental entender a nova geração de crianças, como agem, pensam e se comportam na sociedade contemporânea. A maneira como interagem com as mídias e o consumo que fazem de seus conteúdos é complexa, mas partimos do pressuposto de que interpretam, atribuem significados e filtram o que circula pela mídia, no processo de constituição de suas experiências e vivências cotidianas.

Assistir à TV, ver filmes, ouvir músicas, em qualquer plataforma midiática, são práticas cotidianas realizadas pelas crianças que ocorrem juntamente com outras práticas como brincar ou ir à escola. Temos clareza que as crianças interpretam os conteúdos midiáticos, discursos e imagens no âmbito de um contexto familiar e social específicos, intrinsecamente ligados a um conjunto de mediações, que filtram suas experiências e tornam a leitura e a crítica possíveis.

4.2 O computador e a Internet: outra dimensão do consumo de mídia

Apresento aqui outra dimensão do seu consumo, o *computador e a internet*⁹¹, conforme tabela a seguir. As crianças explicitaram, em suas respostas, os consumos que fazem dessas ferramentas no seu cotidiano e suas percepções sobre os conteúdos que acessam na internet, com base no questionário respondido por elas. Essas informações foram fundamentais para compreender as suas escolhas identitárias em relação às suas concepções e seus modelos de pessoas/mulheres.

TABELA 2 – Dados sobre o consumo de mídias das crianças (II)

Codônimo	Tem computador-Notebook	Utiliza computador - Notebook/ Onde/ Quantas horas-dia	O que mais gosta/gostaria de fazer no computador/ Notebook	Acessa internet/Onde/O que gosta ou gostaria de fazer na internet	O que você acha dos conteúdos da internet
Isabella Swan	NÃO	NÃO	Não indicou	NÃO, “mas gostaria de acessar imagens de famosos”	Essa questão não foi incluída no questionário aplicado com as crianças do primeiro grupo da investigação
Carla	NÃO	SIM, “Lan house” – 1h –	“Acessar internet”	SIM, “Lan house” “Gosto de entrar nas redes sociais – Orkut, assistir a novela Rebelde e Jogar	

⁹¹ Orkut é uma rede social similar ao Facebook, podendo ser acessada na página <http://www.orkut.com.br>

				Habbo	
Alice	NÃO	NÃO	Não indicou	NÃO, "mas gostaria de entrar nas redes sociais"	
Roberta	NÃO	SIM, "Lan house e Escola" - 2h -	"Acessar as redes sociais"	SIM, "Lan house e Escola" "Gosto de entrar nas redes sociais – Orkut, MSN e falar com meus amigos, e Jogar Habbo"	
Rihanna	SIM	SIM, "Em casa" - 6h -	"Acessar as redes sociais"	SIM, "Em casa" "Gosto de entrar nas redes sociais – Orkut, MSN, assistir telenovelas e Jogar Habbo e Stardoll"	
Fergie	SIM	SIM, "Em casa" - 2h -	"Acessar as redes sociais"	SIM, "Em casa" "Gosto de entrar nas redes sociais – Orkut, MSN"	
Avril Lavigne	SIM	SIM, "Em casa" - ±1h a 3h -	"Acessar as redes sociais, ouvir músicas e jogar"	SIM, "Em casa" "Gosto de entrar nas redes sociais – Orkut, MSN, ouvir música e Jogar Habbo"	
Médica	SIM	SIM, "Em casa" - +20 min. -	"Fazer meus trabalhos da escola"	SIM, "Em casa" "Fazer tarefas escolares"	
Gretchen	NÃO	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" - 1h -	"Acessar o Facebook"	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" "Acessar no Facebook, MSN, Orkut e Jogar"	"Eu gosto, mas as crianças menores de dez anos correm riscos porque tem programas inadequados"
Ivete Sangalo	NÃO	SIM, "Na escola e Lan house" - 1h -	"Acessar as redes sociais e jogar"	SIM, "Na escola e Lan house" "Acessar as redes sociais – Facebook para falar com amigos e Jogar"	"Alguns conteúdos não são seguros, outros sim"
Shakira	NÃO	SIM, "Na casa de amigos e Lan house" - 1h -	"Acessar Facebook e MSN"	SIM, "Lan house" "Acessar o Facebook e ver vídeo no You Tube"	"Tem vídeos bons, mas os sites de relacionamentos provocam mortes"
Ana	NÃO	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" - 2h -	"Jogar o jogo da cozinha"	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" "Jogar e acessar o Facebook"	"Não acredito, pois tem muita mentira no Facebook e não acho confiável"
Maite Perroni	NÃO	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" - 2h -	"Acessar o Facebook, o Gmail, ver imagens e vídeos"	SIM, "Na casa de amigos, parentes e Lan house" "Acessar o Facebook, o Gmail, ver imagens e vídeos"	"É legal, mas tem gente que conversa com a gente que não conhecemos e pode ser um esturpador"
Paris Hilton	NÃO	SIM, "Na casa de parentes" - 30 min. -	"Jogar"	SIM, "Na casa de parentes" "Jogar e ver vídeos"	"Legais"
Lady Gaga	NÃO	SIM, "Na casa de parentes" - 2h -	"Acessar a internet, ouvir música e ver vídeo"	SIM, "Na casa de parentes" "Ouvir músicas, ver vídeos e r"	"Eu acho que nem tudo é confiável"

Kelly Key	NÃO	SIM, “Em Lan house” – 1h30 –	“Acessar as redes sociais”	SIM, “Em Lan house” “Acessar o Facebook e Orkut”	“Acho inseguro”
Ana Hickman	NÃO	SIM, “Na escola e Lan house” – 2h –	“Jogar e pesquisar”	SIM, “Em Lan house” “Assistir vídeo e ouvir música”	“Gosto da internet, mas tem programas inadequados para menores de 18 anos”

FONTE: Questionário respondido pelas crianças, 2011/2012.

Os resultados apontaram, em relação ao computador/notebook, que: quatro crianças têm e os utilizam em casa para acessar as redes sociais, assistir a telenovelas, ouvir músicas, jogar e fazer trabalhos escolares; e treze não têm. Em relação à sua utilização, duas não têm e nem os utilizam em outro lugar; e quinze não têm, mas os utilizam na Lan house, na escola, na casa de parentes e de amigos, entre 1h, no mínimo, e 6h, no máximo, momento em que acessam a internet e os utilizam para jogar, ouvir músicas, ver vídeos e acessar a internet – redes sociais. Sobre a internet, quatro acessam em casa para conversar nas redes sociais e assistir a telenovelas e jogar; duas nunca tinham acessado, sendo que gostariam de acessar imagens de famosos e as redes sociais; e onze não têm internet em casa, mas a acessam na Lan house, na escola, na casa de parentes e na casa de amigos para conversarem com amigos nas redes sociais – MSN, Orkut e Facebook, assistir a telenovelas (Rebelde) e vídeos, jogar Habbo e acessar imagens, ouvir músicas e pesquisar.

Diante dos dados obtidos acima, quinze crianças utilizam o computador e acessam a internet em diferentes lugares: em casa, na casa de amigos e de parentes, na escola e na Lan house; sendo que duas não têm computador, mas gostariam de acessar a internet. Os conteúdos acessados pelas crianças na internet são praticamente os mesmos encontrados em outras mídias, a exemplo de assistir à telenovela (televisão) e ouvir músicas (rádio); reproduzindo produções da indústria cultural de massa.

O que devemos levar em consideração é que, no ambiente digital, os conteúdos e as informações circulam sem a regulação, diferente do ambiente das mídias tradicionais. Assim, concordamos com Castells (2009), quando afirma que a internet está possibilitando a passagem da comunicação de massas, que é predominantemente unidirecional, à autocomunicação de massas, que é interativa e global. Elas coexistem e se complementam. A condição comunicacional é entendida como

[...] ese tránsito de ser audiencias caracterizadas por actividades de recepción, a ser audiencias definidas cada vez más por las características de creación, producción y emisión, no es excluyente. Es un proceso incluyendo con dimensiones y grados siempre completándose [...] Dar cuenta de este tipo de procesos con sectores específicos de audiencia sería un buen ejercicio de investigación, donde se podría evidenciar algunas de las formas que adquieren los cambios de estatus de las audiencias frente a las pantallas y las eventuales constituciones en otras maneras de ser a partir de ellas. (OROZCO GÓMEZ, 2011, p. 391).

O ambiente digital, especificamente a internet, modificou a relação entre emissores e receptores, tornando o receptor autônomo na produção, na seleção do conteúdo recepcionado, na organização de redes sociais e conteúdos próprios, podendo alcançar potencialmente uma audiência massiva no contexto da rede. Castells (2009, p. 106, grifos do autor) enfatiza que o Facebook tem ampliado as formas de sociabilidades nas redes de relações e “Las nuevas tecnologías también están formentando el desarrollo de *espacios sociales de realidad virtual* que combinan sociabilidad y experimentación con juegos de rol [...]”. O autor enfatiza, ainda, que os vídeos⁹² veiculados na internet são, cada vez mais, uma forma popular de consumo e de produção, pois qualquer pessoa pode produzir um vídeo e postá-lo na rede. O que o autor chama de uma “autocomunicação de massa” que embaça a divisão entre produtores e receptores.

A internet inaugurou a convergência/transmidialidade, reconfigurando as posições do receptor e do produtor. O que deve ser questionado, nesse cenário, é onde termina o consumo e começa a produção, ou onde eles se mesclam. Na América Latina,

[...] sino en general, se aprecia una especie de espejismo por querer ver participación y producción creativa por parte de audiencias-comunicantes, donde lo que hay es un consumo amplificado, descentrado y diferido, y bajo el control de los mismos consumidores, pero al fin consumo. Hay que insistir que controlar el consumo o personalizarlo no es necesariamente un acto productivo, innovador y trascendente, ni conlleva una mutación de consumidor-receptor, a productor-emisor [...]” (OROZCO GÓMEZ, 2011, p. 380)

O autor nos chama a atenção de que no cenário da convergência – tecnológica, cultural, cognoscitiva, linguística, situacional; nem todos os consumidores são produtores, e que o ato de baixar vídeos, textos, músicas, jogar,

⁹² Nas respostas das crianças não houve indicativo de produção de vídeos.

são capacidades instrumentais que não modificam significativamente a posição receptiva frente ao consumo. É importante considerar que a autonomia do receptor é relativa e condicionada ao acesso, às possibilidades de produção e às suas competências.

O autor apresenta ainda dados de um estudo recente, que envolveu países ibero-americanos, e trouxe resultados em relação ao que produzem as crianças que são usuárias da internet:

[...] Del 30 por ciento de niños y adolescentes que son usuarios de Internet, lo que significa que están en contacto con el mundo digital, menos del diez por ciento son realmente productores. Esto es, creadores de productos sustantivos, como un blog, un sitio web, un video, una composición musical. La mayoría son simplemente consumidores activos, aquí los vamos a llamar “comunicantes”, visitantes frecuentes de los productos y sitios creados por unos cuantos, siempre por otros. Bajar videos o textos, al igual que música, si bien supone unas destrezas instrumentales, no modifica de manera sustantiva la posición receptiva frente al consumo. (OROZCO GÓMEZ, 2011, p. 379-380).

Os dados apresentados acima evidenciam que a maioria dessas crianças e adolescentes são apenas usuários da internet e não passam de consumidores ativos ou, de acordo com o autor, comunicantes – visitantes ou frequentadores de *sítes* e seus produtos. Foi o caso das crianças dessa investigação que apontaram gostar de conversar, de jogar e de assistir vídeos nas redes sociais, não havendo atos de produção de conteúdos no contexto da internet. Assim, o desafio verdadeiro do consumo é que seja o espaço para “[...] crear, para producir, para situarse como audiencias en una dimensión de interlocución con mayor liderazgo, donde la creación propia sea detonante de otras comunicaciones en una espiral ascendente de creatividad y empoderamiento” (OROZCO GOMÉZ, 2011, p.381).

Outra dimensão que considerei na investigação, diz respeito à opinião sobre os conteúdos da internet, no qual explicitaram os riscos que passam ao acessarem seus conteúdos. As nove crianças que responderam essa questão gostam dos conteúdos da internet, sendo que oito delas, apesar de gostar deles, os acharam também inadequados, mentirosos, perigosos e não confiáveis. Apesar de gostarem dos conteúdos disponibilizados na internet, as crianças mantêm certa desconfiança deles. Somente uma criança achou os conteúdos da internet legais e não manifestou posição negativa sobre ele.

É importante ressaltar dados de uma pesquisa realizada em Portugal⁹³ que indicam nessa mesma direção, mas na perspectiva dos pais em relação à exposição das crianças na rede, enfatizam que “A principal medida restritiva aplicada pelos pais às atividades *online* dos filhos prende-se com a disponibilização de informação pessoal⁹⁴ *online* a outras pessoas, referida por 93% das crianças e jovens [...]” (PONTE; JORGE; SIMÕES, 2012, p. 129, grifos dos autores).

Há uma preocupação, portanto, das próprias crianças, com os conteúdos disponibilizados a elas na internet, como também dos adultos responsáveis por elas em relação às informações que as crianças disponibilizam online na rede e dos riscos que correm com o contato com estranhos no ambiente da internet. Tanto os pais quanto às crianças têm preocupação com a recepção de conteúdos indesejáveis, assim como com trocas de informações/comunicação com adultos, que por ventura possam lhes causar algum malefício.

O que se deve compreender é que a internet tem realizado grandes transformações, entre elas: a instituição de participação das pessoas, especificamente das crianças na esfera pública; a constituição de novas sociabilidades; a inclusão de crianças e adultos em um mesmo espaço comunicacional, incidindo na ampliação das crianças de seus referenciais culturais, sociais, econômicos, políticos, etc., o que gera preocupações em relação à segurança da criança na sua nova posição, e que pode obscurecer as distinções entre infância e idade adulta, como afirmam Postman (2011) e Buckingham (2007). A informação disponibilizada pelos meios eletrônicos é de fácil acesso à criança, coloca-a numa posição crítica e de visibilidade sociocultural já que ela tem possibilidades de acesso a conhecimentos antes disponibilizados somente aos adultos.

Apesar das dificuldades encontradas pelas crianças no uso do computador e acesso à internet houve, entre elas, um significativo consumo dessas mídias. Uma questão de cidadania. Mesmo sem uma participação na produção direta de conteúdos, como vídeos ou textos, as crianças tinham acesso a um espaço de conversação, como também de acesso à informação, a exemplo das redes sociais (Facebook e Orkut), o e-mail (Gmail) e o MSN; e ao espaço de entretenimento, como

⁹³ Realizada pelo grupo do *Projeto EU Kids Online*, com crianças dos países europeus. Os resultados apresentados neste trabalho referem-se aos dados produzidos pelas crianças de Portugal.

⁹⁴ Fotos, vídeos ou músicas.

jogos, músicas e telenovelas; mesmo com as dificuldades em relação à habilidade no uso do computador e da internet.

Garcia Canclini (2010) afirma o consumo de mídia é uma das formas de consumo cultural, é um processo sociocultural. Isso nos leva a entender que as crianças, ao consumirem os produtos da mídia, constituem-se como consumidores pertencentes a um mesmo grupo, inclusive compartilhando os sentidos apropriados por estes. Mesmo àquelas treze crianças que não tinham computador em casa, onze delas os utilizavam em outros espaços, como Lan house, casa de amigos ou de parentes, e na escola; e duas delas, que não os tinham utilizado, indicaram a vontade de fazer parte desse grupo, indicando a necessidade de pertencimento e de inclusão social. A forma como as crianças consumiam os bens revelavam os seus modos de produção de subjetividade e de constituição de suas identidades. A maneira como se veem e ao mundo no qual estão inseridas sofre influências tanto da família e da escola quanto das mídias, que são instâncias mediadoras e formadoras dos indivíduos.

4.3 Consumindo identidades femininas na rede

Consumindo identidades femininas na rede? Sim. Somos uma nação de consumidores, afirma García Canclini (2010), e estamos em contato constante com os bens produzidos pela sociedade através das interações estabelecidas entre os seres humanos, possibilitadas também pelas mídias, entre elas a internet. Consumimos bens, narrativas, imagens, pessoas, profissões, etc. Diferentemente da televisão e do rádio, a internet abre possibilidades de participação interativa, de criação e de divulgação no âmbito da produção. Ela permite a fabricação, como diz Certeau (1998), do que nos apropriamos/consumimos. Espaço no qual os consumidores podem imprimir suas marcas e marcar suas atividades.

Lembramos, que no item anterior, apresentamos dados do consumo das crianças, com ênfase nos conteúdos midiáticos – filmes, telenovelas, desenhos animados⁹⁵ e músicas. Elas estão em [contato constante com imagens de pessoas e com narrativas que vão colaborando também na constituição de suas identidades.](#)

[Nesse item, explicitamos o “consumo de identidades” das crianças na internet. E sobre essa questão, é importante considerar, primeiramente, que, na](#)

⁹⁵ Houve somente uma identificação com personagens de desenhos animados, a Barbie.

internet, encontramos milhares de *sites* de busca que nos disponibilizam diversidade de imagens, textos, jogos. Pesquisas realizadas sobre as páginas indexáveis, conteúdo da web normalmente acessíveis às ferramentas de busca, de acordo com Fragoso (2007), citam que, em 1999, eram de 800 milhões e, em 2005, já existiam 11,5 bilhões de páginas disponíveis para o acesso. Quantidade vultosa de imagens de pessoas está disponibilizada nessa rede de comunicação, produzidas ou não pelas indústrias de publicidades. Em meados dos anos de 1990, “[...] a capacidade da web para atrair volumes significativos de tráfego começava a chamar a atenção de novos investidores. Os buscadores foram considerados particularmente interessantes pelo capital publicitário [...]” (FRAGOSO, 2007, p. 6), que é o principal financiador dos buscadores.

Um dos buscadores, que nasceu na década de 1990, foi o Google, estabelecendo-se no final do ano de 2000 “[...] como o melhor sistema de buscas na mente do público [...]”, conforme Fragoso (2007, p. 9). No final de 2003, ainda de acordo com a autora (idem, grifos da autora) “[...] chegou-se a estimar que dois terços de todas as buscas realizadas na web retornavam resultados oriundos do *Google*”. O Google torna-se uma das ferramentas mais conhecidas e acessadas de buscas na atualidade.

O site de busca que as crianças escolheram para selecionar as imagens foi o *Google* e o *Google imagens*⁹⁶ que as crianças escolheram para selecionar as imagens de mulheres/pessoas com quem se identificaram. Elas acessaram com base na seguinte orientação: escolha mulheres/pessoas que você gostaria de ser e que não gostaria de ser, e após, escolha uma pessoa bonita e uma pessoa não bonita (feia)⁹⁷. Essa orientação teve como fundamentos: entender em que ponto havia semelhanças ou diferenças das escolhas realizadas pelas crianças na atividade de produção de desenhos, que não teve uma mediação direta da mídia, e apreender os modelos de pessoas bonitas e feias. As crianças tanto enfatizavam quando explicavam suas escolhas, no qual a beleza era a fonte de inspiração, seguidas da fama e da riqueza. Queria, portanto, compreender também que modelos/características constituíam, a partir das escolhas das crianças, a identidade

⁹⁶ Ver item 2.5.1.

⁹⁷ As imagens das pessoas bonitas e feias foram analisadas nas rodas de conversa, juntamente com as imagens da pessoa/personagem preferida da mídia. As últimas serão apresentadas no item 4.4.

da mulher/pessoa que gostariam ou não de ser e de uma pessoa bonita e não bonita (feia), nas quais incidiam diretamente na constituição das identidades femininas.

Apresento, a seguir, primeiramente, imagens de mulheres que gostariam de ser⁹⁸ e imagens de pessoas bonitas⁹⁹; juntamente com as explicações das crianças sobre suas escolhas. As imagens capturadas pelas crianças estão circulando livremente na internet. Podemos indagar: imagens capturadas pelas crianças ou as crianças foram capturadas pelas imagens? Pois, de acordo com Fragoso (2007), os buscadores funcionam como gatekeepers digitais, como filtros, que operam conforme objetivos comerciais. Mesmo diante desse impasse, colocado como ponto de reflexão na investigação, optamos por analisar o conjunto das imagens para poder discutir sobre as identidades femininas que as crianças se apropriaram no contexto da *internet*:

1. Isabella Swan



Isabella Swan

Identificada como *Isabella Swan* na investigação, escolheu, nessa atividade, ser ela novamente. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

*“Tem um corpo bonito”,
“Tem um namorado muito gato”,
“Ela é famosa”.*

⁹⁸ Imagens de 1 a 8.

⁹⁹ Imagens de 9 a 17.

2. Carla



Roberta

Identificada como *Carla* na investigação, escolheu nessa atividade ser *Roberta*. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Ela é muito bonita”,

“Ela é inteligente e carinhosa (disse que retirou do perfil da atriz na internet essas últimas características)”.

3. Alice



Alice

Identificada como *Alice* na investigação, escolheu nessa atividade ser ela novamente. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Por que ela é uma quase mulher, bonita, muito batalhadora e corre atrás do que quer”,

“Gosto dela por que é linda e loira”.

4. Roberta



Roberta

Identificada como *Roberta* na investigação, escolheu, nessa atividade, ser ela novamente. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Ela é bonita, magra e engraçada”,

“Ela é romântica e alegre”,

“Ela está namorando o Diego¹⁰⁰ e, por isso, gosto dela”.

5. Rihanna



Rihanna

Identificada como *Rihanna* na investigação, escolheu nessa atividade ser ela novamente. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Ela é bonita, estilosa, tem os olhos claros e canta bem”,

“As suas músicas são ótimas e dá até para chorar”

¹⁰⁰ Personagem da Telenovela Rebelde que namora Roberta.

6. Fergie



Débora

Identificada como *Fergie* na investigação, escolheu nessa atividade ser *Débora*¹⁰¹. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Esta mulher é bonita”.

“Ela tem boa atuação na mídia”

7. Avril Lavigne



Avril Lavigne

Identificada como *Avril Lavigne* na investigação, escolheu nessa atividade ser ela novamente. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

“Ela tem estilo”,

“Ela é bonita”,

“Ela canta bem”.

¹⁰¹ Personagem do seriado *Malhação*, veiculado pela emissora Globo, e também da telenovela *Rebelde*, versão brasileira, veiculada pela emissora Record.

8. Médica



Barbie esportista

Identificada como *Médica* na investigação, escolheu, nessa atividade, ser *Barbie*¹⁰² *esportista*. Ao ser indagada sobre sua escolha, explicitou que:

*“Ela também tem sua profissão”,
“Ela é muito bonita e delicada”*

Diante das escolhas das crianças, em relação às mulheres que gostariam de ser, o grupo identificou-se com mulheres adultas, com exceção da Médica que escolheu, a Barbie, que é adolescente. Elas são jovens, magras e brancas; sendo que somente uma criança escolheu uma mulher negra, Rihanna, mas enfatiza que é bonita porque “tem olhos claros”. Todas as mulheres escolhidas pelas crianças atuam na mídia, reforçando os reflexos da mídia em suas escolhas. São atrizes de filmes e de telenovelas, cantoras, e a boneca Barbie. De acordo com as crianças, essas mulheres foram escolhidas especialmente porque são bonitas¹⁰³ - “loira, olhos claros, magra, delicada, romântica, alegre, inteligente, batalhadora”; são famosas, têm boa profissão, cantam bem, têm namorado, são famosas e estilosas.

Aqui, aparece a figura da supermulher, a que transita no espaço público, são cantoras famosas e estilosas – profissionais ou representam profissionais bem sucedidas¹⁰⁴, um dos caminhos de autonomia da mulher, ter uma profissão. Essas mulheres devem manter, ao mesmo tempo e como por encanto, a beleza de ser – loira, olhos claros, magra; a busca do namorado, a delicadeza e o romantismo das

¹⁰² O sucesso da boneca Barbie está atrelado à beleza e a um comportamento jovem e consumista. “[...] Ela é de descendência alemã e é fruto de um modelo feminino ideal do pós-guerra” (ROVERI, 2010, p. 1). Lançada em 1959, representa o modelo de garota estadunidense respeitável, educada e elegante.

¹⁰³ A aparência física tornou-se novamente o ponto de referência das crianças ao escolherem as mulheres que gostariam de ser.

¹⁰⁴ No caso da boneca Barbie.

princesas, que delineiam historicamente o ideal de feminilidade, como enfatiza Xavier Filha (2011).

Ser bela. Essa foi uma dimensão que apareceu na totalidade das escolhas das crianças do primeiro grupo de investigação, na atividade realizada na internet¹⁰⁵. Portanto, decidi realizar também a atividade na internet com o segundo grupo de crianças, na busca de compreender melhor as identificações das crianças (o que eu quero ser) com suas compreensões acerca da pessoa¹⁰⁶ bonita e verificar que características consideradas hegemônicas ou não que estão presentes nas concepções das crianças acerca das identidades humanas¹⁰⁷, das identidades femininas¹⁰⁸.

As imagens apresentadas a seguir foram selecionadas na internet individualmente, por cada criança, e questionadas em encontros coletivos, nas rodas de conversa, momento em que as imagens foram apresentadas em slides, uma a uma, ao grupo de crianças¹⁰⁹:

9. Gretchen	
	<p>Identificada como <i>Gretchen</i> na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é <i>bonita</i>, por que:</p> <p><i>“Ela é atriz”</i></p> <p><i>“É loira e seus cabelos são longos e lisos”,</i></p> <p><i>“É magra, branca, tem ‘peitão’ e é elegante”,</i></p> <p><i>“Mas ela não parece ser educada, pois tem cara de safada”,</i></p> <p><i>“Não parece ser rica”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Das nove crianças, sete quiseram ser essa pessoa.

¹⁰⁵ Ver também no item 5.2 – os desenhos produzidos sobre as mulheres que gostariam de ser.

¹⁰⁶ Não direcionamos a escolha somente para mulheres nessa fase da investigação e sim para pessoas.

¹⁰⁷ O negro/branco/indio, transgêneros/heterossexual, pobre/rico, etc.

¹⁰⁸ Independente/dependente, frágil/forte, recatada/saliente, emocional/racional, etc.

¹⁰⁹ Indagamos as crianças com base nas seguintes questões: 1) O que vocês acham dessas pessoas? 2) O que o grupo de pessoas bonitas têm em comum? 3) Quem gostaria de ser ela/ele? 4) Podemos chegar a que conclusão sobre o grupo escolhido?

10. Ivete Sangalo



Identificada como *Ivete Sangalo* na investigação, escolheu ser Selena Gomez¹¹⁰. Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *linda*, por que:

“É atriz, cantora e ex-namorada do Justin Bieber”,

“Tem olhar sedutor”,

“Tem os cabelos lindos”,

“Parece ser rica”

“Mas ela não parece ser educada, tem o nariz empinado”.

- Das nove crianças, seis quiseram ser essa pessoa.

11. Shakira



Identificada como *Shakira* na investigação, escolheu ser pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *linda*, por que:

“Tem olhos verdes e a boca bonita”,

“Parece uma atriz de cinema”.

“Aparenta ser educada, uma santinha”,

- Das nove crianças, oito quiseram ser essa pessoa.

¹¹⁰ Atriz e cantora estadunidense.

12. Ana



Identificada como *Ana* na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *bonita*, por que:

“Tem olhos verdes e cabelos bonitos”,
“Tem a pele bonita e os lábios carnudos”,
“Aparenta ser educada”.

- Das nove crianças, sete quiseram ser essa pessoa.

13. Maite Peroni



Identificada como *Maite Perroni* na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *linda*, por que:

“É linnnnnnnnnnnda”¹¹¹,
“É perfeita, seus olhos são cor de mel”,
“É atriz”
“Tem boa aparência e parece ser educada”.

- Das nove crianças, oito quiseram ser essa pessoa.

¹¹¹ Houve empolgação das crianças ao visualizar essa pessoa. Foram unânimes ao achar essa pessoa linda.

14. Paris Hilton



Identificada como *Paris Hilton* na investigação, escolheu ser Helen Ganzaroli¹¹². Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *linda e maravilhosa*, por que:

“Ela é atriz e dançarina”,

“Ela tem olhar sedutor”,

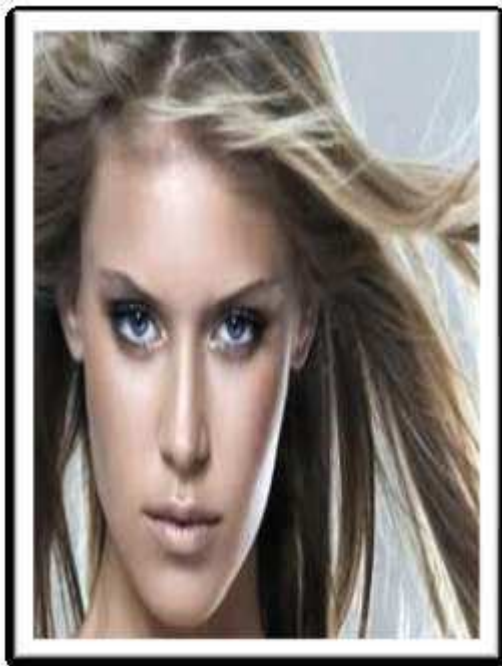
“Ela é rica e famosa, e tem um marido rico e cantor”,

“O apresentador de televisão, Sílvio Santos, gosta dela”.

“Mas parece não ser educada”

- Das nove crianças, sete quiseram ser essa pessoa.

15. Lady Gaga



Identificada como *Lady Gaga* na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *bonita*¹¹³, por que:

“Ela tem cabelos lisos e loiros”,

“Ela tem olhos e sobrancelhas perfeitas”,

“Mas parece não ser educada”.

“Mas parece ser também vingativa”

- Das nove crianças, seis quiseram ser essa pessoa.

¹¹² Apresentadora da emissora SBT e modelo brasileira.

¹¹³ Uma parte do grupo ficou em dúvida em relação à beleza dessa pessoa, pois acharam o rosto dela fino demais, esquisito.

16. Kelly Key¹¹⁴



Identificada como *Kelly Key* na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao serem indagadas sobre essa escolha, explicitaram também que essa pessoa é *linda*, por que:

“É linnnnnnnnnnnnnnnda”¹¹⁵;

“Parece uma boneca”;

“Não parece ser danada”;

“Tem boa aparência”

- Das nove crianças, nove quiseram ser essa pessoa.

17. Ana Hickman¹¹⁶



Identificada como *Ana Hickman* na investigação, escolheu ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado s

obre essa escolha, o grupo ficou em dúvida e teve dificuldades em concordar com ela:

- Algumas crianças, entre elas a própria *Ana Hickman*, manifestaram que:

“Ele é da África e passa fome. Ele é humilde e tem dentes perfeitos,”.

- Outras questionaram:

“Ele não aparenta passar fome, pois é gorducho e sorridente”.

- Cinco crianças disseram: *“ele é fofinho, mas aparenta ser danado”.*

- Duas crianças disseram: *“ele não é bonito”*, mas não comentaram suas posições.

- Duas crianças disseram: *“ele é engraçadinho”.*

Das nove crianças, duas quiseram ser essa pessoa.

¹¹⁴ Kelly Key é cantora, dançarina e apresentadora brasileira, nascida no Rio de Janeiro.

¹¹⁵ Foram unânimes ao achar essa pessoa linda.

¹¹⁶ Ana Hickman é modelo e apresentadora brasileira, nascida no Rio Grande do Sul.

Diante das escolhas das crianças, em relação às pessoas bonitas que gostariam de ser, o grupo identificou-se novamente com pessoas/mulheres adultas, com exceção de *Kelly Key* e *Ana Hickman*, que escolheram crianças; entre elas, uma negra. Houve vários questionamentos sobre a criança negra. Algumas crianças, entre elas a própria Ana Hickman, diziam que era da “África, passava fome e tinha os dentes bonitos”; outras questionavam que era “fofinho, mas não bonito”. *Ana Hickman* questionou suas colegas que escolheram somente mulheres brancas e adultas, e ela e sua amiga tinham escolhido crianças, sendo ela a única a escolher uma pessoa negra nas “pessoas bonitas”, e que em outras atividades ela escolhera também mulher adulta e branca, mas atentou para esse fato nessa atividade, quando acessou no Google imagens “pessoas bonitas”, e só encontrou pessoas brancas e adultas; e que, ao acessar pessoas que não são bonitas (feias), apareciam, em sua maioria, pessoas negras, pobres, esquisitas. Por isso, fez a busca em “crianças negras bonitas”, escolhendo o menino negro e o levou para o grupo essa discussão.

O grupo de crianças ao comentar sobre a escolha da criança negra nem percebeu que na imagem a criança mostrava-se feliz, com saúde e bem-vestida. Mesmo sendo escolhida como pessoa bonita, no imaginário delas, a criança negra foi associada a um contexto geográfico específico – África¹¹⁷, e a uma determinada classe social – a pobre. A escolha dessa criança nas pessoas bonitas terminou por não diferir da criança escolhida nas pessoas feias, quando somente duas crianças das nove quiseram ser ele.

Das pessoas escolhidas pelas crianças, cinco foram identificadas como atrizes por elas. A dimensão profissional aparece novamente como elemento de autonomia das crianças. No grupo, oito concordaram que essas pessoas são realmente bonitas, com exceção da criança negra, que ficaram em dúvida e com dificuldade de concordar com a criança que o escolheu. Ser bonita para elas é ser: “adulta, magra, branca e ter cabelos longos, lisos, olhos claros”.

Outra dimensão importante foi relativa à “educação” e a “não educação”. Para elas, as pessoas com aparência de “cara de safada”, “nariz empinado”, “olhar sedutor” e “vingativa”, não são educadas. E as pessoas com aparência de “santinha”, “perfeitas”, “simplesmente bonitas”, “boa aparência” e “que não são

¹¹⁷ Não havia no site ou na própria imagem nenhuma informação sobre o local de origem da criança.

danadas”, são educadas. Outros elementos aparecem, em menor escala aqui, para definir a pessoa bonita: “ser rica, famosa, elegante”. Aparecem elementos de uma identidade feminina na dimensão da *pessoa não educada*, rejeitada e pejorativa, por um lado, da *pessoa educada*, de boa aparência, aceita e reforçada no contexto da sociedade brasileira. Características consideradas hegemônicas em nosso contexto social vieram à tona novamente nas escolhas das crianças.

Coadunam-se, em suas escolhas, uma multiplicidade de identidades femininas. Aparecem ainda resquícios da “mulher santa”, que reforça a dimensão do comportamento “recatado” da mulher. Elas são delicadas e discretas. Além de “recatadas”, devem ser belas, educadas e ricas. Os padrões de beleza e de comportamentos das pessoas manifestados pelas crianças centram-se em determinado perfil, aqueles considerados “adequados” e aceitos socioculturalmente.

A partir das imagens selecionadas pelas crianças, consideramos que os modelos veiculados pela mídia e as apropriações feitas por elas acabaram refletindo parte de sua cultura. “Ser bonita” enquadra-se num modelo “ideal” de pessoa jovem, branca, magra e de olhos claros, bem vestida e educada, que acaba se constituindo como algo natural. Além do mais, as suas falas em relação às escolhas feitas reafirmaram e complementaram o que está evidente no conjunto de imagens.

É importante considerar que, na contemporaneidade, os conceitos e os significados que atribuímos a alguém são construídos por um conjunto de imagens e de discursos com os quais nos defrontamos, identificamo-nos ou rejeitamos. A identidade, então:

[...] emerge, não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas o diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos construídas para nós [...]. (HALL, 1997, p. 26).

Assim, podemos afirmar que ao constituir uma rede de sentido que envolve os indivíduos, a mídia tenta conformar culturalmente o seu público por meio de seus discursos e suas imagens interpelativas. A imagem desejada pelas crianças é de uma pessoa “perfeita”. Ser bela para elas está intrinsecamente ligada à riqueza, dimensão que lhes tira, possivelmente, da condição de realização dos afazeres domésticos. Destoa, pela primeira vez, nas escolhas delas a imagem de uma

criança negra. Mesmo assim, o grupo teve dificuldades em aceitá-lo como uma pessoa bonita. Até a própria criança que escolheu enfatizou que “Ele é da África e passa fome” e somente duas delas quiseram ser essa criança. Nas outras imagens escolhidas, a maioria das crianças quis ser a pessoa que foi escolhida pela colega.

Ser, então, branca, rica e famosa é a norma que ainda impera em nossa sociedade e serve de referência na definição do que é ser bonita ou não. Além dessas dimensões, ser jovem e magra são requisitos também para considerar uma pessoa bela. É claramente perceptível que nas imagens selecionadas não há nenhuma pessoa gorda. Isso pode ter ocorrido pelo fato da publicidade não veicular imagens dessas pessoas como belas e de boa aparência. Na mídia, a “boa aparência” é considerada essencial para uma pessoa obter sucesso. As crianças reproduziram essas concepções nesse momento da investigação, com algumas exceções. Os diferentes desse padrão, os outros, são nomeados como diferentes, estranhos e deslocados, afirmam Hall (2003) e Silva (2003).

A seguir, apresento as imagens selecionadas pelas crianças, de mulheres que não gostariam de ser¹¹⁸ e de pessoas que não são bonitas¹¹⁹ que corroboram com essa concepção; juntamente com as explicações das crianças sobre suas escolhas.

01. Isabella Swan



Identificada como *Isabela Swan* na investigação, escolheu não ser a mulher melancia. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“Ela é muito exibida”,
“Ela é vulgar”.*

¹¹⁸ Imagens de 1 a 8.

¹¹⁹ Imagens de 9 a 17.

02. Carla

Identificada como *Carla* na investigação, escolheu não ser a mulher mendiga. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“A mendiga sofre muito na rua e, às vezes, é até morta”,
“Ela é pobre e eu não quero ser pobre”,
“Ela é feia”*

03. Alice

Identificada como *Alice* na investigação, escolheu não ser a professora vulgar. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“Não gosta de professoras mal educadas e vulgares que se comportam mais errado que os alunos”,
“Não gosto de mulheres que usam roupas inadequadas”.*

04. Roberta



Identificada como *Roberta* na investigação, escolheu não ser as mulheres vulgares. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“Elas são ‘baixas’ e os homens não as respeitam e depois elas dizem que não fazem nada para eles baterem nelas”,
“Elas não prestam e não se importam com sua reputação”.*

05. Rihanna



Identificada como *Rihanna* na investigação, escolheu não ser dona de casa. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“Porque ela tem que lavar louça toda hora e lavar roupa”, “Tem que varrer casa até sair toda a poeira”,
“Eu não quero isso para mim”.*

06. Fergie

Identificada como *Fergie* na investigação, escolheu não ser as mulheres frutas. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

“Elas são nojentas”,

“Elas são feias e chatas”.

07. Avril Lavigne

Identificada como *Avril Lavigne* na investigação, escolheu não ser Alcione. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

“Ela é gorda e não sabe cantar”.

08. Médica



Identificada como *Médica* na investigação, escolheu não ser as mulheres frutas. Ao ser indagada sobre essa escolha, explicitou que:

*“Elas têm uma profissão ruim”,
“Elas são vulgares”.*

Diante das escolhas das crianças em relação às mulheres que não gostariam de ser, o grupo identificou-se novamente com pessoas adultas. Misturam-se, nesse conjunto das escolhas, gerações diferentes – jovens e velhas; raças diversas – negras e brancas; e perfis diferentes – gordas e magras. Das escolhidas, quatro dessas mulheres atuam na mídia, como cantoras e dançarinas, no caso das “mulheres frutas”, “mulher melancia” e “Alcione”. No geral, elas foram escolhidas, de acordo com as crianças, porque são “exibidas, pobres, mal-educadas e assumem afazeres domésticos”. Cinco crianças enfatizaram que elas são: “exibidas, vulgares, baixas, não prestam, usam roupas inadequadas¹²⁰, não se preocupam com sua reputação, salientes, nojentas, chatas e com profissões ruins”. Aparecem outras características: “feias, gordas, velhas, brigonas, mal educadas, dona de casa e pobres”.

As crianças reafirmam o modelo de mulher recatada, santa e pura; e também definem uma estética e comportamentos estereotipados, representação de cunho preconceituoso acerca dessas mulheres, além dos atravessamentos de classe social e da posição da mulher no âmbito doméstico. Séculos se passaram e as mulheres religiosamente são confinadas ao sagrado, intocáveis e, ao mesmo tempo, submissas ao poder do homem, enfatiza Barros (2001). Retiradas do pedestal no

¹²⁰ E as mulheres ainda reclamam e dizem que “não fazem nada quando os homens batem nelas”, afirma *Roberta*.

qual foram encasteladas como “santas”, tornam-se “putas” e profanas. São pecadoras, vulgares e nojentas, e devem se converter para serem aceitas socialmente, como Maria Madalena, que, como prostituta, busca no “[...] arrependimento, na recuperação e na conversão [...] um exemplo às mulheres, cuja conduta era vista como nefasta à sociedade” (BARROS, 2001, p. 168).

Construídos religiosamente, aceitos socialmente e produzidos economicamente, os modelos de mulher “perfeita” e “imperfeita” navegam na internet e são, reiteradamente, reforçadores dos valores dominantes e tradicionais sobre como deve ser e se comportar a mulher. É importante conceber que essas posições são produzidas a partir das experiências, dos saberes e das informações recebidas, retraduzidas e reconstruídas no âmbito da recepção midiática, explicitam Martín-Barbero (2009) e Orozco Gomez (2011).

A seguir, apresento as imagens selecionadas na internet, individualmente, por cada criança, e questionadas coletivamente nas rodas de conversa, momento em que as imagens foram apresentadas em slides, uma a uma, ao grupo¹²¹, e as apresentaremos juntamente com suas explicações:

09. Gretchen



Identificada como *Gretchen* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo concordou que essa pessoa não é bonita, por que:

“É um mendigo, não se valoriza, tem poucos dentes e grandes”,

“Não faz a barba, é velho, é bêbado, é feio”,

“Não parece ser educado”,

“Tem má aparência”,

“Se fosse rico, um das crianças gostaria de ser ele”.

- Das nove crianças, nenhuma quis ser essa pessoa.

¹²¹ Questionamos as crianças com base nas seguintes questões: 1) O que vocês acham dessas pessoas? 2) O que o grupo de pessoas que não são bonitas têm em comum? 3) Quem gostaria de ser ela/ele? 4) Podemos chegar a que conclusão sobre o grupo escolhido?

10. Ivete Sangalo



Identificada como *Ivete Sangalo* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome¹²², pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo teve dificuldades em concordar com a criança que a escolheu como feia, pois enfatizaram que ela era *rica* e que:

“A plástica a deixou assim, mas ela era bonita, seus cabelos são bonitos”,

“Ela parece ser feia, mas é rica”,

“Ela aparece na televisão”

“Ela parece ser educada”,

- Das nove crianças, quatro quiseram ser essa pessoa.

11. Shakira



Identificada como *Shakira* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo teve também dificuldades em concordar com a criança que a escolheu como feia, pois enfatizaram que:

“Apesar de parecer uma mucura de feia”

“Mas os olhos dela são bonitos, da cor do mar”, “Mas o nariz é feio”,

“Olha, ela parece ter condições, mas não se cuida”.

- Das nove crianças, quatro quiseram ser essa pessoa.

¹²² No grupo, explicitaram que era a *socialite* americana Jocelyn Wildenstein que gastou mais de 4 milhões de dólares em plástica na tentativa de reconquistar o ex-marido.

12. Ana



Identificada como *Ana* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo teve também dificuldades em concordar com a criança que a escolheu como feia, pois enfatizaram que ele estava assim porque (foi uma polêmica no grupo):

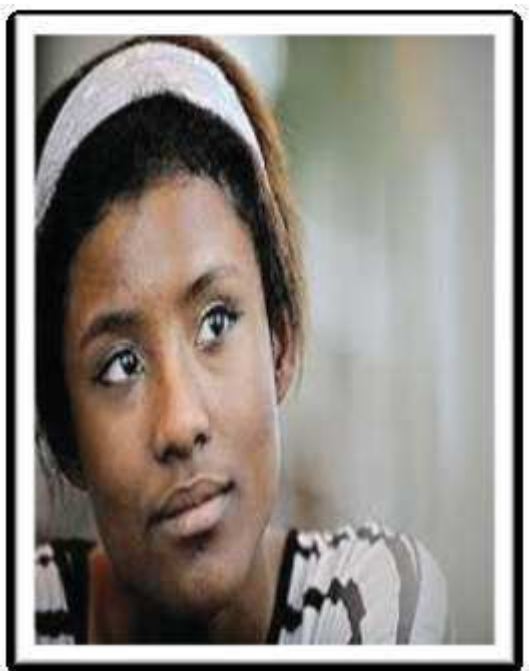
“Colocaram frutas/comida em sua cara quando estava dormindo”,

“Ele não é feio e sim bonito”,

“Tem boa aparência”.

- Das nove crianças, com toda a polêmica, somente uma quis ser essa pessoa.

13. Maite Peroni



Identificada como *Maite Peroni* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo teve também dificuldades em concordar com a criança que a escolheu como feia, pois enfatizaram que:

“Se ajeitasse o cabelo feio ficaria bonito”,

“Ela tem os olhos e a boca bonitas”,

“Mas ela parece triste”.

- Das nove crianças, somente três quiseram ser essa pessoa.

14. Paris Hilton



Identificada como *Maite Peroni* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo concordou que essa pessoa não é bonita por que:

“Ave Maria, é feia demais!”,

“Essa criança é muito feia, tem olhos estufados e orelhas grandes”,

“Ele não tem cabelo e os dentes são feios”,

“Ele parece um ET”,

“Ele não tem boa aparência”.

- Das nove crianças, nenhuma pessoa quis ser essa pessoa.

15. Lady Gaga



Identificada como *Lady Gaga* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo concordou que essa pessoa não é bonita por que:

“Meu Deus, parece uma bruxa!”,

“Ela é magérrima, tem a cara chupada”,

“Ela parece um travesti”,

“Não tem boa aparência”,

“A única coisa bonita nela é a cor dos olhos”.

“Ela parece não ser educada”,

- Das nove crianças, nenhuma pessoa quis ser essa pessoa.

16. Kelly Key



Identificada como *Kelly Key* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo concordou que essa pessoa não é bonita por que:

“O cabelo dela assanhado é feio, pois se tivéssemos um cabelo assim as pessoas ririam de nós”,

“Tem lábios carnudos e feios”,

“O cabelo dela deixou a cara dela feia”.

- Das nove crianças, somente duas quiseram ser essa pessoa.

17. Ana Hickman



Identificada como *Ana Hickman* na investigação, escolheu não ser essa pessoa (não indicou o nome, pois não sabe qual é). Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo concordou que essa pessoa não é bonita por que:

“Ele é seco, parece um soim¹²³”,

“Ele é velho, tem cabelo no sovaco e tem cara de tarado”,

“Ele parece um gay, um veado pobre”,

“Ele tem cabeça grande”,

“Ele não tem boa aparência”.

- Das nove crianças, nenhuma quis ser essa pessoa.

¹²³ É um sagui, um macaco, encontrado na Amazônia brasileira.

Diante das escolhas das crianças, em relação às pessoas¹²⁴ que não são bonitas e que não gostariam de ser, o grupo identificou-se novamente com pessoas adultas, com exceção de *Paris Hilton* que escolheu uma criança negra. No geral, quatro crianças escolheram homens e cinco escolheram mulheres, com o seguinte perfil: negras e brancas, mendigos/pobres e ricos¹²⁵, crianças e adultos. Essas pessoas não são celebridades, com exceção da pessoa escolhida por *Ivete Sangalo*. No geral, elas foram escolhidas, de acordo com as crianças, porque “não têm boa aparência, não se cuidam, têm cabelos desajeitados, não parecem educados”. Duas crianças enfatizaram que as pessoas escolhidas por *Shakira* e *Lady Gaga* “são feias, mas seus olhos claros são muito bonitos”. As crianças ficaram em dúvida quando questionadas sobre as pessoas escolhidas por *Ivete Sangalo* e *Shakira*, com base na seguinte afirmação: “Ela parece ser feia, mas é rica” e “Ela parece ter condições, mas não se cuida”.

Para as crianças, essas pessoas têm uma péssima aparência, e foram vistas como mal educadas, mal arrumadas, esquisitas, tristes, não são ricas e nem se cuidam. Na escolha de *Lady Gaga*, as crianças enfatizaram que “aquela mulher parece um travesti” e também “não tem boa aparência”, e na escolha de *Ana Hickman*, as crianças enfatizaram também que aquele homem “[...] parece um gay, um veado pobre”, “[...] tem cara de tarado” e “[...] não tem boa aparência”. E, quando questionadas sobre o que tinham em comum as pessoas que não gostariam de ser, responderam: “São desarrumadas, não se cuidam, são pobres, negras e velhas”. Sobre quem gostaria de ser dentre essas pessoas, o grupo de crianças aproximou-se, em sua minoria, das escolhas de *Ivete Sangalo*, *Shakira* e *Maite Peroni*, rejeitando, em sua maioria, as demais escolhas, por questões já explicitadas acima.

As dimensões relativas à etnia, à classe social, à sexualidade e à geração foram fundamentais para definir quem está dentro ou fora do modelo padrão do não belo (feio), que atravessaram as escolhas identitárias femininas das crianças. O que nos leva a compreender que as identidades de gênero não podem ser vistas de forma isolada, mas na relação com o “Outro”. O ser feminino se distingue por aquilo que não é feminino, o ser bonito se distingue por aquilo que não é bonito “[...] As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, afirma Woodward

¹²⁴ Nessa fase, não houve direcionamento da investigadora para a escolha específica de mulheres na internet. As crianças poderiam escolher qualquer pessoa.

¹²⁵ A *socialite* estadunidense Jocelyn Wildenstein, escolhida por *Ivete Sangalo*.

(2003, p.39). A identidade, assim como a diferença é concebida como autorreferenciada, ela simplesmente existe e está em estreita relação de dependência, pois quando digo que sou bonito e heterossexual, estou colocando em cena o feio e homossexual/transexual, etc.; já que não há uma homogeneidade entre os seres humanos. Portanto, questioná-las “[...] como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais eles se organizam, de acordo com Silva (2003, p. 83). Não há, conseqüentemente, definição essencialista de identidade, mas um conjunto de características que (de)marcam diferenças e são partilhadas em determinados contexto e tempo específicos, não possuindo significados naturais e estáveis em si mesmos, devendo sempre serem vistos pela ótica da formação cultural e religiosa, posição social, geracional, etc.

O que deve ser questionado é a “ordem” estabelecida no contexto de uma sociedade e seus fundamentos, que se impõem e se fixam por meio da violência física e simbólica, dirigida principalmente para quem as rompe. A sociedade ainda exige o cumprimento das expectativas com relação ao gênero e a um estilo de vida, com base em modelos, os aqui já explicitados como o da heterossexualidade, o da boa aparência e o do bem educado. Quem não se “encaixou” nesse modelo normativo e convencional sofreu rejeição por parte das crianças, a exemplo das pessoas escolhidas por *Lady Gaga* e *Ana Hickman*. Essas pessoas ainda foram vistas pelas crianças de forma negativa, colocando-as numa condição subalterna. O diferente visto com desigualdade.

É importante a introdução de novas experiências e formas de pensar que ultrapassem modelos e concepções convencionais veiculados no contexto das diversas instituições – escola, família, mídia, etc.; que visam excluir a maioria dos grupamentos sociais. Por isso, nessa investigação, foi proporcionado momentos de problematização, juntamente com as crianças, sobre as escolhas realizadas nas rodas de conversa.

4.4 Luz, câmera e ação: as identidades femininas preferidas da mídia

Vivemos numa sociedade do consumo e a mídia torna-se sua aliada. Produzem-se bens materiais e simbólicos que cotidianamente navegam nas diversas mídias. Eles penetram no imaginário e aguçam os desejos das pessoas. Há, nesse contexto, toda

[...] uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais e fornecendo um material com que as pessoas forjam suas identidades. O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem modelos daquilo que significa ser homem ou mulher [...] a cultura da mídia [...] ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral [...] (KELLNER, 2001, p. 9).

Ainda, de acordo com o autor, o entretenimento e o lazer oferecidos pelas grandes corporações midiáticas, que usam o espetáculo para seduzir o público e ajustá-lo a um modelo dominante, possibilitam, ao mesmo tempo, oferecer recursos que podem também empoderá-lo para opor-se a esses valores.

Na sociedade do consumo, a indústria cultural e de entretenimento constroem espetáculos e, com eles, suas celebridades. As 'marcas' dos produtos e os 'modelos' de pessoas trazem a dimensão do pertencimento a determinado grupo. Às vezes, eles se confundem. Numa pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, com mulheres consumidoras de produtos de beleza e higiene, afirmaram que utilizavam os produtos pela identificação que tinham com as atrizes (celebridades) dos comerciais, mais do que com os próprios produtos, mas, às vezes, questionavam essa relação, tanto o produto quanto a celebridade, conforme Lübeck; Garrett, Santini (2012).

Diante desse contexto, as celebridades são comparadas a 'deusas' – célebres olímpicos¹²⁶ –, que quando elevadas pela mídia ao estrelismo tornam-se onipresentes, estão em todo lugar: nas revistas, na televisão, na internet, no rádio, etc.; sendo referências do 'ser perfeito' e fornecendo material que colaboram na constituição das identidades de gênero, de classe, de sexualidade, etc., nos quais podemos nos aproximar ou nos afastar (FREIRE FILHO, 2003). Para 'sobreviverem', precisam das telas das mídias, que realizam fantasias e satisfazem os anseios dos meros mortais, que as consideram superiores, as idolatram e buscam se identificar com elas. As celebridades, assim como as 'deusas', precisam ser lembradas cotidianamente, precisam de visibilidade. A mídia se encarrega disso. É seu elo com os fãs, que compartilham com elas seus gostos e preferências.

¹²⁶ Termo cunhado por Morin.

Nessa perspectiva, apresento a seguir as pessoas/personagens preferidas da mídia, escolhidas pelas crianças, através da produção de desenho. Entre as celebridades, as crianças escolheram cantoras, atrizes e modelos. A escolha foi realizada inicialmente individual, com sua devida justificativa, e analisada posteriormente em grupo. Junto com o desenho, selecionei na internet a imagem da celebridade escolhida pelas crianças para que pudéssemos visualizá-las melhor, momento em que solicitei novamente às crianças para que falassem o que essa mulher/personagem tem de especial. Esse momento foi oportuno no sentido de propiciar reflexões críticas sobre as escolhas feitas, questionando, então, as “identidades femininas” veiculadas na mídia e escolhidas pelas crianças. Optamos também, nesse item, analisá-las em conjunto, conforme a seguir:

Gretchen



Identificada como *Gretchen* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser novamente ela, descrevendo-a de saia longa e blusa sem manga, diferente do estilo de vestir de Gretchen em suas apresentações na mídia. Ela explicitou que:

“Ela é uma cantora bonita e cheia de charme”.

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

“Ela é uma pessoa bonita, simpática, se veste bem”,

“Tem boas qualidades físicas, canta e dança e rebola bem”.

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo ficou dividido, pois cinco disseram que *Gretchen* tinha boa aparência e quatro disseram que não, e explicitou que:

“Ela não é tão feia assim”,

“A boca e os olhos dela são feios”,

“Ela está com a cara acabada, parece cara de chorona, mas é famosa pelo seu rebolado”,

“Ela é velha”.

- Das nove crianças, somente uma quis ser essa pessoa.

2. Ivete Sangalo



Identificada como *Ivete Sangalo* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser Débora Falabella¹²⁷, descrevendo-a de vestido longo. Ela explicitou que:

“Ela é uma atriz bonita e faz novelas”,

“Eu queria ser atriz”.

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

“Ela é simpática, bela e famosa”,

“Ela faz novelas e tem um estilo com roupas e acessórios da telenovela Avenida Brasil”,

“Eu a escolhi porque é bonita e rica”.

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

“Ela é bonita”,

“Os cabelos dela são lisos e bonitos”,

“Tem boa aparência e é educada”,

“Ela é famosa”.

- Das nove crianças, sete quiseram ser essa pessoa.

¹²⁷ Atriz brasileira, nascida em Minas Gerais.

3. Shakira



Identificada como *Shakira* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser novamente ela, descrevendo-a de blusa sem manga e saia mediana. Ela explicitou que:

"Ela é bonita, é magra e se veste bem",

"Ela tem os cabelos loiros e lindos".

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

"Ela canta bem e tem vários modelitos",

"Ela gosta de viajar, tem cabelos loiros e pele branca",

"Ela é bonita e muda várias vezes os cabelos, o look",

"Os clips dela são ótimos e não podemos esquecer que é uma ótima cantora".

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

"Ela é bonita, famosa e linda",

"Tem boa aparência e é educada",

"Ela é famosa".

- Das nove crianças, oito quiseram ser essa pessoa.

4. Ana



Identificada como *Ana* na investigação, escolheu como personagem preferida da mídia ser *Carla*, descrevendo-a de vestido longo. Ela explicitou que:

“Ela é uma cantora linda e bonita”,

“Ela é famosa e rica”,

“Ela tem cabelos lisos, eu acho lindo”.

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

“Ela é bonita, linda, aparece na televisão e foi modelo, e tem amigas modelos”,

“Ela tem namorado. Eu queria ser ela por que é magra, bonita, famosa, legal e aparece na televisão”.

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

“Ela é bonita, é perfeita”,

“O sorriso dela é perfeito”,

“Ela tem boa aparência e parece ser educada”,

“O cabelo dela é bonito”

- Das nove crianças, nove quiseram ser essa pessoa.

5. Maite Peroni



Identificada como *Maite Peroni* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser ela novamente, descrevendo-a de vestido longo. Ela explicitou que:

"Ela é bonita e canta na banda Rebelde",

"Ela tem o cabelo lindo, é liso e preto",

"Ela não é do Brasil. Eu a conheci através da novela Rebelde mexicana. Ela é famosa".

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

"Ela é bonita, linda e legal. Eu gosto das músicas dela",

"Ela é alta, magra e tem cabelos lindos. Ela é famosa",

"Eu assistia muito a novela Rebelde mexicana só para vê-la",

"Quando passava jogo de futebol meu pai queria assistir, mas eu não deixava por causa da novela".

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

"Ela é bonita, é linda, é famosa",

"Os cabelos lisos e grandes dela são lindos",

"Ela tem boa aparência e parece ser educada".

- Das nove crianças, sete quiseram ser essa pessoa.

6. Paris Hilton



Identificada como *Paris Hilton* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser ela novamente, descrevendo-a de vestido longo. Ela explicitou que:

"Ela é uma socialite famosa. Ela desfila pelo mundo ganhando muitos dólares",

"Ela é bonita e elegante",

"Eu a conheci na televisão, no canal dos famosos".

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

"Ela é linda, muito bonita, magra, rica, tem olhos belos e um sorriso deslumbrante",

"Ela é uma loira perfeita. Eu a escolhi por que é modelo e aparece na televisão",

"Um dia vou ser igual a ela, mas brasileira".

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

"Ela é bonita",

"Ela tem cabelos e olhos perfeitos",

"Ela é sedutora",

"Ela é uma magra perfeita!",

"Ela parece se achar, mas é educada".

- Das nove crianças, seis quiseram ser essa pessoa.

7. Lady Gaga



Identificada como *Lady Gaga* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser ela novamente, descrevendo-a de vestido longo. Ela explicitou que:

"Ela aparece em todo lugar: rádio, televisão e internet",

"Ela é famosa, aparece muito na televisão e os paparazzi falam muito dela".

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

"Ela é bonita e simpática",

"Eu gosto muito das músicas dela",

"E a escolhi por que é branca e tem cabelos loiros, mas fica mais bonita ainda quando passa maquiagem e se veste bem".

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

"Ela é feia e usa peruca",

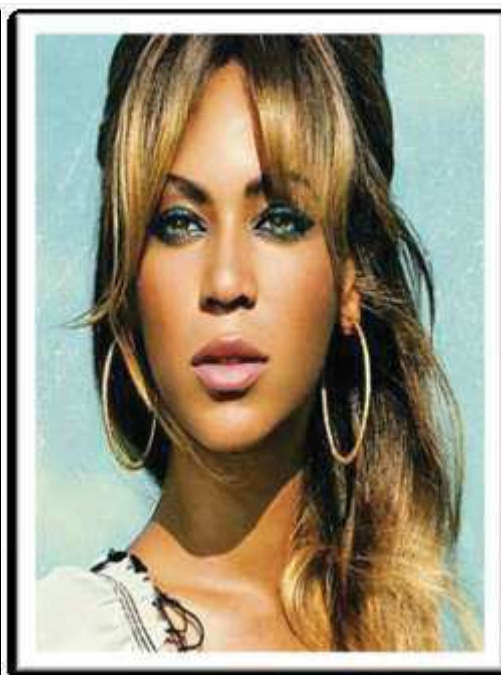
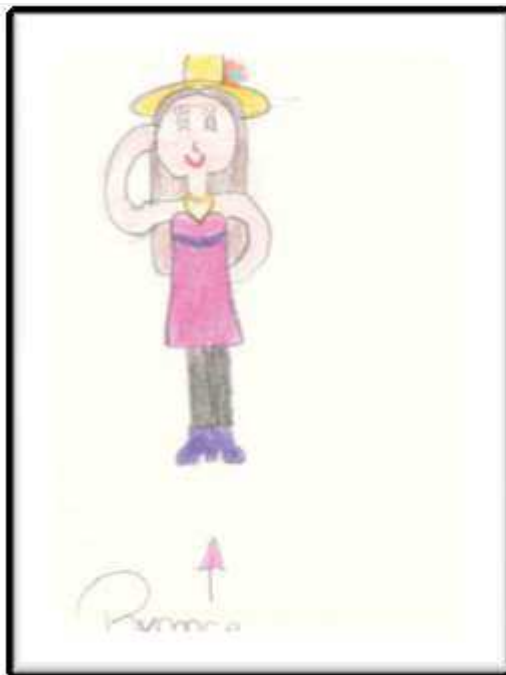
"Ela quer sempre chamar atenção",

"Gosto somente das músicas dela",

"Ela não tem boa aparência".

- Das nove crianças, uma quis ser essa pessoa.

8. Kelly Key



Identificada como *Kelly Key* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser Beyoncé , de blusa longa e calça comprida. Ela explicitou que:

“O seu jeito de vestir é muito bonito”,

“Ela é bonita, é morena”.

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

“Eu a escolhi por sua elegância, seu modo de vestir, sua maneira de cantar e dançar, a sua profissão, sua personalidade, sua pele morena, etc.”.

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

“Ela é bonita”,

“Ela não tem nenhum defeito”,

“Ela parece ser educada”.

- Das nove crianças, cinco quiseram ser essa pessoa.

9. Ana Hickman



Identificada como *Ana Hickman* na investigação, escolheu como pessoa/personagem preferida da mídia ser ela novamente, descrevendo-a de blusa com manga e saia comprida. Ela explicitou que:

“Ela é uma pessoa branca, alta, bonita e magra”,

“Ela é uma famosa apresentadora de televisão”.

Quando indagada sobre o que essa mulher tem de especial, respondeu:

“É bonita e eu a escolhi porque assisto o seu programa e acho ela brincalhona”,

“Ela é modelo, alta, magra, cabelo loiro e é por isso que a escolhi”.

Ao ser indagado sobre essa escolha, o grupo explicitou que:

“Ela é linda, rica. É perfeita”

“Ela tem cabelos e olhos perfeitos”,

“Ela tem boa aparência e é educada”.

- Das nove crianças, nove quiseram ser essa pessoa.

Diante das escolhas das crianças, o grupo identificou-se novamente com mulheres adultas. No geral, elas têm o seguinte perfil: jovens¹²⁸ e, em sua maioria,

¹²⁸ Com exceção da Gretchen.

brancas¹²⁹, cabelos lisos. Elas são celebridades: cantoras, atrizes, especificamente de telenovelas, modelo e apresentadora de televisão. Essas pessoas/personagens representam o perfil desejado de mulher que essas crianças gostariam de ser.

As escolhas feitas individualmente enfatizaram, em sua totalidade, que essas pessoas/personagens são: “bonitas – têm boas qualidades físicas¹³⁰, magras, cabelos bonitos” e, em segundo lugar, são “famosas¹³¹, pois aparecem na TV”, seguidas de “simpática, rica, charmosa e elegante”. Quando questionadas nas rodas de conversa, reafirmaram as posições individuais, acrescentando as características de ter “boa aparência” e ser “educada¹³²”; com exceção de *Gretchen* e *Lady Gaga*, vistas como “feias, sem boa aparência e esquisitas”, mas que as escolheram porque são famosas.

Das nove crianças participantes dessa atividade, sete explicitaram que gostariam de ser essas pessoas/personagens, tendo uma boa aceitação do grupo, com exceção novamente de *Gretchen* e *Lady Gaga*, que obtiveram somente uma identificação, cada pessoa/personagem, a da própria criança que a escolheu.

Esteticamente adotam um modelo¹³³ de mulher – “bonita, branca, magra e rica”. Estética reforçada pela indústria da moda e da beleza, que em nossa sociedade tem sido construído e referendado de forma significativa no espaço da mídia. Ser bonita, famosa e rica atravessou transversalmente as escolhas das crianças em todas as fases da investigação. Para elas, ser bela e jovem é condição essencial para se conseguir dinheiro e fama. A aparência física – magra, jovem e branca –, tornou-se o ponto de referência do belo para as crianças, incidindo diretamente na constituição das identidades femininas. Entra em cena a supermulher – a jovem, a que nunca envelhece, “a que tem boa aparência”; a bela, aquela que “está sempre arrumada e se veste bem” e “a sempre elegante e charmosa”.

¹²⁹ Com exceção da escolha de Kelly Key, que selecionou Beyoncé, que é negra. Em relação a essa cantora, não há declaração, em seu perfil na internet, da sua cor/etnia; apenas a cor dos olhos e dos cabelos, que são castanhos.

¹³⁰ Refere-se à Gretchen.

¹³¹ Atuarem na televisão.

¹³² “Ter boa aparência” e “ser educada” aparecem também nas escolhas das pessoas bonitas.

¹³³ Branca, loira, olhos claros, magra, jovem. Esse modelo está ligado às concepções hegemônicas difundidas nas sociedades contemporâneas. Ser branca, jovem e magra, ainda serve de referência na definição do que é ser bonito ou feio. Este modelo nos força a pensá-lo como modelo ainda desejado pela sociedade brasileira.

Aqui, podemos pensar no perfil de mulheres, com base num padrão estético hegemônico, veiculado pelos meios de comunicação, locais¹³⁴ e globais¹³⁵, que se aproxima mais do europeu do que de nossa realidade brasileira; assim como o padrão de beleza estabelecido pelas próprias crianças, que reforça o padrão estabelecido pela mídia. Nessa perspectiva, podemos pensar nas demarcações acerca das identidades e das diferenças, conceitos carregados de significados. Enquanto a identidade atesta igualdade e semelhança, e a diferença, seu oposto, elas sobrevivem da relação que uma exerce sobre a outra. Elas se legitimam a partir dos padrões de semelhanças ou não, enfatizam Louro (2007) e Silva (2003). Assim, as pessoas são ‘enquadradas’ a estereótipos da igualdade ou da diferença, com base em certos modelos de normalidade, que nega o ‘outro’, nesse caso, a diversidade brasileira, e demarca territórios de desigualdades e de exclusões.

Elas são atrizes, cantoras e modelos nacionais e internacionais, produtos da indústria cultural e de entretenimento, que são colocadas na vitrine pelos meios de comunicação de massa, e consumidos por qualquer pessoa a qualquer instante, diz Giddens (2002). Elas estão nas prateleiras, sempre visíveis e disponíveis. Considero que, nessas escolhas, estão contidos padrões homogêneos em relação à etnia, geração, classe social e aparência física¹³⁶; quando se organizam em torno de uma beleza branca, magra, jovem, rica e famosa, reforçando o modelo hegemônico construído em nossa sociedade que atravessa gerações, e que inclui determinados grupos de pessoas em detrimento de outros. “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos [...]” (LOURO, 1997, p. 49-50).

Esse modelo de pessoa/mulher é fabricado e apresentado no mercado da indústria cultural e de entretenimento como mercadoria, e intensamente veiculado pelos meios de comunicação, delineando vontades, desejos e anseios humanos. Há, portanto, visões de mundo, modelos e padrões de condutas humanas moldadas pelo mercado, pelo consumo, no qual “[...] estamos *dentro* e *no mercado*, ao mesmo tempo clientes e mercadorias [...]” (LOURO, 1997, p. 98). Consumimos produtos, pessoas, mídias, consumimo-nos. Essa é a cena contemporânea afirma Silverstone

¹³⁴ Temos a Gretchen, Débora Falabella, Kelly Key, Carla e a Ana Hickman.

¹³⁵ Temos Shakira, Maite Perroni, Paris Hilton, Lady Gaga, Beyoncé .

¹³⁶ Classe, raça, gênero, etnia e sexualidade não podem ser tratados como variáveis independentes, pois a opressão de uma está inscrita no interior da outra (LOURO, 2007).

(2005), pois o consumo é uma forma de mediação, já que os valores e os significados de objetos veiculados pelas grandes corporações são apropriados e interpretados pelas experiências e pela posição social de suas audiências. E, nesse cenário, é importante reconhecer a capacidade crítica das crianças diante do que consomem. O que nos levou, no decorrer da investigação, a refletir, junto com elas, acerca de suas escolhas.

Na busca de aprofundar as concepções das crianças sobre as escolhas realizadas e suas incidências na constituição de suas identidades, resolvi indagá-las, nas rodas de conversa, sobre o que essas pessoas/personagens preferidas da mídia tinham em comum com as pessoas bonitas¹³⁷, responderam: “São jovens e magras, bonitas, ricas, famosas, sedutoras, charmosas, elegantes, vaidosas, cabelos bonitos – bons e lisos, maquiadas, maioria brancas”. Identificando-se com pessoas que lhes despertam interesse e sedução.

Diante desses resultados, questionei as crianças sobre o modelo de mulher/pessoas que a mídia veicula. Elas chegaram à seguinte conclusão: “são famosas, ricas, elegantes, sensuais, belas, fisicamente bonitas, gostam de se cuidar, gostam de curtir a vida, são adultas e jovens, brancas e altas”. Esse modelo de pessoa é o que está cena, hegemonicamente, nos meios de comunicação, especialmente através da indústria cultural, seja cinema, telenovela, música, etc. “[...] De uma forma ou de outra, estamos envolvidos no projeto de construção e manutenção de uma aparência, de uma imagem, de um estilo, ao mesmo tempo particular e socialmente desejável [...]” (FREIRE FILHO, 2003, p. 72). Ainda de acordo com o autor, os nossos gostos culturais em termos de música, cinema, TV, roupas, entre outros, “[...] serão avaliados como principais indicadores de nossa personalidade, de nossa individualidade” (idem).

As crianças reafirmaram, em suas escolhas, os modelos tidos como ideais e desejáveis pela sociedade, ligados à beleza e à juventude, com perfil de pessoa branca e alta, tidas como famosas e ricas. Modelo representativo de determinado grupamento social, especificamente os de classe média alta. As pessoas fora desse padrão foram consideradas pelas crianças como “exóticas”, “estranhas” e elas não queriam ser essas pessoas. As diferenças podem ocorrer por meio de sistemas simbólicos de representação e por meio de formas de exclusão social. Um ponto a

¹³⁷ Ver item 4.3.

refletir é sobre os modos como essas diferenças de classe, raça e idade; incidem umas sobre as outras e vão constituindo as feminilidades num determinado contexto sociocultural (STREY; CABEDA; PREHN, 2004; LOURO, 2000, 2007).

Nessa direção, propus às crianças, coletivamente, que refletissem sobre os modelos de pessoas/mulher veiculados na mídia, a partir das escolhas realizadas na internet de pessoas bonitas ou feias, e as preferidas da mídia, na busca de conhecer a configuração das identidades femininas construídas por elas. Abaixo, apresento a síntese a que chegaram:

“Meus Deus, não escolhemos nenhuma criança, somente eu que escolhi uma criança e negra nas pessoas bonitas e Paris Hilton nas pessoas feias” (Ana Hickman).

“Achamos que a criança negra era da África e passava fome. Nem percebemos que ela estava feliz e era bem gordinha, fofinha. É mesmo!” (Lady Gaga, Gretchen, Ivete Sangalo, Ana Hickman).

As demais crianças concordaram com a posição de Ana Hickman, afirmando que realmente não atentaram para esse fato em suas escolhas. Elas não se identificaram com pessoas de sua geração. Será um indício da concepção de Postman (2011, p. 134), quando afirma que a “[...] revolucionária mídia vem causando a expulsão da infância [...]” ao adultizar a infância, fundindo gostos e estilos de crianças e adultos. Para o autor, “[...] a infância é uma função do que uma cultura necessita comunicar e o meio que dispõe para fazê-lo [...]”. Postman não descarta outros fatores que incidem no curso da infância como a economia, a religião, a ideologia, etc.; mas enfatiza que eles “[...] não podem criá-la ou eliminá-la [...]” (idem, p. 135). O autor ainda chama atenção para o fato de que as crianças desapareceram da mídia ou quando aparecem são apresentadas como adultos em miniaturas. Isso explica de certa forma a ausência de crianças nas escolhas feitas.

Outra dimensão importante a discutir é a pouca presença de homens nas escolhas das crianças que, em sua maioria escolheram somente mulheres. *Gretchen, Ana e Paris Hilton* escolheram imagens de homens nas pessoas feias e *Ana Hickman* um menino nas pessoas bonitas.

“Escolhemos homens somente nas pessoas feias” (Gretchen, Ana, Paris Hilton e Ana Hickman).

“Foi mesmo” (Shakira e Lady Gaga).

“Eu escolhi um homem na pessoa bonita” (Ana Hickman)

“Identificamo-nos, na maioria, somente com mulheres e adultas, nas pessoas bonitas” (Ivete Sangalo, Shakira, Maite Peroni, Ana e Ana Hickman).

“Eu escolhi um homem, mas ele era esquisito”. “Eu também achei.” (Ana e Paris Hilton).

As crianças escolheram alguns homens, mas nas pessoas feias. Podemos inferir que as mulheres são bonitas para elas, e alguns homens são feios, especificamente aqueles que são “desarrumados, pobres, esquisitos e com aparência de homossexuais”. O “Outro” aparece como inferior, submisso e indispensável. Distinto dos demais humanos. As identidades, seja qual for o binarismo, são construções discursivas que estão entranhadas numa relação de poder entre o *eu* e o *outro*, explicita Louro (2001). Não há como ignorá-los, mas temos que deslocar nossos esforços para romper limites fronteiros demarcados. Olhar para os processos e compreender a instabilidade do mundo em que estamos vivendo, as pessoas, nas suas diferenças, sem imprimir marcas que as excluem do todo social, pois o outro está em mim. Ele sou eu também.

Em síntese, as crianças chegaram à seguinte conclusão:

“Professora, na internet – Google e Google imagens, quando colocávamos pessoas bonitas, aparecia em sua maioria pessoas brancas, famosas, ricas e jovens; e quando colocávamos pessoas que não eram bonitas (as feias) apareciam, em sua maioria, pessoas negras, pobres, desarrumadas, velhas, gordas, mendigas e esquisitas” (Ana Hickman).

“Isso aconteceu mesmo professora!” (Ana, Gretchen, Maite Peroni, Shakira, Paris Hilton, Lady Gaga, Ivete Sangalo, Kelly Key).

“Foi mesmo, aconteceu isso mesmo!” (Lady Gaga, Ivete Sangalo, Kelly Key, Ana Hickman).

As crianças manifestaram que as escolhas não foram somente delas e que o *Google*, de certa forma, não lhes deu uma diversidade de possibilidades. Ele foi um grande mediador. Ao acessá-lo, caminho escolhido por elas para realizar a atividade, estava disponibilizado determinado perfil de pessoas ao fazerem as buscas de mulheres que gostariam ou não de ser e de pessoas bonitas e não bonitas, e que apenas atentaram para essa questão na roda de conversa. Mesmo

com as reflexões feitas na roda de conversa, as escolhas realizadas individualmente foram reafirmadas no grupo, quando solicitamos às crianças “quem gostaria de ser aquela pessoa/mulher”. Não podemos desconsiderar aqui também as mediações socioculturais nas quais as crianças estão imersas e que as vão constituindo. Uma delas, entre outras, a própria condição situacional das crianças naquele contexto, em que uma exercia, em determinadas circunstâncias a escolha da outra. Mesmo diante dessa realidade, o buscador teve papel importante. Foram dois olhares que se entrecruzaram e definiram as escolhas, o olhar do buscador e o olhar das crianças. É importante considerar também que o visualizado pode ser também ser rejeitado, o que não aconteceu.

Mas algo fica a nos incomodar. O que *Google* tem a oferecer sobre as identidades femininas? O *Google* é uma das empresas mais bem sucedida da história da internet e que, segundo Vaidhyanathan (2011, p. 16), a “[...] googlização de tudo também terá significativos efeitos transformadores, tanto bons quanto ruins. O *Google* influenciará o modo de agir de organizações, empresas e governos, tanto a favor como, às vezes, contra seus ‘usuários’”. Nesse sentido, o autor nos alerta que devemos manter uma postura agnóstica sobre esse buscador, pois “[...] somos aquilo que o Google vende aos seus anunciantes [...]” (idem, p. 17) e que a “[...] a estrutura e ordenação das escolhas que nos são oferecidas influenciam profundamente as decisões que tomamos [...]” (ibidem, p. 103). Quer dizer que as posições predefinidas podem exercer influências nas escolhas aparentemente livres, afirma Vaidhyanathan, enfatizando que o *Google* entende a força dessa arquitetura. O que nos leva a compreender a posição das crianças, quando questionaram as ofertas de modelos de mulheres/pessoas ofertados no site de busca.

5 AS MINHAS ESCOLHAS ESCULPINDO AS IDENTIDADES FEMININAS

Identidade, algo contraditório, igual e diferente.
(Ciampa)

Apresentamos, neste capítulo, os resultados dos dados coletados através das falas produzidas na roda de conversa e dos registros escritos realizados com as crianças acerca do que é ser mulher assim como os desenhos produzidos por elas, seguidos de suas explicações sobre as escolhas feitas quando solicitadas a desenhar uma mulher/pessoa que gostaria ou não de ser¹³⁸.

Os resultados dos desenhos apontam para a mesma direção das imagens selecionadas na internet. É importante frisar que a atividade de desenho foi a primeira a ser realizada com as crianças, e, posteriormente, realizamos a atividade na internet, pois queríamos capturar as primeiras aproximações identitárias das crianças, sem nenhuma intervenção direta de algum programa/conteúdo midiático. Nessa mesma perspectiva, entrelaçado à proposição dos desenhos, solicitamos às crianças que escrevessem sobre o que é ser mulher, na busca de apreender suas concepções iniciais acerca das identidades femininas, questão que foi respondida pelas crianças no momento final da investigação.

Que mulher/pessoa gostaria de ser? As escolhas e as posições das crianças nos levam a refletir sobre as características desejáveis para elas e a constituição das identidades femininas, tendo como referências, em sua maioria, mulheres adultas e não crianças que são:

- a) Atuantes na mídia (veiculadas intensamente pela indústria cultural e de entretenimento): *Isabella Swan, Rihanna, Alice, Fergie, Avril Lavigne, Ana Hickman, Débora Falabella e Kelly Key.*
- b) Família: *mães, primas e amigas;*
- c) Atletas: *jogadoras de vôlei;*
- d) Profissão: *médica.*

Em relação ao questionamento sobre que mulher não gostaria de ser, obtivemos os seguintes resultados:

- a) Atuantes na mídia (veiculadas intensamente pela indústria cultural e de entretenimento): *Rihanna, Lady Gaga e Alcione.*

¹³⁸ Nessa atividade, as crianças do segundo grupo não produziram os desenhos sobre as pessoas que não gostariam de ser e sim as preferidas da mídia.

b) Diversas: *Mendiga, Ladra, Indiana, Evangélica feia, Mulher saliente*;

Apesar de ter encaminhado, inicialmente, a escolha de mulheres numa perspectiva dicotômica (a que gostaria ou não de ser), posteriormente retirei esse direcionamento e as deixei livres para realizarem suas escolhas, conforme a seguinte questão: que pessoa gostaria de ser. Mesmo assim, as escolhas continuaram centradas nas mulheres, o que me levou, em seguida, a explorar a dimensão: o que é ser mulher.

É importante considerar que apesar das perguntas terem sido dicotômicas, as adjetivações expressas sobre suas escolhas na produção escrita, intercaladas pelas escolhas efetivadas nos desenhos, criou uma trama que se intercambiou, explicitando as suas diversas concepções e olhares sobre as identidades femininas. É necessário, então, desconstruir as dicotomias, e somente as fazemos quando evidenciamos os polos e os problematizamos,

[...] a constituição de cada polo; demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro; evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 1997, p. 31)

É na contradição em que estão imersos os polos, e não podemos analisá-los senão em seu conjunto. Foi assim que procedi na investigação. Isso nos levou ao entendimento que toda identidade se constrói na relação, recria-se no vínculo de um com outro, e não podemos concebê-la de outra forma. Ela depende de outro para existir, seja pela identificação ou pela exclusão, seja pela afirmação ou pela negação, pela aproximação ou pelo distanciamento.

5.1 O que eu quero ser? Entre as celebridades e as pessoas comuns

Iniciei a investigação construindo os dados empíricos junto com as crianças a partir da produção do desenho e dos registros escritos relativos às explicações sobre suas escolhas identitárias. As escolhas giraram em torno da pergunta: que mulher¹³⁹/pessoa gostaria de ser? Queríamos capturar inicialmente as escolhas identitárias sem nenhum interveniente midiático. Mas que escolhas foram essas? Com quem se identificaram? O que comentaram sobre suas escolhas? Elas

¹³⁹ Inicialmente, houve o direcionamento no primeiro momento nas escolhas das crianças, pois solicitei a elas que desenharem somente mulheres.

desenharam mulheres/pessoas que atuam na mídia e mulheres/pessoas “comuns”¹⁴⁰. É importante considerar que as identidades na infância são produções criadas por meio das interações, portanto, não são apenas produtos da indústria midiática. Elas são também resultado da rede de significações que se constituem no contexto de suas relações, seja com os adultos seja com os seus pares. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças estão imersas num contexto sociocultural produzido para elas, são também produtoras dele. O que não se pode perder de vista é que essas mulheres/pessoas escolhidas pelas crianças são resultados das interações e mediações vividas naquele contexto específico.

As imagens que apresento a seguir, como a maioria das escolhas feitas pelas crianças nesta investigação são de pessoas adultas, com exceção, nessa atividade, de uma criança que escolheu ser outra criança, *Ana*. Além dessa dimensão, observei também que a escolhas das crianças transitaram entre as celebridades que atuam na mídia – cantoras, atrizes e outras profissionais; e as célebres “pessoas comuns” – mães, primas e amigas. Apresento as pessoas escolhidas e desenhadas pelas crianças:

1. Isabella Swan



Isabella Swan

Identificou-se como *Isabella Swan* e escolheu ser nessa atividade novamente ser ela, que é descrita como branca, de cabelo ruivo e longo, olhos azuis, magra, jovem, de calça lilás e blusa vermelha sem alça; e mostra-se feliz. Quando perguntada sobre o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é bonita*”, “*Ela é sensível e muito tímida*”. Ela a desenhou com as mãos para trás e com um sorriso tímido.

¹⁴⁰ São parentes – mãe, amigas e primas.

2. Carla

Identificou-se na investigação como *Carla* e escolheu nessa atividade



ser *Rihanna*, que é descrita como branca, de cabelo loiro e longo, magra, jovem, de vestido colorido e longo, bota verde, segurando um microfone na mão; e mostra-se feliz. Apesar de Rihanna se declarar negra na vida real e vestir-se com roupas coladas ao corpo, decotadas e curtas em seus shows, ela foi desenhada loira e branca. Devemos ainda levar em consideração que Rihanna vem mudando seu visual no decorrer de sua carreira artística. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: "*Ela é bonita e famosa*", "*Gosto das músicas dela*".

Rihanna

3. Alice



Identificou-se na investigação como *Alice* e escolheu nessa atividade ser novamente ela, que é descrita como branca, de olhos azuis, cabelo loiro mediano, magra, jovem, de vestido azul e cinto verde, bota vermelha; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: "*Ela é bonita*", "*É inteligente*", "*É esforçada*", "*Ela se veste bem*", "*É uma quase mulher*".

Alice

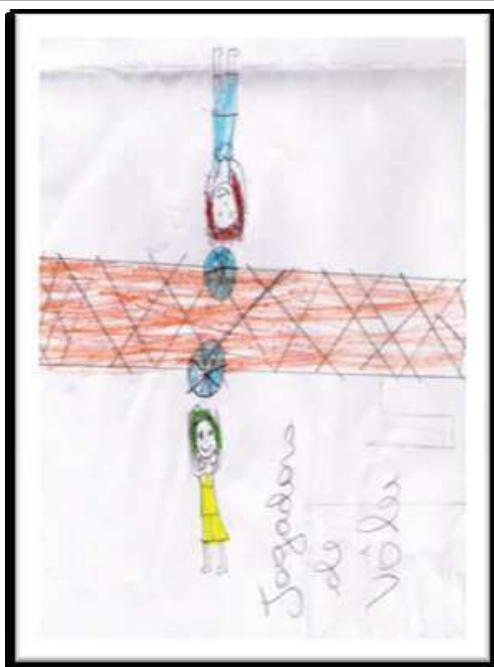
4. Roberta



Alice

Identificou-se como *Roberta* e escolheu nessa atividade ser *Rihanna*, que é descrita branca, cabelo preto longo, magra, jovem, de vestido azul e longo, sem sapatos, segurando um microfone na mão; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela é bonita”, “Ela canta bem”, “Ela é independente”, “É estilosa”.

5. Rihanna



Jogadora de Vôlei

Identificou-se na investigação como *Rihanna* e escolheu nessa atividade ser *Jogadora de vôlei*¹⁴¹. Ela desenha duas mulheres jogando voleibol que são descritas brancas. Uma de cabelo cacheado loiro e curto, *short* e blusa amarela; e outra de cabelo cacheado ruivo e curto; *short* e blusa azul. Ambas são magras e jovens; e mostram-se felizes. Quando perguntada o porquê da escolha, respondeu: “Eu gosto de vôlei”, “As mulheres que jogam vôlei são bonitas”, expressando em seu desenho essas adjetivações.

¹⁴¹ Não indica os nomes das jogadoras de vôlei que gostaria de ser.

6. Fergie



Fergie

Identificou-se na investigação como *Fergie* e escolheu nessa atividade ser ela novamente, que é descrita como branca, olhos azuis, de cabelo loiro mediano, magra, jovem, está vestida de biquíni lilás, caracterizando-a num momento de lazer; e mostram-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela é bonita”, “É famosa”.

7. Avril Lavigne



Avril Lavigne

Identificou-se na investigação como *Avril Lavigne* e escolheu nessa atividade ser ela novamente, que é descrita como branca, de cabelo colorido e longo, forte, jovem, de blusa e saia coloridas, sapato branco; e mostram-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela é uma excelente cantora”, “Ela é estilosa”.

8. Médica



Médica

Identificou-se na investigação como *Médica* e escolheu nessa atividade ser ela novamente, que é descrita como branca, de cabelo preto e curto, magra, “meia-idade”, de blusa amarela e calça azul, e sapato alto vermelho; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “É uma boa profissão”, “Minha mãe quer que eu seja médica”, desenhando a médica de jaleco.

9. Gretchen

Identificou-se na investigação como *Gretchen* e escolheu nessa atividade ser



Ana Hickman

Ana Hickman, que é descrita como branca, de cabelo loiro e longo, jovem, magra, de saia cor-de-rosa e blusa laranja, bota branca; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela é uma apresentadora de televisão bonita”, “Ela é gentil”.

10. Ivete Sangalo*Sua mãe*

Identificou-se na investigação como *Ivete Sangalo* e escolheu nessa atividade ser *sua mãe*, que é descrita como branca, cabelo curto e castanho, gorda, “meia-idade”, de vestido vermelho curto, sapato laranja; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é uma mulher trabalhadora e consciente do que faz*”, “*Ela é bonita e mais ou menos gorda*”.

11. Shakira*Sua prima (Natatia)*

Identificou-se na investigação como *Shakira* e escolheu nessa atividade ser *Natatia (sua prima)*, que é descrita como branca, cabelo longo e preto, olhos verdes, magra, jovem, de vestido vermelho e cor-de-rosa, bota azul; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é bonita e magra*”, “*Ela se veste bem*”.

12. Ana



Sua amiga (Ana)

Identificou-se na investigação como *Ana (sua amiga)* e escolheu nessa atividade ser novamente ela, que é descrita como negra, cabelo longo e preto, magra, criança, de vestido azul curto, meias lilás e sapatos pretos; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é a mais bonita da sala*”, “*Ela é tem uma casa bonita*”.

13. Maite Peroni



Sua mãe (Ivanilde)

Identificou-se na investigação como *Maite Perroni* e escolheu nessa atividade ser *Ivanilde (sua mãe)*, que é descrita como negra, cabelo longo e preto, magra, jovem, de *short* amarelo e verde com listas cor-de-rosa e camisa azul com gola laranja, sapatos azul com detalhes laranja; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é legal e engraçada*”, “*Ela é trabalhadora*”.

14. Paris Hilton



Sua mãe (Elane)

Identificou-se na investigação como *Paris Hilton* e escolheu nessa atividade ser *Elane (sua mãe)*, que é descrita como branca, de cabelo curto e azul, magra, jovem, de blusa amarela e saia longa laranja, sem sapatos; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Eu a amo muito*”, “*Ela é muito bonita*”, “*Ela é batalhadora*”.

15. Lady Gaga



Sua mãe (Ângela)

Identificou-se na investigação como *Lady Gaga* e escolheu como pessoa que gostaria de ser *Ângela (sua mãe)*, que é descrita como branca, cabelo liso e claro, jovem, de saia azul, com detalhes preto, blusa laranja, sapatos cor-de-rosa; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é bonita, apesar de não ser muito legal*”.

16. Kelly Key



Kelly Key

Identificou-se na investigação como *Kelly Key* e escolheu nessa atividade ser novamente ela, que é descrita como branca, cabelo longo loiro, magra, jovem, de *short* colorido curto e blusa laranja com detalhes azul, sapatos cor-de-rosa alto com salto; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é uma cantora muito conhecida*”, “*Ela é bonita e eu adoro suas músicas*”, pois ela a desenhou com o microfone na mão, retratando a sua atuação artística.

17. Ana Hickman



Sua mãe (Idelmara)

Identificou-se na investigação como *Ana Hickman* e escolheu como pessoa que gostaria de ser *Idelmara (Sua mãe)*, que é descrita negra, de olhos verdes, cabelo preto curto e ralo, forte, “meia-idade”, de blusa amarela e saia azul com bolinhas, sapatos marrom; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é autônoma, pois vende móveis planejados*”, “*Ela é guerreira, não desiste do que faz*”, “*Ela é trabalhadora*”.

Diante das escolhas das crianças, o grupo identificou-se novamente com mulheres adultas, como exceção de *Ana*, que escolheu uma criança – a sua amiga de sala de aula –, e de *Shakira*, que escolheu uma adolescente – sua prima Natatia. No geral, elas têm o seguinte perfil: de um lado, oito crianças escolheram atrizes e cantoras, mulheres/pessoas adultas, jovens, brancas¹⁴² e magras; que são intensamente veiculadas pela indústria cultural e de entretenimento¹⁴³, em que sete delas enfatizaram que escolheram essas pessoas porque são “bonitas”, em segundo lugar, porque são “famosas e cantam bem”, e em seguida, porque são “tímidas, sensíveis, inteligentes, esforçadas, independentes, estilosas, gentis e vestem-se bem,”; e de outro lado, nove crianças escolheram pessoas comuns, mulheres/pessoas – crianças, adolescentes, jovens e adultas de ‘meia-idade’ –, brancas e negras, magras e gordas; com as interagem cotidianamente, em que seis delas explicitaram que as escolheram porque são: “bonitas”, em segundo lugar, porque têm uma “boa profissão, trabalhadoras, vestem-se bem, têm uma casa bonita, não ‘muito legais’, engraçadas e guerreiras”. Aparecem mulheres/pessoas atuantes na mídia, profissionais famosas e reconhecidas, ultrapassando a atuação no espaço doméstico, privilegiando, porém, profissões e inserções relacionadas à mídia e à indústria cultural, e também pessoas ligada à família – mães e primas –, e pessoas próximas – como a amiga da sala de aula.

Ao escolherem a figura materna, aproximaram-se da esfera privada, considerada como lugar próprio das mulheres, do doméstico, do cuidado. Nesse espaço, as mulheres são:

[...] elevadas à categoria de rainhas, de deusas – responsáveis pela nação, dignas de respeito e gratidão de toda a sociedade; por outro lado, as que se recusam a cumprir seus deveres, de mães e esposas exemplares, são ameaçadas das piores punições: mulher má e psicologicamente doente. (COLLING, 2004, p. 17).

Esses discursos são repetidos incansavelmente, tendo um efeito decisivo sobre a constituição das identidades femininas. Quando as crianças, nessa fase, explicitam que escolheram sua mãe porque é “autônoma” ou ser “médica”, “jogadora de vôlei”, “atrizes e cantoras”, o reelaboram no sentido de perceber que ‘lugar de mulher não é somente em casa’, já que visualizam outras possibilidades de atuação

¹⁴² Com exceção da cantora Rihanna, mesmo sendo descrita por Carla como branca.

¹⁴³ Isabella Swan, Rihanna, Alice, Fergie, Avril Lavigne, Ana Hickman e Kelly Key.

fora do espaço doméstico. Outra dimensão que aparece em relação às mães é que são “trabalhadoras e guerreiras”¹⁴⁴, pois conseguem, na visão das crianças, resolver os problemas da casa e do trabalho sem muitas dificuldades – a supermulher, a heroína. É importante ressaltar que as mulheres da classe pobre, diferentemente da classe rica, estiveram frequentemente inseridas no mundo do trabalho, especificamente ao longo do século XX, exercendo, na maioria das vezes, trabalhos¹⁴⁵ desvalorizados socialmente, entre eles os domésticos como lavadeira, engomadeiras, afirma Bruschini (1990). A necessidade econômica levou essas mulheres a buscarem fora do lar uma complementação para a renda familiar. Isso quer dizer que as responsabilidades das mulheres pobres, trabalhadoras e mães aumentaram ao mesmo tempo em que conquistaram também lugares de reivindicação de direitos, antes negligenciados.

Outro aspecto importante a considerar aqui se refere à beleza¹⁴⁶ e à fama. Independente de ser celebridade ou não, treze enfatizaram que escolheram essas mulheres/pessoas porque são “bonitas”. Em referência à fama, oito escolheram celebridades, que são visibilizadas cotidianamente na mídia, porque são famosas. O que foi observado é que ser bela e famosa constituíram características fundamentais nas suas escolhas. Atuar na mídia de massa e se tornar uma profissional famosa e reconhecida é a principal expectativa que as crianças evidenciam. De um contexto em que as clássicas princesas alimentavam os sonhos infantis, as crianças hoje passam a colecionar celebridades, momentâneas ou não, que surgem das corporações que fabricam brinquedos infantis, da moda, dos filmes, das novelas, da música, conforme Steinberg; Kincheloe (2004).

5.20 que eu não quero ser! A feia, a saliente, a ladra e a pobre

A atividade de produção de desenhos centrou-se em outra perspectiva em relação à constituição das identidades femininas na infância. As escolhas giraram

¹⁴⁴ Elas estão se referindo ao trabalho realizado no âmbito da casa e também fora dele (ver item 2.4). Essas supermulheres, guerreiras e batalhadoras, criam suas filhas sozinhas ou com ajuda de suas mães, pais e avós. Para prover a família têm uma exaustiva sobrecarga de trabalho que as obrigam a enfrentar, muitas vezes, dupla e até tripla jornada.

¹⁴⁵ Reforçando a imagem da mulher rica: frágil, sensível, meiga, etc.; que não tem condições de realizar outra atividade a não ser cuidar dos filhos, do lar; sobre supervisão de empregadas domésticas.

¹⁴⁶ O padrão de beleza das crianças e adolescentes é baseado nas qualidades físicas das pessoas: jovens brancas de cabelos lisos (seja loiros ou pretos).

em torno da pergunta: que mulher não gostaria de ser?¹⁴⁷ Aqui, o “ex-cêntrico”, como afirma Louro (2007), entrou em cena, sendo o centro das atenções nas escolhas das crianças. Com quem se identificaram? O que comentaram sobre suas escolhas? Elas desenharam mulheres negras e esquisitas, que atuam na mídia, e mulheres ladras, de outra nacionalidade, religiosa e saliente – “pessoas comuns”.

As imagens que apresento a seguir, novamente em sua maioria, são de pessoas adultas, com exceção nessa atividade de uma criança que escolheu não ser outra criança, “mendiga” e a “evangélica feia”¹⁴⁸. Observa-se novamente também que a escolhas das crianças transitaram entre as celebridades que atuam na mídia – cantoras¹⁴⁹, atrizes¹⁵⁰; e as “pessoas comuns” – mendiga, ladra, indiana, evangélica feia e a mulher saliente:

1. Isabella Swan



Rihanna

Identificou-se na investigação como *Isabella Swan* e escolheu nessa atividade não ser *Rihanna*, que é descrita de cabelo curto e ralo, magérrima, envelhecida, de vestido preto e sem alça; e mostra-se sem graça. Quando perguntada sobre o porquê da escolha, explicitou: “Ela é feia”, “Ela é negra”, características marcantes no desenho.

¹⁴⁷ Participaram, nessa fase, somente as crianças do primeiro grupo de investigação. Ao segundo grupo foi solicitado que escolhessem uma pessoa/personagem preferida da mídia.

¹⁴⁸ Esta criança refere-se à sua amiga de sala de aula.

¹⁴⁹ No caso da “*Rihanna, Lady Gaga e Alcione*”.

¹⁵⁰ No caso da “*indiana*”.

2. Carla



Identificou-se na investigação como *Carla* e escolheu nessa atividade não ser uma *mendiga* que é descrita como branca, de cabelo mediano, ralo e assanhado, magra, criança, de vestimenta cor-de-rosa com azul, sapato azul; e mostra-se feliz. Quando perguntada sobre o porquê da escolha, explicitou: “Ela é feia”, “Ela sofre muito”, apesar da mendiga no desenho expressar felicidade e estar vestida e calçada, inclusive combinando a cor do sapato com a roupa.

Mendiga

3. Alice

Identificou-se na investigação como *Alice* e escolheu nessa atividade não ser



Lady Gaga, que é descrita como branca, de cabelo mediano e ralo; magra, jovem, de blusa cor-de-rosa, cinto verde, bermuda amarela, sem sapatos, apresentando um desenho de estrela na cara; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela é esquisita”, “É feia”, “Ela se veste de forma esquisita”, “Olha essa estrela na testa, é muito feia”, característica expressas nos desenhos.

Lady Gaga

4. Roberta

Identificou-se na investigação como *Roberta* e escolheu nessa atividade não ser uma *ladra*, que é descrita como branca, de cabelo cacheado longo e ruivo,



Ladra

de vestido azul e elegante, sem sapatos, jovem, magra, com uma arma na mão fazendo um assalto, e mostra-se feliz ao realizar o assalto. A mulher assaltada é branca, de cabelo preto cacheado e curto, é idosa, magra, de vestido marrom, sem sapatos, e mostra-se assustada ao entregar a bolsa a assaltante. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “É errado roubar”, descrevendo com detalhes a ação do roubo.

5. Rihanna



Indiana feia

Identificou-se na investigação como *Rihanna* e escolheu nessa atividade não ser uma *indiana feia*, que é descrita como branca, de cabelo preto e longo; olhos verdes, magra, jovem, de vestido amarelo, sem sapatos, com braços esquisitos; e mostra-se feliz. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “Ela feia”, “Ela é diferente”, “Ela é esquisita”, “Não gosto não”, pois apesar de desenhá-la com uma coroa na cabeça, representando uma pessoa que tenha uma boa condição econômica, houve rejeição no processo de identificação.

6. Fergie

Identificou-se na investigação como *Fergie* e escolheu nessa atividade não ser a *evangélica feia*, que é descrita como morena, de cabelo loiro longo e assanhado, magra, sorridente, de blusa vermelha de manga e saia lilás longa, representando, na sua concepção, a maneira como a mulher evangélica deve se comportar, e mostra-se feliz. A escolha ocorreu em rejeição à sua amiga, que é evangélica (*médica*) e participante da investigação, e também a todos os evangélicos, disse Fergie. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é feia*”, “*Ela é chata*”, adjetivações expressas no desenho.



Evangélica feia

7. Avril Lavigne

Identificou-se na investigação como *Avril Lavigne* e escolheu nessa atividade não ser *Alcione*, que é descrita como negra, de cabelos pretos e longos; magra, sorridente, de vestido marrom e longo; e mostra-se triste e preocupada. Quando perguntada o porquê da escolha, explicitou: “*Ela é uma péssima cantora*”, “*Ela é feia*”, “*Ela não tem estilo*”, característica expressa no desenho.



Alcione

8. Médica



Mulher saliente

Identificou-se na investigação como *Médica* e escolheu nessa atividade não ser *mulher saliente*, que é descrita como branca, de cabelo loiro e longo; forte, de biquíni verde e saia lilás, sem sapato, com tatuagem e fumando, e mostra-se feliz. Quando perguntadas o porquê da escolha, explicitou: “*Elas são exibidas*”, característica expressa no desenho. “*Elas têm uma péssima profissão*”, referindo-se às mulheres frutas, dançarinas de grupos de *funk*.

Diante das escolhas das crianças, nessa fase, o grupo identificou-se novamente com mulheres, pessoas adultas, com exceção de *Carla*, que escolheu uma criança – a mendiga, e *Fergie*, que escolheu a evangélica feia – sua amiga de sala de aula. Essas pessoas têm perfis variados: negras e brancas, de outra nacionalidade – a indiana; esquisitas, ladras, mendigas e salientes, numa diversidade de identidades que não são aceitas como ‘modelo’ a ser seguido, excluindo-as e marginalizando-as. Das oito crianças, seis escolheram essas pessoas porque são “feias”, sendo que uma enfatizou que a ação, ato de roubar, é feia. Elas foram ‘rotuladas’, pelas crianças, como pessoas diferentes, esquisitas e feias, quando explicitam que são: “negras, sofredoras, esquisitas¹⁵¹, desonestas¹⁵², chatas, diferentes¹⁵³, sem estilo e salientes (tem péssima profissão)”. Esse perfil organiza-se dentro de um campo de estigmas geradores de fortes preconceitos, muito intenso que vemos na sociedade contemporânea, que estereotipam e desumanizam as pessoas.

Nesse grupo de pessoas, encontramos celebridades que atuam na mídia como Rihanna, Lady Gaga e Alcione; e pessoas comuns que estão sendo

¹⁵¹ Em relação à estrela na testa da cantora Lady Gaga, desenhada por *Alice*.

¹⁵² Em relação à ladra, desenhada por *Roberta*.

¹⁵³ Em relação à indiana, desenhada por *Fergie*, que é de outra nacionalidade.

visibilizadas pela mídia cotidianamente, seja pela erotização do corpo da mulher – a exemplo da mulher saliente –, seja veiculação de situações de violência e pobreza – a exemplo da ladra e da mendiga, seja pela participação de pessoas/personagens e contextos estrangeiros nos programas midiáticos – a exemplo da indiana; privilegiando igualmente experiências relacionadas à mídia e à indústria cultural, mas também aproximando-se das suas experiências, quando escolhem não ser personagens próximas de sua realidade cotidiana, a exemplo da evangélica feia.

O que as tornam diferentes? A diferença está demarcada na relação que as crianças estabeleceram com suas primeiras escolhas – mulher branca, jovem, rica e famosa; quando enfatizaram quem gostariam de ser. É necessário pautar que a diferença se constitui sempre numa relação, enfatiza Louro (2007); Silva (2003).

Esse grupo, categorizado como excêntrico, que de acordo com Louro (2007, p. 44), refere-se “[...] àquele ou aquilo que está fora do lugar do centro; é o extravagante, o esquisito, é, também, o que tem centro diferente, um outro centro”; nos ajuda a compreender como se estabelecem as posições do sujeito no interior de uma cultura. As posições centrais, ou a normalidade, nesse sentido, não são problemáticas. Tudo se subordina a ela. O excêntrico é marginal e problemático, ou torna-se o problema. A noção de centro atrela-se às noções de universalidade e de estabilidade. “Os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e estabilidade” (LOURO, 2007, p. 44). A instabilidade e a transitoriedade só se ajustam aos excêntricos? Há certas estabilidade e homogeneidade somente em relação às identidades hegemônicas, centrais? Questões que nos fazem pensar na posição dos sujeitos na sociedade. O que figura nesse cenário para nós é a invisibilidade das identidades “marcadas”¹⁵⁴ ou sua visibilidade por meio de marcações a partir das narrativas construídas pelo centro, sendo sempre representados como diferentes e marginalizados quando relacionados às identidades “centrais”.

Mas há um centro que determina e uma margem que é determinada? Na contemporaneidade, as noções de centro e de fronteira são colocadas em xeque. Elas se movimentam, mudam de posições. Não são estáveis, fixas e naturais. O centro e a margem não têm lugares fixos, e o poder movimenta-se nessa relação. Castells (2009, p. 34, grifos do autor) afirma, nesse contexto, que:

¹⁵⁴ Termo cunhado por Louro (2007).

[...] La capacidad relacional significa que el poder no es atributo sino una relación. No puede abstraerse de la relación específica entre los sujetos del poder, los empoderados y los que están sometidos a dicho empoderamiento en un contexto dado. *Assimétrica* significa que si bien la influencia en una relación es siempre recíproca, en las relaciones de poder siempre hay un mayor grado de influencia de un actor sobre el outro. Sin embargo, no hay nunca un poder absoluto, un grado cero de influencia de aquellos sometidos al poder respecto a los que ocupan posiciones de poder. Siempre existe la posibilidad de resistência que pone em entredicho la relación de poder.

Assim, podemos pensar que ser excêntrico pode estar no campo da aceitação, atrelado a um poder central e tornar-se periférico, ou pode localizar-se no campo da resistência, abandonando ou opondo-se a qualquer referência que os subordine a partir de uma posição convencional.

O processo de identificação com determinado grupo de pessoas, o reconhecimento da identidade, é sempre marcado pela diferença, definido pela inclusão e exclusão, pois quando se afirma quem se gostaria de ser, deixa-se subtendido quem não se gostaria de ser. Assim,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação às qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável e única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade [...]. (SILVA, 2003, p. 83, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é importante entender que a identidade depende da diferença assim como o conceito de normal depende do conceito do anormal. O que “está fora” é sempre constituído do que “está dentro”, afirma ainda Silva (2003). O aceitável pelas crianças foi ser rica, famosa e bela. Aqui, a beleza e a aparência foram cruciais para a aquisição das outras dimensões, sendo considerado “normal” para elas um padrão de beleza homogêneo e hegemônico que é visibilizado intensamente pela mídia. Mas não se pode negar que “[...] a identidade hegemônica

é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (SILVA, 2003, p. 84).

Uma questão a considerar nesse cenário é que os meios de comunicação, com o desenvolvimento tecnológico, colocam cada vez mais em circulação mensagens, tanto nacionais quanto globais, num processo de negociação, que vão contribuindo para a constituição/reelaboração das identidades, o que torna imprescindível, diante dessa realidade, as categorias de hegemonia e de resistência, de acordo com García Canclini (2010, p. 152), que afirma a necessidade de reposicionamento da indústria cultural “[...] que inclua também a publicidade e outros derivados comerciais das práticas simbólicas de massa”.

Reaviva-se a discussão, no momento em que esse ideal de pessoa faz parte do kit “produzido” pela indústria cultural e de entretenimento, veiculado pelos meios de comunicação, e “consumido” pela sociedade. São produções musicais – clips, shows, vídeos; programas de entretenimento e telenovelas que são consumidos diariamente pelas crianças, porém, essa produção por si só não realiza tal façanha, pois a “[...] identidade é uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições sócio-históricas não redutíveis à encenação. A identidade é teatro e é política, é representação e ação.”, afirma Garcia-Canclini (2010, p. 138).

5.3 O que dizem as crianças sobre “Ser mulher”

É importante frisar que não iniciei a investigação com a pergunta inicial: o que é ser mulher? Ela foi respondida após a produção do desenho e a resolução do questionário, praticamente no meio do processo de investigação; sendo retomada na roda de conversa. A pergunta anterior era sobre o “ser menina”. As crianças responderam de maneira confusa, restringindo-se às formas de atuar como criança – gostar de brincar, de ouvir músicas, de não ser entendida, etc. Diante da dispersão das respostas, as questioneei, mas elas questionaram também, propondo a mudança da pergunta. Elas enfatizaram: professora, a senhora que saber mesmo é o que é ser mulher. A nossa resposta foi sim. O diálogo estabelecido entre nós proporcionou diversas mudanças nos encaminhamentos iniciais que tínhamos proposto para a investigação.

Diante das mudanças, as respostas tornaram-se mais consistentes. Foram tantas as reflexões sobre as escolhas feitas quando as crianças chegaram a conclusões sobre os modelos de mulheres escolhidos por elas, que nos levaram também a discutir, na roda de conversa, sobre a relação entre mulher e homem, momento em que encontrei avanços em relação às concepções e às posições da mulher e na elaboração de conhecimentos acerca das identidades femininas, pois sabemos que as masculinidades e as feminilidades são produzidas num contexto relacional. Quando falamos de “um”, necessariamente estamos falando do “outro”. Eles se complementam e inter-relacionam.

A seguir, apresento os dados produzidos pelas crianças referentes às suas concepções acerca do que é ser mulher. Os resultados evidenciaram uma multiplicidade de concepções acerca das identidades femininas. A maioria delas se mantém arraigadas a estilos de vida ainda hegemônicos – conservadores e moralistas –, lugares recorrentes e demarcados no contexto da sociedade brasileira. Há indícios que avançam e evidenciam concepções críticas e emancipatórias. Optamos por apresentá-las em conjunto, já que em cada concepção explicitada, por cada criança, há aspectos que abarcam diversas perspectivas:

“É ser mãe e grande no coração, bonita, estudiosa” (Isabella Swan).

“É ser romântica, amigável e gostosa” (Carla).

“É ser batalhadora, esforçada e esperançosa” (Alice).

“É ser carinhosa e inteligente” (Roberta).

“É ser vaidosa, bonita e companheira” (Rihanna).

“É ter respeito, chique e gente e não rapariga” (Fergie).

“É ter atitude, ter estilo” (Avril Lavigne).

“É ser trabalhadora, mãe, responsável pelos filhos” (Médica).

“É ter caráter, ser bonita, educada, guerreira, carinhosa, ter boas qualidades físicas, se vestir bem, generosa, responsável, amiga e zelosa com suas coisas” (Gretchen).

“Ser responsável, carinhosa, fiel e cumprir com seus deveres e tarefas de casa, ter uma família, ser mãe, ser bonita com look incrível, séria, segura” (Ivete Sangalo).

“Ser bonita, educada e não arrogante, mãe, sincera, gentil, generosa, amorosa, charmosa, divertida. Tem que se vestir bem, ser fofa e

inteligente, ter sabedoria e não ser saliente. Mas também deve ser famosa e com muitas qualidades físicas. Ela não deve ter espinhas” (Shakira).

“Ser linda, alta e ter namorado, ganhar roupas e ter um vestido vermelho, ter carro e dinheiro. Ela deve ser legal, ter olhos lindos, barriga magra, ser otimista e rica” (Ana).

“Ser educada, carinhosa, trabalhadora, ter filhos e amar todos, ser casada e não trair o marido, ter caráter e não ser falsa. Não precisa ser bonita. Deve ter amigos e rezar para Deus” (Maite Peroni).

“Ser bonita, rica, elegante, carinhosa, fiel, bem vestida, seja pobre ou rica, gentil, verdadeira e não peque. Deve ser bem-sucedida, magra, sincera e verdadeira” (Paris Hilton).

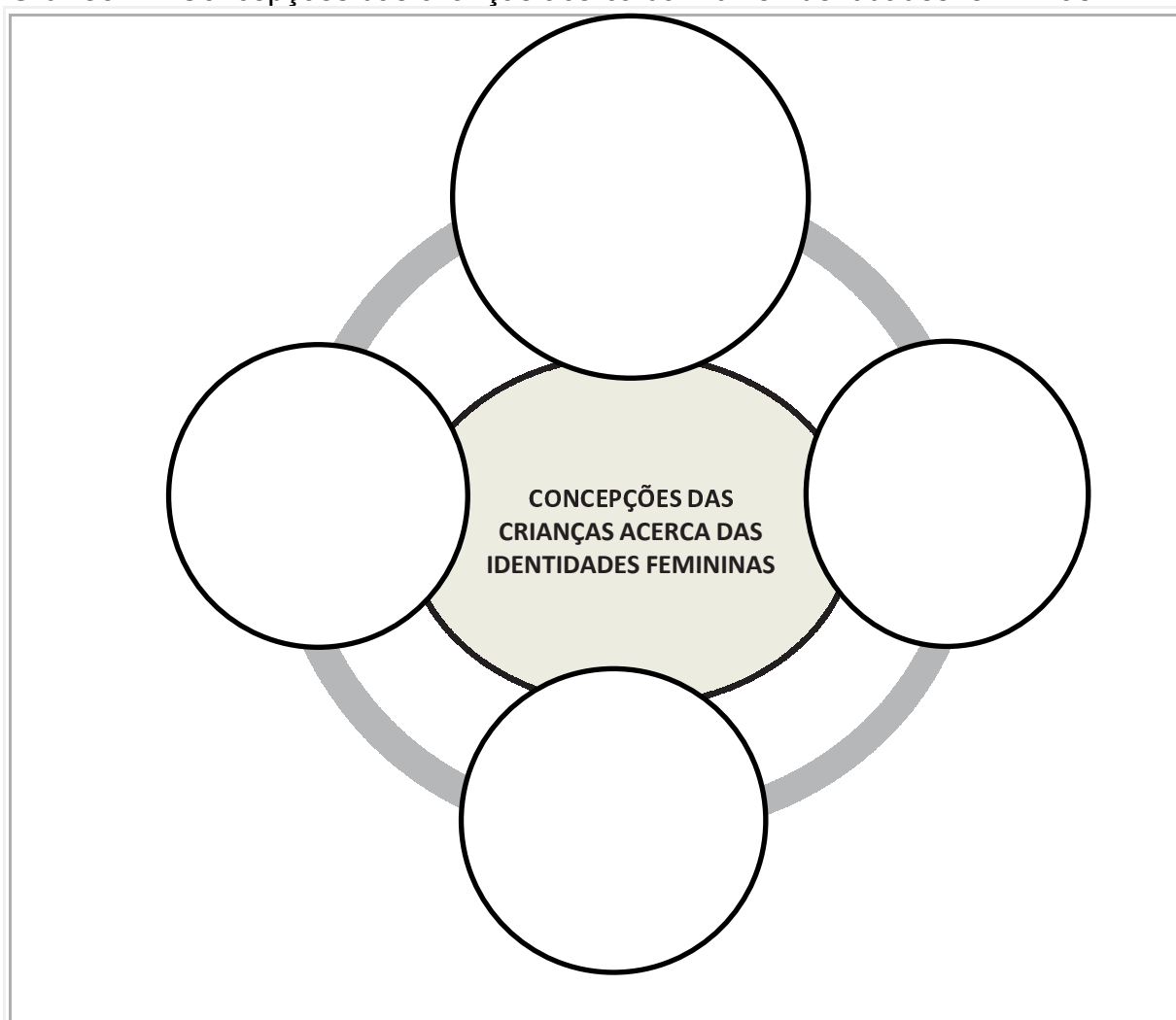
“Ser educada, gentil, fiel, responsável e respeitosa, se vestir bem não importa que seja bonita ou feia, brincalhona, de bom coração e ter filhos. É ser magra, branca, alta, de bom coração” (Lady Gaga).

“Ser educada, carinhosa com seu marido e não ciumenta, guerreira e mãe, bonita, inteligente, amiga, responsável, zelosa, divertida e gostar de se vestir bem, ir às festas e fazer amizade, ser trabalhadora, gostar de ir ao salão de beleza e ir ao cinema” (Kelly Key).

“E ser educada, bonita, estilosa, guerreira, carinhosa, batalhadora, brincalhona, responsável, fiel, tem que valorizar seu emprego, curtir a vida e ser zelosa com suas coisas. É ser gentil, ser mãe, ter um marido, filhos e ser feliz” (Ana Hickman).

Organizei, a seguir, de acordo com as concepções das crianças, um gráfico com os seguintes grupamentos:

- 1) Grupo hegemônico – visão conservadora;
- 2) Grupo contra-hegemônico – visão crítica e emancipatória, já que as posições das crianças encontram-se misturadas.

Gráfico 1 – Concepções das crianças acerca da mulher/identidades femininas

Fonte: Marta Maria Azevedo Queiroz, 2013.

Há, nessas concepções, preponderância de uma visão hegemônica – conservadora e moralista em detrimento da emancipatória sobre as identidades femininas. Ter preponderância não significa ter a totalidade, pois há multiplicidade de características, que, em certos momentos, rompem com a visão essencialista e homogênea sobre as identidades femininas. O que percebi, em algumas posições, das crianças foi, de acordo com Colling (2004), de “desmerecimento” da posição feminina em relação à masculina. Da sujeição do feminino ao masculino. Mas encontramos também indícios de busca de emancipação em relação à visão hegemônico, conservador e moralista do feminino.

Nas escolhas das crianças, um misto de posições sobre as identidades femininas. Ora tendentes à visão conservadora e moralista; ora tendentes à visão emancipada em relação à condição da mulher na sociedade. Entre elas, aparece a

questão da maternidade, da fidelidade, do caráter, do romantismo, da boa aparência, do estilo, do estudo, da atitude, da inteligência, do erotismo, etc. As respostas das crianças foram múltiplas.

De um lado, explicitaram que ser mulher é ser “mãe (ter filhos), esforçada, batalhadora, trabalhadora, esperançosa, generosa, zelosa, amorosa, sincera, fiel, rica, elegante, companheira, carinhosa, amigável, responsável pelos filhos e maridos, ser sustentada pelo namorado, grande no coração; ao mesmo tempo em que deve ser bonita (alta, magra, branca), chique, charmosa, vaidosa, educada, gentil, respeitosa e romântica”; e não ser “saliente ou rapariga”. Posições de subserviência ao suposto marido ou namorado ou filhos, reafirmando também papéis socialmente definidos, pela sociedade, à mulher como a responsabilidade, a delicadeza, a fidelidade, o cuidado. Aparecem, também, mesmo esmaecidas, visões emancipatórias em relação à condição feminina, como ser “estudiosa, inteligente, bem-sucedida, ter atitude, estilo” e ser “gostosa”. Isso demonstra, claramente, a reprodução dos papéis socialmente definidos pela sociedade à mulher e reforçados também por uma visão religiosa que reafirma tal condição. De um lado, a virgem, santa, pura, delicada, responsável e fiel; e do outro lado, a puta, mundana, pecadora.

Entre as visões explicitadas pelas crianças temos:

Ser *mãe*, que aparece como uma dimensão importante para definir o ser mulher entre as crianças. As crianças explicitaram que para ser mulher é necessário ser mãe e cuidar dos filhos. Uma questão que se deve considerar sobre a maternidade é que ela aparece ainda como elemento de restrição da mulher ao espaço doméstico, apesar dos avanços conquistados. Imbricados nessa dimensão, as crianças evidenciam também elementos como “amor, amizade, carinho, companheirismo, responsabilidade e guerreira/batalhadora (com trabalho doméstico e na criação dos filhos/as)”; que vão se agregando uma à outra e reforçando uma visão ainda conservadora da identidade feminina que a encarcera à esfera da reprodução e do privado. Excluídas do mundo público e da esfera da produção restam as atividades domésticas, o cuidado ao marido e a criação dos filhos, como diz Bandinter (1985). A mulher, nessa acepção, é apresentada como ser frágil e o homem com seu protetor. Esse é um dos elementos, de acordo com a autora do mito da fragilidade feminina, que justifica historicamente a “proteção” dos homens sobre as mulheres.

Atrelada à dimensão acima, aparece também a questão da *fidelidade*, que traz elementos para pensar a condição da mulher em relação ao homem. Essa característica ainda é marcante quando se define a identidade feminina no contexto atual. A “religião da mãe fiel” permanece viva e forte, conforme Barros (2001). Aqui estão definidos papéis sociais à mulher – ser mãe e ser fiel. Mas não podemos pensar a identidade feminina na perspectiva de papéis sociais somente, na concepção de um simples desempenho de um ato que lhe é determinado por outrem. Seja ele considerado um ato natural/biológico, seja uma construção social. Temos que pensá-la na relação com ‘algo’ ou ‘alguém’, que pode estar intrinsecamente ligada ao biológico, mas não determinada por ele.

Quando as crianças enfatizaram a fidelidade como elemento importante da condição feminina, levantamos outro questionamento: ser fiel a quem? De acordo com elas ao marido, ao namorado e aos filhos. Uma “honra” que deve ser cumprida pela mulher. Estão ligados ao comportamento infiel da mulher, conforme Barros (2001), os atos de promiscuidade e de desonestidade. Ser fiel, portanto, é ser “honrada”, e por isso, as mulheres são solicitadas socialmente a comportar-se bem, ser “boa moça”. Uma dimensão presente nas escolhas das crianças: “a fidelidade da mulher para com o homem”.

Ser boa moça – “educada, gentil, respeitosa, séria, sincera, romântica e não pecadora”, foi outra dimensão que emergiu das respostas das crianças. Para serem “boas mulheres” devem socialmente apresentar-se de forma respeitosa e educada. As crianças aproximaram-se ‘religiosamente’ da figura de mulher ideal, a virgem Maria, recatada e cuidadora de seus filhos, afastando-se da mulher pecadora, Eva (RUETHER, 1993). Outra dimensão emergiu nas respostas das crianças e está relacionada novamente à questão *moralista*. Não ser “saliente ou rapariga” são premissas fundamentais na constituição positiva da condição de ser mulher. Numa dimensão religiosa, esse ideal de mulher figura-se na imagem de Eva, pecadora e sedutora, que causa o mal da família, da sociedade, como diz Barros (2001). Modelo ainda vivo no imaginário das crianças.

Essas concepções, arraigadas em discursos que exultam a mulher-mãe e fiel, dificultam a discussão mais corajosa, de acordo com Felipe (2006), acerca da maternidade como aprisionamento da mulher, impossibilitando perceber a mulher, em sua completude, fora da maternidade e das características que a condicionam. O autor reforça:

[...] as concepções de que determinados comportamentos sexuais só podem ser praticados apenas por homens, em suas sexualidades ‘desenfreadas’ e ‘animalescas’. Tais conceitos se conectam, portanto, às concepções e expectativas presentes em torno do exercício das masculinidades e feminilidades”. (FELIPE, 2006, p. 48).

A imagem idealizada da mulher mãe – frágil, dócil, submissa, romântica, carinhosa e amigável, e que paira no imaginário das crianças desta investigação, tem dificultado a desconstrução da concepção de que as mulheres controlam, com facilidade, seus desejos, suas vontades e suas necessidades sexuais, e que só devem vivê-las plenamente após o casamento. Algumas delas incorporaram em seus discursos características aceitas social e culturalmente sobre as condutas femininas. É importante observar como essas posições compõem as representações que demarcam a feminilidade hegemônica – fragilidade, sensibilidade, meiguice, passividade, maior preocupação com problemas familiares e menor preocupação com sua formação escolar/acadêmica, o trabalho em outras esferas que não a doméstica, o sucesso, etc.. Esses últimos, pilares de ascensão e da autonomia da mulher.

A heterossexualidade torna-se também presente: as crianças colocam a importância de ser “casada”, “ser mãe” e “ter filhos”. A maternidade e o casamento, aqui entre heterossexuais, são atributos construídos culturalmente em relação à constituição da identidade feminina, sendo condutas consideradas, muitas vezes, normais e desejáveis à vivência feminina. Aqui, entra em cena a heterossexualidade, norma a ser seguida por todas as pessoas (a heteronormatividade), que não aceita modelos diferentes de relação e de constituição, nesse caso, de família que fuja ao modelo nuclear – pai, mãe e filhos e filhas, afirma Mikolci (2012).

As crianças ousaram, quando resistiram, às vezes de forma contraditória, em exaltar características convencionalmente instituídas para as mulheres, além de visualizarem o corpo feminino, para além da clausura santificada, para além da reprodução humana, da maternidade, do corpo intocável. Elas expressam, a partir da visibilidade que se dá ao corpo da mulher, por muitas vezes sufocado, de ser vista e desejada, quando enfatizam que ser mulher é “ser gostosa”, além de elencar características emancipatórias, como “estudar, inteligente e ter atitude, segura e ter sucesso”; demonstrando algumas formas de resistência e de avanços para além das fronteiras convencionais acerca da posição da mulher na sociedade, das identidades

femininas. É importante ressaltar, de acordo com Barros (2001), que ser mulher sexy, sensual e estilosa, rompe com a visão da mulher mãe, virgem, santa. Mas não devemos deixar de questionar que há um processo intenso nas últimas décadas de erotização do corpo feminino. De acordo com Felipe (2006), o corpo erotizado é colocado em discurso por meio de diferentes artefatos culturais, entre eles, a mídia.

Além de serem boas mães, fiéis e educadas, as crianças enfatizaram que ser mulher é ser “bonita, linda, vaidosa, charmosa, chique, elegante e de boas qualidades físicas”. A dimensão estética (boa aparência) apareceu novamente como elemento fundamental na constituição da identidade feminina. Aparece também, novamente, a questão da “riqueza e da fama”, características reiteradamente enfatizadas por elas nas imagens da internet e nos desenhos. Ser bela, recatada e rica foram condições básicas para definir positivamente o ser feminino em suas concepções.

Ao serem confrontadas com suas escolhas nas rodas de conversa, reiteraram suas posições hegemônicas e moralistas, explicitando, coletivamente, que a mulher tem que ser: “bonita – magra, alta e branca –, responsável, carinhosa, legal, trabalhadora e ter caráter e respeito”, tensionadas por outras visões que defendem “lugares diferentes” das identidades femininas como “curtir a vida, se cuidar, se achar”.

Avançando com as discussões, questionei as crianças sobre a mulher em relação ao homem e as possíveis semelhanças e diferenças entre eles. Diante dos resultados, obtive as seguintes respostas, tensionadas novamente entre a concordância e a discordância entre si:

“Há diferenças sim entre homens e mulheres, mas somente físicas”
(*Todas falavam ao mesmo tempo*).

“O homem é muito bruto, é mais forte que a mulher, mas tem mulher forte também” (*Maite Peroni*).

“O homem é feio” (*Ana Hickman*).

“A mulher é mais sensível” (*Ivete Sangalo*).

Com base nas posições acima, as crianças colocaram em evidência, inicialmente, as diferenças físicas entre homens e mulheres com base no biológico, que é questionada por *Maite Perroni*, quando enfatiza que há também “mulheres

fortes”, desnaturalizando os discursos biologizantes sobre as diferenças entre gêneros, que coloca em jogo a desigualdade nas relações entre eles. E, em seguida, descaracteriza o homem por ser “feio” e potencializa o discurso do corpo frágil da mulher quando explicita que ela é “sensível”, portanto, inferior ao homem. A seguir, as crianças continuam:

“Eu acho errado, muito errado, o homem ser tratado de um jeito e a mulher de outro. Não deve haver diferenças entre homens e mulheres, pois os dois são seres humanos. Os dois devem ser tratados iguais” (*Kelly Key e todas concordaram*).

“Só por que é homem pensa que manda em tudo. É mesmo!” (*Ana Hickman e todas concordaram*).

“Na realidade, não deve haver diferenças entre homens e mulheres; mas na maioria das vezes os homens tratam as mulheres como escravas” (*Ana Hickman e todas concordaram*).

“O homem só quer mandar porque paga as coisas da casa, enquanto a mulher fica limpando a casa, sendo doméstica, e ainda dizem que a mulher não faz nada” (*Shakira e todas concordaram*).

“O homem manda na casa e a mulher está ‘podre’ que não manda em nada, só faz as coisas em casa” (*Paris Hilton e algumas concordaram*).

“Professora, lá na minha igreja estavam discutindo isso: do homem mandar na mulher e vice-versa, e aí encenaram um casamento lá só para dar o exemplo e o homem dizia: vamos, diga comigo: eu casei com você para lavar minha roupa, pois o alfabeto do homem é ABC e o da mulher é OBEDECER” (*Kelly Key*).

As crianças trazem para a discussão a relação entre homem e mulher, questionando a condição ‘superior’ do homem nessa relação, já que para elas os gêneros devem ser tratados de forma igual, de acordo com as defesas de Colling (2004), Meyer (2007) e Louro (2007). Não aceitam tal realidade e continuam a questionar essa relação, conforme as falas a seguir:

“Há trabalhos de homens que as mulheres fazem e não deviam fazer e deixar os homens sem fazer nada. A minha mãe pinta a casa e meu pai fica só olhando” (*Ana Hickman e algumas concordaram*).

“Tem homem que fica em casa e não trabalha, não faz nada, é frouxo” (*Shakira e algumas concordaram*).

Há um tom de queixa e delato por parte das crianças em relação às posições dos gêneros. Novamente aparece a demarcação de lugares como “há trabalhos de homens que as mulheres não fazem”, mas também questionam a falta de

participação dos homens nas tarefas domésticas, quando não “faz nada” – referindo-se a não ter um trabalho ou emprego fora de casa. As posições foram críticas, diferentemente das primeiras manifestações das crianças ao serem questionadas sobre o ser mulher no início desse item. Elas criticaram a relação de subserviência da mulher ao homem, e enfatizam que os homens hoje, apesar da emancipação da mulher, continuam gozando de privilégios e as mulheres acumulando trabalhos, dentro e fora de casa. Para elas, a diferença física entre os dois não deve gerar desigualdade na relação e, enfatizaram, como um coro: “a mulher não deve obedecer ao homem, pois um tem que respeitar o outro”.

O momento permitiu também que discutíssemos sobre a participação dos homens nas tarefas domésticas, e as crianças se manifestaram da seguinte maneira:

“É bonito” (*Todas*).

“Minha avó tem uma lavanderia e meu avô a ajuda. Eu queria muito que meu pai fosse assim” (*Kelly key*).

“Não deve haver diferenças no tratamento entre homens e mulheres” (*Ana Hickman e todas concordaram*).

“As mulheres não deviam fazer trabalhos de homem e deixá-lo sem fazer nada. Isso é feio” (*Ana Hickman e algumas concordaram*).

“O meu pai cozinha” (*Shakira*).

As crianças reconheceram a importância da igualdade e da parceria na relação entre homens e mulheres. Atentaram também para a sobrecarga de trabalho que as mulheres vêm assumindo e as regalias que os homens ainda mantêm no contexto doméstico. Nesse sentido, aportamos no entendimento que nossas identidades são construídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às nossas práticas sociais, conforme Hall (2005), e que as identidades de gênero, aqui postas, são nomeadas a partir de um determinado contexto e das expectativas que se tem em torno delas e não são fixas e determinadas. Elas estão em permanente construção.

6 ENTRE AS “IMPOSIÇÕES” DAS MÍDIAS E AS ACEITAÇÕES/RESISTÊNCIAS NA RECEPÇÃO MIDIÁTICA DAS CRIANÇAS ACERCA DAS IDENTIDADES FEMININAS

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (Veiga-Neto)

A proposição teórica e metodológica decorrente de uma situação concreta de investigação realizada com crianças no contexto da recepção midiática me levou à compreensão de que não se pode apropriar, de forma linear e unidirecional, de uma realidade e seus processos. Ao mesmo tempo em que as proposições da investigação foram modificadas em seu percurso, não se pode desconectá-la da teoria que a qualifica e fundamenta, constituindo-se sempre como momento de reflexão sobre o produzido.

Como se pode ver, o trabalho de investigação foi minucioso e cheio de detalhes. Os elementos que compunham as escolhas das crianças ligavam ponto a ponto e explicitavam uma rede de significados e de sentidos sobre o objeto de estudo em questão. As imagens selecionadas na internet e os desenhos produzidos evidenciaram, por si mesmos, as apropriações das crianças acerca das identidades femininas como também as manifestações das crianças, verbais e escritas, que tornaram visíveis em suas escolhas as experiências com a mídia. Os dados produzidos evidenciaram uma interligação entre o consumo de mídia e as identificações das crianças, que estão entranhadas nas experiências vivenciadas na cotidianidade.

No confronto entre os dados empíricos e a teoria acionada, busquei encontrar condições de atingir os objetivos da pesquisa e responder às questões levantadas. Para tanto, utilizei uma variedade de técnicas e métodos, numa travessia qualitativa multimetodológica – o questionário, a produção de desenho, a seleção de imagens na internet, a produção escrita individual e a produção coletiva realizada nas rodas de conversa. É importante lembrar, diante dessa perspectiva investigativa, que o processo de construção do conhecimento científico não ocorreu de forma solitária e

sim partilhada pelos atores do processo.

A partir do movimento de avanços e recuos, de retoques, correções e alterações constantes, prossegui na direção do nosso objeto de estudo, sempre no intuito de manter com ele e com os sujeitos da investigação uma relação dialógica e reflexiva, e até mesmo desguarnecida de preceitos ou determinações. Portanto, tive que ouvi-las, atentando para suas sensibilidades, para o que elas tinham a dizer. Procurei seguir seus ritmos, seus anseios e suas necessidades. Elas participavam, indicando alternativas metodológicas, às vezes opinando e rejeitando algumas atividades propostas. E isso me levou a refletir constantemente sobre nossas ações, nossa relações, nossos comportamentos.

Dessa maneira, posso dizer que as identificações das crianças, a partir de suas apropriações acerca das identidades femininas na recepção midiática, não se configuraram elemento de fácil apreensão e análise. Muitas vezes suas manifestações, durante a investigação, apareceram de maneira difusa, comportando diversidade de características e escolhas que ora se aproximavam dos valores hegemônicos conservadores e moralistas – socialmente referenciados na sociedade brasileira –, ora se afastavam deles, num movimento crítico e emancipatório, o que me levou a lançar um olhar mais cauto, mais atilado para os elementos empíricos observados.

Os aprofundamentos foram cuidadosamente esboçados e discutidos nos capítulos anteriores. Todavia, apresento, nesta seção, uma síntese deste estudo com algumas reflexões de natureza conclusivas, tentando (re)conhecer os modelos e as concepções acerca das identidades femininas no contexto da mídia e os deslocamentos realizados a partir das apropriações das crianças, já que escolhemos estudar a constituição das identidades femininas entre crianças a partir da recepção midiática, concebendo-a como espaço de resistência e de ressignificação do apropriado, de acordo com Orozco Gómez (2011) e García Canclini (2010). Temos que destacar que há uma matriz ainda hegemônica que define formas de ser e de estar no mundo que, referenciadas no contexto da mídia e da sociedade brasileira, negam a pluralidade e a multiplicidade das identidades de nosso contexto sociocultural.

Para situar a discussão, é importante lembrar que quando solicitamos às crianças que escolhessem um codinome para serem identificadas na investigação, apareceram de imediato, celebridades da mídia – atrizes, cantoras, apresentadoras

de programas de televisão e *socialites*. Com exceção, porém, de duas das nossas crianças investigadas: uma, que escolheu ser sua amiga de sala de aula, *Ana*, e a outra, que escolheu ser *Médica*, por ser um desejo de sua mãe. A primeira insistiu em não ser celebridade, até ser questionada diretamente sobre qual a sua pessoa/personagem preferida da mídia, escolhendo a atriz da telenovela Rebelde, chamada Carla. Ela enfatizou que Carla era educada e o grupo a apoiou, em sua totalidade, querendo ser ela também. A segunda aproximou-se de uma personagem da mídia, ao escolher a Barbie esportista, quando solicitada a ‘buscar’ diretamente na internet a imagem de uma mulher que gostaria de ser, enfatizando que ela era bonita e delicada, e as ‘mulheres frutas’, quando solicitada a escolher a imagem de uma mulher que não gostaria de ser. No seu entendimento, as mulheres frutas têm uma profissão ruim e são vulgares. As apropriações das crianças e sua relação com a mídia ficaram evidentes. Às vezes, não tinha certeza se algumas das pessoas escolhidas eram personagens da mídia, mesmo assim enfatizavam: “eu a escolhi porque parece ser atriz”.

O consumo de mídias tornou-se uma dimensão importante, mediadora de suas identificações, conforme Silverstone (2005) e Garcia Canclini (2010), o que aponta para o fato delas interferirem também nos processos de constituição das identidades femininas das crianças. Os resultados empíricos permitiram constatar um intenso consumo de mídia, destacando-se: a televisão, o rádio e a internet; e se apropriaram de seus diversos conteúdos como filmes, músicas, telenovelas, programas de televisão e desenhos animados. Seus conteúdos são visíveis em suas escolhas e produções. São visibilizadas personagens de telenovelas, cantoras nacionais e internacionais, apresentadoras de programa de televisão, modelos, *socialites* e pessoas/personagens “desconhecidas” que estão navegando nas telas do *Google*, entrelaçando-se às identificações das crianças com as propostas pela mídia, que se estende (repercute) nas suas elaborações valorativas acerca das identidades femininas.

Elementos estéticos aparecem também nas escolhas das crianças como a beleza, – ‘boa’ aparência¹⁵⁵, as bonitas –; e a feiura – ‘péssima’ aparência¹⁵⁶ –, as esquisitas, a pobre. Aparecem também as questões da fama e da riqueza, que vão participar da constituição das identidades femininas entre as crianças desta

¹⁵⁵ Ter “boa aparência” para as crianças é ser branca, de cabelo bonito, vestir-se bem, jovem e rica.

¹⁵⁶ Não ter “boa aparência” para as crianças é ser pobre, desarrumada e idosa.

investigação. Esses modelos identitários, vinculadas a uma visão hegemônica de mulher/pessoa estão fluando na internet à disposição dos indivíduos. Algumas crianças manifestaram descontentamento ao reconhecerem que, ao acessar o *Google* imagens, na 'busca' de pessoas feias, apareciam somente pobres, desajeitados e negros; e quando 'buscavam' imagens de pessoas bonitas surgiam pessoas ricas, brancas, famosas. De acordo com elas, as opções estavam dadas no contexto da mídia, como diz Vaidhyanathan (2011). O que percebemos é que, mesmo com as críticas, as crianças se aproximaram do padrão hegemônico, com algumas rejeições e ressalvas, a exemplo de *Ana Hickman* que escolheu uma criança, nas pessoas bonitas, mas enfatizou que fez outra pergunta: em vez de colocar "pessoas bonitas", fez a busca com base na pergunta "uma criança negra bonita".

Além dos aspectos elencados acima, as crianças explicitaram, em suas produções escritas, uma visão hegemônica, conservadora e moralista acerca das identidades femininas, e aqui a visibilidade pública torna-se questionável. Elas não querem ser mulheres/pessoas salientes, vulgares, exibidas, raparigas, gostosas, safadas, definidas por elas como pessoas mal-educadas. Em vez disso, escolheram ser mulheres/pessoas recatadas, frágeis, delicadas, 'santinhas', educadas; reforçando que para ser uma 'boa mulher/pessoa', precisam ter namorado, ser mãe e casada, responsável pelos filhos, carinhosa, generosa, zelosa, reforçando, portanto, a esfera privada; lugar cultural e social referendado das identidades femininas.

Por sua vez, de modo crítico, outra perspectiva evidenciada nas escolhas das crianças está relacionada à vontade de ser profissionais, ter visibilidade e atuar no espaço público, ultrapassando o espaço doméstico, privado. Elas não querem ser donas de casa, e sim profissionais, cantoras, atrizes, modelos, médicas, jogadoras de vôlei, etc.; identificando-se com pessoas famosas e de 'boa profissão'; corroboradas pelas escolhas que fazem de seus familiares, mães, prima e amigas; enfatizam que as escolheram porque são bonitas, independentes, trabalhadoras, estilosas, inteligentes, aspectos que reforçam tal dimensão.

Aqui, mostra o quanto os pensamentos das crianças são paradoxais, efeitos de nosso tempo. Não há homogeneidades, e sim heterogeneidades. Deparamo-nos com um sistema de referências que tendem ora para os lugares recorrentes, restritos ao espaço privado, hegemônicos – conservadores e moralista –; ora

tendem para a autonomia da mulher/pessoa, deslocadas para o espaço público, numa perspectiva crítica e emancipatória. As identificações se entrecruzam, num processo multidimensional entre o que gostariam ou não de ser, atravessadas pelas mediações midiáticas. Nesse processo, as crianças assumem diversas possibilidades de identificações, num ato performático. Deslocam-se constantemente do seu lugar e assumem outras posições, seja de aceitação do 'outro', tão desejado e almejado, ou de rejeição ao 'outro', tão negligenciado e desaprovado. São processos identificatórios empurrados para as diversas direções.

Aparecem, nas escolhas das crianças, identidades tidas como 'normais', essenciais, e 'anormais', diferentes do 'padrão', relativas ao feminino. Classificar o 'outro' é construir o lugar de inferioridade diante da relação binária, afirmam Hall (2005), Louro (2007) e Silva (2003). Nesse jogo relacional, o 'eu' e o 'outro' se veem a partir de um espelho invertido. Se sou famosa, não sou pessoa comum; se sou branco, não sou negro, índio, etc.; se sou rica, não sou pobre; se sou homem, não sou mulher; Se sou mulher, não sou homem. O que devemos considerar são os espaços vazios que ficam a ser preenchidos entre o 'eu' e 'outro'. Portanto, não há como modelar as identidades e acoplá-las ao corpo fixo como pretendia a concepção de identidade moderna, que territorializa e demarca o "ser feminino". Nascermos e crescermos dentro de padrões que definem o que é de menina, o que é de menino, conforme explicitamos no decorrer deste trabalho. Quem desvia das regras, é excluído, visto como 'anormal'. 'diferente', como aquele que assusta e que não queremos ser.

Quando colocamos o tema deste trabalho, iniciando com duas afirmações, *Eu não quero ser a mulher saliente! Eu quero ser a Isabella Swan!* –, chamamos a atenção para os lugares que as mulheres/pessoas, escolhidas pelas crianças, foram situados. Uma mulher "comum", desenhada fumando e com uma tatuagem na barriga, apresentada como "saliente" e outra, atriz da saga Crepúsculo, uma celebridade entre as crianças e os adolescentes, que desempenha papel de uma adolescente "tímida" e "boa moça". O que é necessário é "[...] criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina" (STREY; CABEDA; PREHN, 2004, p. 29).

Por isso, utilizamos uma perspectiva teórica que contemplates a multiplicidade, a heterogeneidade e a pluralidade das identidades dos sujeitos, que visam igualdade, independente das diferenças, e rejeitam oposições, exclusões e

binarismos. Uma perspectiva que busca descentraliza/desestabilizar o hegemônico no processo comunicacional e situar o sujeito, a recepção, como espaço de produção, espaço no qual a comunicação acontece.

Com base nos dados empíricos produzidos e tencionados pela teoria, explicitamos que, nas escolhas das crianças, apareceram ainda estereótipos e demarcações de papéis sociais numa relação hegemônica – conservadora e moralista –, acerca das identidades femininas, avançando numa perspectiva crítica e emancipatória em relação a esse lugar, especialmente quando confrontadas com suas escolhas nas rodas de conversa, técnica utilizada nesta investigação, deslocando-se de algumas posições hegemônicas referenciadas no contexto da sociedade brasileira. A seguir, apresentaremos aspectos conclusivos obtidos na investigação:

“IMPOSIÇÕES”/“ACEITAÇÕES DA MÍDIA (aspectos hegemônicos):

- Aproximação de modelos de mulher/pessoa bonita (branca, alta e magra), rica e famosa;
- Aproximação das concepções de identidades femininas universalizantes – mãe, generosa, carinhosa, casada, etc., socialmente aceitos, nos quais se encontram os discursos conservadores e moralistas, restritos à esfera privada;
- Rejeição de mulheres/pessoas fora do padrão hegemônico heterossexual, escusando-se das que têm traços afeminados – chamado de gay ou masculinizado –, chamada de travesti, a exemplo da escolha de *Lady Gaga* e *Ana Hickman*, ao escolherem pessoas feias; silenciando, dessa forma, outras maneiras de relacionamentos entre os seres humanos;
- Aproximação do modelo de família nuclear.

RESISTÊNCIAS NA RECEPÇÃO MIDIÁTICA (aspectos contra-hegemônicos):

- Aproximação de modelos de mulher/pessoa negra, a exemplo de Rihanna desenhada por *Roberta* e de uma criança negra escolhida na internet por *Ana Hickman*. Na última, houve tensões sobre a escolha quando confrontada nas rodas de conversa;
- Aproximação de concepções emancipatórias das identidades femininas, quando enfatizam as dimensões da visibilidade e da

atuação profissional (aspecto forte da incidência das mídias em suas escolhas – cantoras, atrizes, etc.), da escolarização e da formação, quando dizem que devem ser “estudiosas”; dimensões relativas à autonomia da mulher/pessoa;

- Aproximações críticas acerca da relação entre homem e mulher, onde questionam as posições de desigualdade nessa relação;
- Autonomia das crianças no processo de investigação.

Com base nos achados da investigação, tive a oportunidade de questionar verdades arraigadas acerca das concepções hegemônicas excludentes, sem, no entanto, postular um “deve ser” ou prescrever uma verdade. O que posso defender, no entanto, é a oferta de uma educação crítica e emancipatória para as crianças, que oportunize olhar para a sociedade e para as pessoas de forma *mestiça*, sem estereotipá-las, formatá-las ou colocá-las em posição inferior/desigual por qualquer que seja sua condição – homem, mulher, homossexual, heterossexual, lésbica, transgênero, negro, branco, rico, pobre, etc.; para que possam atuar de forma contundente contra qualquer forma de discriminação, de exclusão, de dominação; para que não se tornem mais ‘um ou uma’ a reproduzir sistemas de opressão, que conduzem à submissão de um ser sobre outro. Uma educação que coloque à disposição do ‘outro’ tudo aquilo que o permita ser distinto do que é, como diz Pereira (2005), e permita-o reinventar-se como “ser humano” melhor. Portanto, devemos trabalhar temas considerados tabus, polêmicos e silenciados.

Observando os dados, a partir de diferentes aspectos, analisando a pluralidade de dimensões presentes no contexto empírico e estabelecendo um diálogo aberto com as crianças; esse trabalho inovará em algo – acredito nisso –, e certamente será no tocante às escolhas dos sujeitos – as crianças e suas contribuições na compreensão da constituição das identidades femininas na infância –, destacando sua posição crítica no contexto da recepção midiática. A mídia teve um lugar de destaque nas escolhas das crianças, sendo uma mediação importante que atravessou suas escolhas, instituindo formas de ser pessoa – homem, mulher, transgênero; o que não invalidou o atravessamento de outras experiências como as familiares e as escolares.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981.
- BARROS, Maria Nazareth Alves de. **As Deusas, as bruxas e a Igreja: séculos de perseguição**. Rio de Janeiro, RJ: Rosas do tempo, 2001.
- BANDINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.
- BEAUVIOR, Simone. **O segundo sexo**. v.1, São Paulo, SP: Éditions Gallimard, 1949.
- BORDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. 1. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher, casa e família**. São Paulo, SP: Fundação Carlos, Chagas, 1990.
- CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na científica. In: CRUZ, Sílvia Helena Vera (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas qualitativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 35-42.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Comunicación y Poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COGO, Denise Maria. Pesquisa em recepção na América Latina: perspectivas teórico-metodológicas. **Portal de la Comunicación**. Instituto de la Comunicación (InCOM) de la UAB (Universidade Autònoma de Barcelona), Barcelona, 2009. Disponível em: <<http://www.portalcomunicacion.com>>. Acesso em: 3 jun. 2012.
- COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.
- CORAZZA, Sandra Mara. **A história da infância sem fim**. 2. ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. In: _____. (Org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, RJ: LAMPARINA, 2009. p. 35-37.

COSTA, Cláudia de Lima. O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo: as indeterminações da identidade nas (entre)linhas do (con)texto. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Santa Catarina, Florianópolis: Mulheres, 1998. p. 56-89.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CRUZ, Fernanda Guimarães; MÁXIMO, Maria Elisa; RIFIOTIS, Teófilos. Diálogos teórico-metodológicos em el estudio etnográfico de las formas de apropiación de centros públicos de acceso a Internet. In: FERNÁNDEZ, Adrián Padilla; MALDONADO, Alberto Efendy (Org.). **Metodologías transformadoras “tejiendo la red em Comunicación, Educación, Ciudadanía e Integración em América Latina”**. Caracas: Fondo editorial CEPAP: UNER, 2009. p. 147-178.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena; JAKS, Nilda. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

_____. Os estudos de recepção e as relações de gênero: algumas anotações provisórias. **Ciberlegenda**. Rio de Janeiro, n. 7, 2002. Disponível em: <www.pucrs.br/famecos/pos>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. (Org.). **Comunicação e gênero** [recurso eletrônico]: aventuras da pesquisa. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. **Tecnologia e Sociedade**, v. 1, p. 41-54, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

_____. O estatuto pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun., 2002.

FRANÇA, Vera Veiga. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: **Ciberlegenda**. Rio de Janeiro, n. 5, 2001. Disponível em: <www.uff.br/mesticii>. Acesso em: 6 jul. 2012.

FRAGOSO, Suely. Reflexões sobre a convergência midiática. **Líbero**, São Paulo, v. VIII, n. 15-16. p. 17-21, 2006. Disponível em: <www.cult.ufba.br>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Quem procura, acha? O impacto dos buscadores sobre o modelo distributivo da World Wid Web. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. www.epitic.com.br, v. IX, n. 3, setembro/desembro, 2007.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

FREIRE FILHO, João. Mídia, consumo cultural e estilos de vida na pós-modernidade. **ECO-PÓS**. v. 6, n. 1, p. 72-97, janeiro/julho, 2003.

GARCÍA CANCLINI, Nestór. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2009, p. 35-54.

_____. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Tradução Maurício Santana Dias. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2010.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PADRO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social em el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

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

_____. Quem precisa de identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

JACKS, Nilda (Org.). **Análisis de recepción en América Latina: um recuento histórico com perspectiva al futuro**. Quito, Ecuador: Quipus/CIESPAL, 2011. p. 451-461.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo, SP: Aleph, 2008.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 35-86.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1994. p. 206-241.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo sobre educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 41-52.

_____. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**. v. 9, n. 2, p. 541-55, 2001.

LOPES, Maria Imacolata Vassalo. **Pesquisa em comunicação**: formulação de um modelo metodológico. São Paulo, SP: Loyola, 1990.

_____. Explorações metodológicas no estudo de recepção em telenovela. XIX Congresso INTERCOM. **Anais**. Londrina, 1996. Disponível em: <<http://www.academia.edu>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. Uma agenda metodológica presente para a pesquisa de recepção na América Latina. In: JACKS, Nilda (org.). **Análisis de recepción en América Latina**: um recuento histórico com perspectiva al futuro. Quito, Ecuador: Quipus/CIESPAL, 2011. p. 409-428.

LÜBECK, Rafael Mendes; GARRETT, Deborah Silveira; SANTINI, Fernando de Oliveira. Celebidades ou Real beleza? Investigando influências da propaganda no consumo feminino de sabonetes. **Revista ADM.MADE**. Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n. 1, p. 86-109, janeiro/abril, 2012.

MALDONADO, Alberto Efendy (Org.). Epistemologia, **investigação e formação científica em comunicação**. Rio Grande do Sul: UNIDAVI, 2012.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Procesos de comunicacion y matrices de cultura**: itinerario para salir de la razon dualista. México: FELAFACS GG, 1988.

_____. Sujeito, Comunicação e Cultura. **Comunicação e Educação**. Entrevista com Roseli Aparecida Fígaro Paulino e Maria Aparecida Boccega. n.15, 1999. Disponível em: <www.revistas.usp.br>. Acesso em: 1 out. 2013.

_____. **Dos meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2009.

_____. Reubicando el campo de las audiencias en el descampado de la mutación cultural. In: JACKS, Nilda (Org.). **Análisis de recepción en América Latina**: um

recuento histórico com perspectiva al futuro. Quito, Ecuador: Quipus/CIESPAL, 2011. p. 451-461.

MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro; ROCHA, Simone Maria. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**. Porto Alegre, v. 1. p. 38-53, janeiro/abril, 2006.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

MIKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora – UFPO, Universidade de Ouro Preto, 2012.

MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ONGHENA, Yolanda. Dinámicas interculturales y construcción identitaria. In: NASH, Mary; TELLO, Rosa; BENACH, Núria (Ed.). **Inmigración, género y espacios urbanos – Los retos de la diversidad**. Barcelona: edicionsbellaterra, 2005. p. 57-70.

OROZCO GÓMEZ, Guilherme. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Guadalajara: Universidad Nacional de La Plata/Instituto Mexicano para desarrollo comunitário, 1997.

_____. **Televisión, Audiencias y Educación**. Colombia: Grupo Editorial Norma, 2001.

_____. La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red. In: JACKS, Nilda (Org.). **Análisis de recepción en América Latina: um recuento histórico com perspectiva al futuro**. Quito, Ecuador: Quipus/CIESPAL, 2011. p. 377-408.

_____. Mídia, recepção e educação - entrevista. **Famecos**. Porto Alegre, n. 26, abril, 2005, Disponível em: <revistaeletronica.pucrs.br>. Acesso em: 24 jun. 2012.

OROFINO, Isabel. **Criança, recepção e imaginários do consumo**. Trabalho apresentado na XX Compós. Porto Alegre, RS, 2011.

PEDRAZA, Diana Mireya. **Chaves para hablar de la primera infancia en los médios de comunicación**. Colombia, 2009.

PEREIRA, Marta Regina Alves (Org.). **Nas malhas da diferença: nuances de gênero na educação de crianças**. Uberlândia, MG: EDUFPI, 2005.

PEREIRA, Verbena Laranjeira. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.

PISCITELLI, Adriana. Gênero em perspectiva. **Cadernos Pagu**. n. 11, p. 141-155, 1998.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro, RJ: Graphia Editorial, 2011.

PONTE, Cristina; JORGE, Ana; SIMÕES, José Alberto (Org.). **Criança e Internet em Portugal**. Coimbra, Portugal: Minerva Coimbra, 2012.

PRESNKY, Marc. **Nativos digitais, Imigrantes digitais**. v. 9, n. 5, outubro, 2001.

ROCHA, E. A. C.. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Sílvia Helena Vera (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em s qualitativas**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 43-51.

RUETHER, Rosemary Radford. **Sexismo e religião: rumo a uma teoria feminista**. São Paulo, RS: Sindoal, 1993.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As Crianças – Contextos e Identidades**. Braga, IEC/Universidade do Minho, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo, SP: Loyola, 2005.

SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 16, n. 02, jul/dez, 1990.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Qual o preço de ser menina? **Revista Pensar** [v. 15, n. 3](#), 2012. Disponível em: <www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 4

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura**. Questões contemporâneas. Porto Alegre, RS: ED IPUCRS, 2004.

TERENZZO, Martha. A insustentável beleza de ter: partículas elementares sobre consumo. In: ROCHA, Rose de Melo; TEIXEIRA, Marcelo Victor; MITRAUD, Francisco Silva (Org.). [recurso eletrônico]. **Perspectivas teóricas em comunicação e consumo**: continuando o debate. São Paulo, SP: ESPM-SP, 2011, p. 71-82.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos feministas**. Florianópolis, SC. v. 19, p. 591-603, maio/agosto, 2011.

VAIDHYANATHAN, Siva. **A Googlelização de tudo (e por que devemos nos procurar)**: ameaçado controle total da informação por meio da maior e bem-sucedida empresa do mundo virtual. São Paulo, SP: Cultrix, 2011.

VEEN, W.; VRAKING, B.. **Homo zapiens**: educando na era digital. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 7-72.

- APÊNDICES -

APÊNDICE I – DESENHO E PRODUÇÃO ESCRITA (Para as crianças dos dois grupos da investigação)

ORIENTAÇÕES: Iniciamos a atividades com a apresentação das participantes da investigação (nome, alguns gostos, etc.). Após, entregamos a cada participante material para a produção do desenho: folhas de papel, lápis, borracha e coleção de cor; solicitando a cada uma delas que produza um desenho, com base nas seguintes questões:

1. Que pessoa você gostaria de ser? Que pessoa não gostaria de ser? Desenhe, de um lado da folha, essa pessoa e, do outro lado, escreva quem é, o que faz, onde a conheceu e por que a escolheu.

- **Observação:** As crianças do primeiro grupo foram solicitadas a desenhar, de um lado da folha, uma mulher que gostaria de ser, e do outro lado, uma mulher que não gostaria de ser; explicitando, em seguida, o porquê da escolha. Ao segundo grupo não solicitamos o desenho da pessoa que não gostaria de ser.

2. Escolha uma pessoa/personagem preferida por você da mídia? Desenhe de um lado da folha essa pessoa/personagem e, do outro lado, escreva: quem é, o que faz, onde a conheceu e por que a escolheu.

- **Observação:** Foi realizada somente com o segundo grupo de crianças, em vez de perguntarmos sobre a pessoa que não gostaria de ser.

OBS.1 – Antes da produção do desenho, solicitamos aos dois grupos que escolhessem um codinome com base na seguinte pergunta: Caso pudesse ser outra pessoa agora, quem escolheria ser? (A criança será identificada na investigação com o codinome).

OBS.2 – Antes de começar a atividade de desenho, perguntamos ao primeiro grupo sobre o que colocariam caso fossem decorar seu quarto e, para o segundo grupo, como se veem e o que gostam mais de fazer.

CRIANÇAS DO SEGUNDO GRUPO DA INVESTIGAÇÃO

Nome: _____

Codnome: _____

Desenhe uma pessoa/personagem preferida por você na mídia	Fale um pouco sobre ela e explique sua escolha
	Quem é: _____
	Onde a conheceu: _____

	O que faz: _____

	Por que a escolheu: _____

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO (Para as crianças dos dois grupos da investigação)

Para desenvolver a investigação de Doutorado em Ciências da Comunicação (DINTER UNISINOS-UFPI), com o objetivo analisar as apropriações e os sentidos produzidos pelas crianças sobre as identidades femininas na recepção midiática, solicitamos às crianças que responda às questões abaixo. Nas questões de assinalar, você pode marcar mais de uma questão, caso seja necessário. O questionário será respondido na escola e, caso tenham alguma dificuldade, a investigadora estará à disposição de vocês para os devidos esclarecimentos. Agradecemos pelo seu apoio e participação.

Nome: _____

Idade: _____

Cor: _____

Religião: _____

Quantos irmãos/irmãs têm _____

O que mais gosta de fazer: _____

01. Você mora com quem?

() Com Pai e a mãe

() Somente com o Pai

() Somente com a Mãe

() Outros: _____

02. Qual a profissão:

Pai: _____

Renda: _____

Mãe: _____

Renda _____

Responsável: _____

Renda: _____

03. Marque um (x) nos aparelhos eletrônicos abaixo que você possui:

() Celular

() MP3, MP4..

() Ipode

() Outros: _____

04. Para obter informações sobre temas que lhe interessam você os encontra em que mídia (enumere por ordem de importância):

() Televisão

() Jornal

() Revistas

() Rádio

- () Internet
 () CD-ROM
 () Livros impressos
 () Outros: _____
-

05. Você assiste televisão? () Sim () Não

- Caso marque SIM, quantas horas, durante o dia, fica assistindo televisão?

- Onde você assiste televisão:

- () Na TV
 () No celular
 () Na internet

- O que mais gosta de assistir na televisão: (**enumere por ordem de importância**)

- () Telenovelas
 () Filmes
 () Desenhos animados
 () Jornal
 () Programas de humor
 () Seriados
 () Outros: _____
-

Justifique as suas 02 (duas) escolhas mais importantes: _____

06. Você lê jornais? () Sim () Não

- Caso marque SIM, indique o que mais gosta de lê nos jornais:
- _____
- _____
- _____

07. Você de lê revistas? () Sim () Não

- Caso marque SIM, indique 02 (duas) revistas e o que mais gosta de lê nelas:

1) _____

2) _____

08. Você ouve rádio? () Sim () Não

- Caso marque SIM, onde ouve rádio:

- () No rádio
 () Na internet
 () No celular

Outros: _____

Indique o que mais gosta de ouvir no rádio: _____

09. Você ouve música? () Sim () Não

- Caso marque SIM, que estilo(s) de música(s) gosta de ouvir: _____

- Você ouve música: **(enumere por ordem de importância)**

- () CD
 () DVD
 () MP3, MP4, etc.
 () Celular
 () Rádio
 () Internet
 () TV
 () Outros _____

10. Você assiste filme? () Sim () Não

- Caso marque SIM, quantos filmes você já assistiu no último mês: _____

- Você assiste ao filme em: **(enumere por ordem de importância)**

- () TV
 () DVD
 () Cinema
 () Internet
 ()
 Outros _____

Indique os últimos 02 (dois) filmes que assistiu:

- 1) _____
 2) _____

11. Você tem computador ()/Notebook ()? () Sim () Não

- Caso marque SIM, onde utiliza: (pode marcar mais de 01 alternativa)

 Em casa Na escola Na casa de amigos Na casa parentes Outros _____

- Quantas horas, por dia, você fica ao computador? _____

- O que mais gosta de fazer no computador: _____

- Caso marque NÃO, você utiliza o computador ()/Notebook () em outro lugar:

 Na escola Na casa de amigos Na casa parentes Em Lan house Não utilizo computador/Notebook

Outros: _____

- Quantas horas, por dia: _____

- Caso utilize, o que mais gosta de fazer no computador/Notebook: _____

12. Você acessa internet? () Sim () Não

- Caso marque SIM, onde acessa:

 Em casa Na escola Na casa de amigos Na casa parentes Em Lan house Outros: _____

- O que mais gosta de fazer na internet: _____

- Você acessa as redes sociais? () Sim () Não
- Caso marque SIM, quais gostam mais de acessar?
 - () MSN
 - () Orkut
 - () Twitter
 - () Facebook
 - () Outros: _____

- O que gosta mais de fazer nas redes sociais?

- Qual sua opinião sobre os conteúdos que acessa na internet?

13. Você tem e-mail? () Sim () Não

- Caso marque SIM, quantos: _____
- () Hotmail
- () Yahoo
- () Gmail
- () Outros: _____

14. Você tem perfil nas redes sociais? () Sim () Não

- Caso marque SIM, quais:
 - () MSN
 - () Orkut
 - () Facebook
 - () Outros: _____
-
-

APÊNDICE IV – PRODUÇÃO ESCRITA (Para crianças do *segundo* grupo de investigação)

ORIENTAÇÕES: Com base nos desenhos produzidos por cada uma de vocês sobre uma pessoa/personagem preferida da mídia, selecionamos a seguir as imagens delas na internet no Google Imagens para que você explicita novamente sua opinião. Cada uma escreverá sobre a pessoa/personagem que escolheu:

- 1) Para você, o que tem essa mulher?
 - 2) Qual sua opinião sobre ela?
- **Observação:** Foi realizada somente com o segundo grupo de crianças.

APÊNDICE V – ACESSO À INTERNET (Para as crianças dos dois grupos da investigação)

ORIENTAÇÕES: As crianças serão encaminhadas ao laboratório de informática da escola, onde a acessarão a internet com base nos encaminhamentos abaixo:

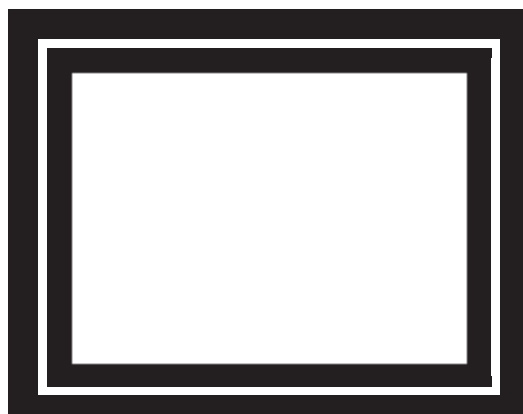
- 1) No primeiro momento, as crianças serão solicitadas a acessar a internet livremente.
- 2) Num segundo, momento as crianças serão solicitadas a acessar a internet e selecionar imagens:
 - Primeiro grupo: selecionar uma imagem de mulheres que gostaria de ser e uma que não gostaria de ser.
 - Segundo grupo: selecionar uma imagem de pessoa que considera bonita (que gostaria de ser) e uma imagem de pessoa que não considera bonita (que não gostaria de ser). Essa solicitação estava relacionada aos seus posicionamentos, com base nos desenhos produzidos por elas, ao explicitarem que escolheram aquelas pessoas (gostariam de ser e as pessoas/personagens preferidas da mídia) porque são bonitas, ricas e famosas, identificando-se com esse perfil de pessoas: o que é ser, então, bonita ou não para elas?

APÊNDICE VI – RODA DE CONVERSA (Para as crianças para o segundo grupo)

ORIENTAÇÕES: O diálogo ocorrerá a partir das produções individuais feitas por cada uma de vocês (desenhos, imagens selecionadas na internet – Google e Google imagens), conforme explicitadas abaixo. Nesse momento, refletiremos em grupo, a escolhas feitas e suas posições sobre elas, com base nas questões a seguir:

1. O que vocês acham dessas pessoas?
2. O que o grupo de pessoas bonitas têm em comum?
3. O que o grupo de pessoas que não são bonitas têm em comum?
4. Quem gostaria de ser ela/ele?
5. Podemos chegar a que conclusão sobre essas pessoas?
6. As escolhas feitas por vocês explicitadas nos desenhos e nas imagens selecionadas na internet, em sua maioria são de mulheres que atuam na mídia ou são intensamente veiculadas pela indústria cultural – filmes, músicas, telenovelas. Qual a conclusão de vocês sobre o “modelo de mulher” veiculado na mídia? E, de acordo com o que vocês falaram sobre elas/eles, como são ou deve comportarem-se essas pessoas/mulheres?
7. Outra questão surgiu, com base nas reflexões das crianças, a questão da relação entre homens e mulheres. Então, acrescentamos às questões a seguinte: Há diferenças entre homens e mulheres? O que vocês acham dos homens que dividem as tarefas domésticas com as mulheres?

Observação: As imagens apresentadas às crianças estavam na ordem apresentada a seguir:





7.



8.



9.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



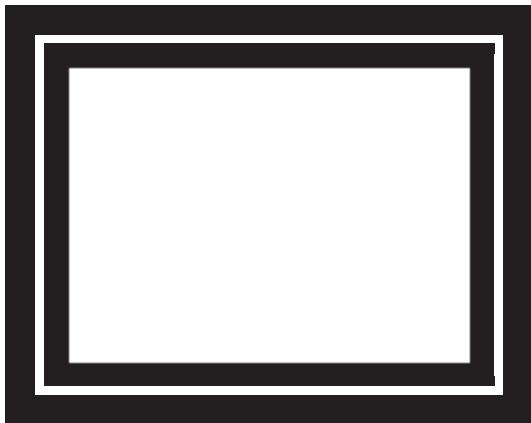
7.



8.



9.



1.





APÊNDICE VII – ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA A ANÁLISE

1. Isabella Swan	Isabella Swan	Rihanna	Isabella Swan	Mulher melancia
2. Carla	Rihanna	Mendiga	Roberta	Mendiga
3. Alice	Alice	Lady Gaga	Alice	Professora vulgar
4. Roberta	Rihanna	Ladra	Roberta	Mulheres vulgares
5. Rihanna	Jogadora de vôlei	Indiana feia	Rihanna	Dona-de-casa
6. Fergie	Fergie	Evangélica feia	Débora	Mulheres frutas
7. Avril Lavigne	Avril Lavigne	Alcione	Avril Lavigne	Alcione
8. Médica	Médica	Mulher saliente	Barbie esportista	Mulheres frutas
9. Gretchen	Ana Hickman	Gretchen	Não sabe	Não sabe
10. Ivete Sangalo	Mãe	Débora Falabella	Selena Gomes	Socialite EUA
11. Shakira	Natália (prima)	Shakira	Não sabe	Não sabe
12. Ana		Carla	Não sabe	Não sabe
13. Maite Peroni	Ivanilde (mãe)	Maite Peroni	Não sabe	Não sabe
14. Paris Hilton	Elane (mãe)	Paris Hilton	Helen Ganzarolli	
15. Lady Gaga	Ângela (mãe)	Lady Gaga	Não sabe	Não sabe
16. Kelly Key	Kelly Key	Byoncé		Não sabe
17. Ana Hickman	Ildemara (mãe)	Ana Hickman		Não sabe



1. Gretchen	* ¹⁶⁸					*			*	*			*		*				01
2. Ivete Sangalo	*		*					*	*					*			*		07
3. Shakira	*	*	*	*	*			*							*				08
4. Ana	*		*		*								*	*		*	*		09
5. Maite Peroni	*		*		*			*						*	*				07
6. Paris Hilton	*	*			*			*		*		*		*		*	*		06
7. Lady Gaga	* ¹⁶⁹		*	*					*					*	*				01
8. Kelly Key	*							*		*					*				05
9. Ana Hickman	*							*		*				*	*				09

¹⁶⁸ O grupo ficou dividido sobre ser bonita ou não.

¹⁶⁹ O grupo achou-a feia.



1. Isabella Swan	*			*	*		*	*	*				*					*	
2. Carla	*		*	*	*			*	*									*	
3. Alice	*		*	*	*		*	*	*	*	*				*			*	
4. Roberta	*				*		*	*									*		
5. Rihanna	*					*		*	*					*	*				
6. Fergie	*	*	*		*		*	*	*									*	
7. Avril Lavigne	*				*									*				*	
8. Médica					*												*		
9. Gretchen	*				?				*				*					*	
10. Ivete Sangalo	*				*						*								
11. Shakira	*				*			*							*				
12. Ana	*			*		*	*												*1/1
13. Maite Peroni	*			*			*				*	*							
14. Paris Hilton	*				*		*				*								
15. Lady Gaga	*				*														
16. Kelly Key	*				*			*	*									*	
17. Ana Hickman	*					*					*								

¹⁷⁰ Referiam-se sempre à boa aparência.

¹⁷¹ Refere-se á casa bonita da amiga.



1. Isabella Swan	*			*	*		*			*								*	
2. Carla	*		*						*		*								*
3. Alice	*		*							*		*						*	
4. Roberta (foram duas)			*	*			*	*					*						
5. Rihanna	*				*								*						
6. Fergie	*			*										*					
7. Avril Lavigne	*			*		*	*										*	*	
8. Médica	*		*					*							*	*			

¹⁷² Todas foram desenhadas felizes, com exceção de Rihanna.

- ANEXOS -

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 126/2012

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/104 **Versão do Projeto:** 03/12/2012 **Versão do TCLE:** 03/12/2012

Coordenadora:

Doutoranda: Marta Maria Azevedo Queiroz

Título: A constituição das identidades de gênero entre crianças e adolescentes no âmbito da recepção midiática

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 03 de dezembro de 2012.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Marta Maria Azevedo Queiroz, orientanda da professora Denise Maria Cogo, estou realizando uma pesquisa de Doutorado em Ciências da Comunicação, programa DINTER – Doutorado Interinstitucional, parceria entre a Universidade Federal do Piauí e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A pesquisa é intitulada “A Constituição das Identidades de Gênero entre Crianças e Adolescentes no Âmbito da Recepção Midiática” e tem como finalidade contribuir na reflexão acerca da mídia na constituição das identidades de gênero no universo infanto-juvenil.

A pesquisa é sobre crianças e adolescentes, identidade feminina e meios de comunicação, e o objetivo é conhecer como as crianças e as adolescentes na faixa etária dos 09 aos 13 anos de idade compreendem os modelos femininos (sobre a mulher) que recebem dos meios de comunicação presentes na sua vida como a televisão e a internet, etc.

A pesquisa será realizada na cidade de Teresina-Piauí, região nordeste do país, através de encontros com crianças e adolescentes nas escolas onde estudam, nos quais serão desenvolvidas atividades de desenho, pesquisa na internet, grupo de discussão e aplicação de questionários. Também usaremos questionários para serem respondidos pelos pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Informamos aos senhores que, caso permitam a participação de sua filha, a identidade dela será preservada, não sendo divulgado nome ou informação que possa identificá-la ou identificar o local da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa serão utilizados para fins da investigação apenas, e a participante pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum, e sempre poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e seus resultados.

Esse Termo de Compromisso Livre e Esclarecido será emitido em duas vias, uma a ser entregue aos senhores, e outra a ser arquivada pela pesquisadora, e deve ser assinado pela participante da pesquisa, pelos seus pais e/ou responsáveis e pela pesquisadora. Agradecemos sua disponibilidade em colaborar e, em caso de dúvida, esclareçam com a responsável pela pesquisa: (86) 9946.0855/8845.3133 ou e-mail: profa.marta@hotmail.com

Teresina (PI), ____ / ____ / ____

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 03.11.12, 11.12.

 Assinatura do Pai e/ou Responsável

 Assinatura da Criança/Adolescente

 Assinatura da Pesquisadora