

**Renata Barreto Lacombe**

**A Infância dos Bastidores e os Bastidores  
da Infância: Uma experiência com crianças  
que trabalham na televisão**

**Dissertação de Mestrado**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
Programa de Pós-Graduação  
em Psicologia Clínica

Rio de Janeiro  
Março de 2004

**Renata Barreto Lacombe**

**A Infância dos Bastidores e os Bastidores  
da Infância: Uma experiência com crianças  
que trabalham na televisão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
graduação em Psicologia Clínica do Departamento de  
Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro

Março de 2004

**Renata Barreto Lacombe**

**A Infância dos Bastidores e os Bastidores  
da Infância: Uma experiência com crianças  
que trabalham na televisão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup>. Solange Jobim e Souza**  
**Orientadora**

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup> Sonia Kramer**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Lucia Rabello de Castro**

Departamento de Psicologia - UFRJ

**Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade**

Coordenador Setorial de Pós-Graduação e  
Pesquisa do Centro de Teologia e  
Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, / /2004

Ficha catalográfica

Lacombe, Renata Barreto

A infância dos bastidores e os bastidores da infância : uma experiência com crianças que trabalham em televisão / Renata Barreto Lacombe ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2004.

136 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia.

Inclui referências bibliográficas

CDD: 150

Para meu pai que me ensinou a amar os livros e o conhecimento com suas maravilhosas histórias, sempre muito bem contadas e lidas.

Para minha mãe, de quem herdei a vocação para a alegria – instrumento que descobri ser fundamental no trabalho com crianças.

## **Agradecimentos**

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Solange Jobim pela orientação certa, respeitosa, com cara de amizade.

Ao grupo GIPS pelo compartilhar alegre de seu vasto conhecimento e importante trabalho.

À Sônia Kramer e sua turma de alunos da pós-graduação por me fazerem acreditar, mais ainda, na qualidade e no poder dos educadores.

Ao Roberto e à Tande por possibilitarem esta aventura.

Ao Marcio e ao Claudio por me fazerem acreditar que existem grandes profissionais na televisão feita por e para crianças.

À Leila Mendes por sua profunda sabedoria e maravilhosa parceria.

À Laís e Denise pela amizade e companheirismo.

À Dani e ao Carlos por todos os “toques” fundamentais.

Ao Juva Batella por emprestar sua exímia arte de escrever à revisão deste trabalho.

Às minhas crianças por tudo que vivemos juntos.

À Márcia e Gabriela, amigas de verdade.

Às minhas irmãs por existirem.

Ao Alexandre, meu parceiro, meu amigo, meu amor, pelo copydesk deste trabalho e, às vezes, da minha alma.

## Resumo

Lacombe, Renata Barreto; Jobim e Souza, Solange (Orientadora). **A Infância dos Bastidores e os Bastidores da Infância: Uma experiência com crianças que trabalham na televisão**. Rio de Janeiro, 2004, 136p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Análise e levantamento de questões relativas à infância contemporânea brasileira e sua relação com a mídia (mais especificamente a televisão), a partir de experiência como psicóloga com crianças que trabalham na TV.

## Palavras-chave

Infância, bastidores, televisão e trabalho

## **Abstract**

Lacombe, Renata Barreto; Jobim e Souza, Solange (Advisor). **Backstage Childhood and the Backstage of childhood: an experience with children working on television**. Rio de Janeiro, 2004, 136p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Analysis and study of questions related to Brazilian contemporary childhood and its relation to the media (more specifically to television), based on experience as a psychologist with children who work on television.

## **Keywords**

Childhood, backstage, television and work

# Sumário

<b>Introdução</b>	10
<b>Capítulo 1. Cenário de origem: o psicólogo e as crianças nos bastidores da televisão</b>	14
1.1. Um psicólogo em Marte	18
1.1.1. Com as crianças	18
1.1.2. Com os pais ou responsáveis	20
1.1.3. Com a equipe de produção	23
1.2. Uma idéia na cabeça, um olhar sobre os bastidores e uma responsabilidade nas mãos	24
<b>Capítulo 2. Um olhar para a infância</b>	30
2.1. Benjamin, Larrosa e Bakhtin — companheiros de jornada.	30
2.2. Um olhar sobre a infância contemporânea na cultura do consumo e da mídia	37
2.2.1. Consumo — protagonista da história contemporânea	40
2.2.1.1. O consumo e o sujeito em perigo	40
2.2.1.2. O consumo e o “novo” sujeito contemporâneo	45
2.2.2. Infância e mídia: visões contrastantes sobre o mesmo fenômeno	49
2.2.2.1. Infância em perigo na cultura da mídia	50
2.2.2.2. A cultura da mídia e a produção de uma nova infância	59
<b>Capítulo 3. A infância dos bastidores</b>	77
3.1. Bastidores: silêncio, gravando... fama e sucesso: vetores na construção da identidade da infância dos bastidores	93
3.2. Crianças nos bastidores: aprendizes de trabalhadores	108
<b>Conclusão</b>	125
<b>Bibliografia</b>	131

No aeroporto o menino perguntou:  
— E se o avião tropical num passarinho?  
O pai ficou torto e não respondeu.  
O menino perguntou de novo:  
— E se o avião tropical num passarinho triste?  
A mãe teve ternuras e pensou:  
Será que os absurdos não são as maiores virtudes da poesia?  
Será que os despropósitos não são mais carregados de poesia do que o bom senso?  
Ao sair do sufoco o pai refletiu:  
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo.

Manoel de Barros, *Exercícios de ser criança*.

## Introdução

Interior de apartamento. O telefone toca na casa da psicóloga e desenrola-se um diálogo entre ela e uma amiga que trabalha numa empresa de televisão:

**Renata:** Alô.

**Tatiana:** Alô, Renata, é você? Sou eu, Tatiana

**Renata:** Oi, Tatiana, tudo bem?

**Tatiana:** Tudo. Estou ligando aqui do trabalho porque eles estão precisando de uma ludoterapeuta para o programa em que estou trabalhando agora. Aí eu pensei em você, que é psicóloga infantil...

**Renata:** Mas é pra fazer o quê?

**Tatiana:** O negócio é que o programa é feito com crianças, e elas têm que ser espontâneas, e não tá rolando. No piloto não ficou legal, e então a chefe da equipe disse que precisávamos de uma ludoterapeuta para resolver isso...

**Renata:** Tá, mas eu não diria que sou uma ludoterapeuta e nem se eu sei fazer esse trabalho...

**Tatiana:** Calma. Eu vou dar o seu telefone para o gerente de produção do programa, e vocês conversam melhor e vêem se você pode ajudar.

**Renata:** Tá bom, vou esperar, então.

Quinze minutos mais tarde o telefone toca de novo na casa da psicóloga, e uma nova conversa se desenrola, desta vez com o gerente de produção:

**Renata:** Alô?

**Orlando:** Alô, eu poderia falar com a Renata? Quem fala é o Orlando, gerente de produção.

**Renata:** Oi, Orlando. Sou eu mesma. A Tatiana me falou que você ligaria, mas eu não achei que seria tão rápido...

Os dois conversam sobre o programa, e ele dá detalhes da situação. Renata fica empolgada com a possibilidade de fazer um trabalho totalmente novo e resolve topar o desafio. Combinam que ele mandará uma fita com o piloto, para que ela dê uma olhada, avalie e veja o que poderia ser feito. A fita chega na casa de Renata em duas horas. No mesmo momento ela começa a ver a fita e fazer as suas anotações.

No dia seguinte, leva a fita à casa de uma amiga educadora, e discutem possíveis soluções e críticas ao formato do piloto. No outro dia (um dia, portanto, depois do primeiro contato), o telefone toca novamente na casa de Renata.

**Renata:** Alô?

**Orlando:** Alô, a Renata está? É o Orlando.

**Renata:** Oi, Orlando, sou eu. Já dei uma olhada nas fitas e posso adiantar algumas coisas que pensei...

**Orlando:** Não, não precisa. Vem aqui hoje às três horas e a gente conversa melhor, inclusive com o diretor do programa. Você pode?

**Renata:** Posso sim. Até mais.

Renata chega pela primeira vez à empresa de televisão. Na sala estão Orlando e o diretor sentados numa grande mesa com muitas cadeiras vazias. As apresentações são feitas, e Renata fica esperando a deixa para falar (um pouco nervosa mas, ao mesmo tempo, tranqüila, já que não teve nem tempo de criar muitas expectativas em sua cabeça). O jogo era falar o que tinha percebido e ver no que dava... Outras pessoas vão chegando e sentando à mesa. No final, a mesa está toda ocupada e Renata é apresentada a toda a equipe do programa!!! Desde o diretor de núcleo (o mais poderoso na situação), até à figurinista e aos produtores, passando pelos autores. Renata começa a sua apresentação, e as pessoas ouvem atentas e começam a discutir as idéias trazidas por ela. Ela se mantém firme, defendendo suas posições, (mesmo as mais críticas). A reunião parece ter transcorrido bem, e ela fica satisfeita com sua atuação em terreno tão diferente.

No mesmo dia, Renata recebe um outro telefonema, agora do funcionário administrativo, para conversarem sobre o seu contrato e assim, ela descobre que foi incorporada de fato à equipe e que passou no teste.

No dia seguinte, Renata recebe o apresentador do programa para uma conversa sobre as suas observações e as possíveis maneiras de conduzir a relação com as crianças de forma a que prevaleça a espontaneidade.

Dois dias depois, Renata está nos camarins para a gravação de mais um piloto. Ali ela encontra as crianças pela primeira vez e já começa o seu trabalho. O piloto acaba bem sucedido, e Renata permanece com essa equipe e com essas crianças por quase dois anos.

Esse texto poderia ser uma sinopse de história de ficção para a TV, como muitas que transitam em seus bastidores. Mas não é. Essa é a história da entrada desta psicóloga que aqui escreve nesse universo totalmente diferente e desafiador do trabalho em televisão. Em uma semana sai do conforto do espaço conhecido de trabalho — o consultório ou a sala de aula —, para um espaço totalmente diverso, com muitas variáveis e estranho ao discurso da psicologia.

A televisão é assim: antes de tudo um lugar de muita rapidez, onde, em geral, se privilegia o produzir em detrimento da reflexão. Não seria surpresa haver estranhamento entre esse discurso do fazer acima de tudo e o discurso da psicologia clínica, onde refletir é o principal instrumento do fazer. Eu os estranhava, e eles a mim.

Passei alguns meses até conseguir me apropriar minimamente dos códigos daquela nova situação, e, aos poucos, pude ir construindo uma metodologia de trabalho institucional naquele universo. Mais ainda, tive que ir construindo um espaço para a psicóloga numa equipe de televisão onde os papéis já estão bem demarcados e que funciona praticamente como uma linha industrial de produção.

Desde o começo acalentei o desejo de pensar teoricamente sobre esta peculiar situação em que me encontrava como profissional. Quanto mais eu conhecia esse universo dos bastidores e estreitava laços com as inúmeras crianças que por ele transitavam, bem como com seus responsáveis, mais crescia a certeza de que se tratava de um campo riquíssimo de reflexão sobre as relações entre a infância contemporânea e a mídia.

Este trabalho é a concretização desse desejo. Os relatos da experiência com essas “crianças dos bastidores”, por três anos, em dois diferentes programas da mesma empresa, constituem o que se poderia chamar o meu trabalho de campo. Campo este ocupado de diferentes maneiras e em dois momentos distintos: primeiro, como psicóloga empenhada em construir uma rede de relações que favorecessem a experiência das crianças naquele universo. No segundo momento, como pesquisadora empenhada em analisar os textos construídos nessa experiência, com a ajuda dos interlocutores teóricos.

A “infância dos bastidores” delimita-se, assim, como um objeto de reflexão que funciona como um recorte que, por sua vez, aponta para questões que se referem a um objeto mais amplo — a infância contemporânea. Se entendemos o ambiente midiático da criança como condição para pensarmos a infância contemporânea, a “infância dos bastidores” leva a nossa reflexão para a dimensão interna da mídia. Sendo assim, produz perguntas específicas que englobam não só o papel de audiência relacionado à criança, como também as condições de representatividade da infância na mídia e no contexto social mais amplo: a constituição de sua identidade e as questões que envolvem a atividade artística na mídia enquanto vista como trabalho infantil.

Para a análise desse objeto, temos como pano de fundo a questão alteritária entre adultos e crianças. A proximidade e a distância, e os lugares, papéis e funções sociais que cada uma dessas duas categorias assume no cotidiano da experiência revelam as vicissitudes e possibilidades de construção de seus próprios contornos enquanto categorias, bem como seus lugares no contexto social.

É nessa perspectiva que enquadramos o discurso científico e a pesquisa com crianças. Partindo do princípio de que o discurso produzido na academia deve ter (e tem) implicações na vida cotidiana, interferindo e delimitando as experiências de adultos e crianças na chamada “vida real”, interessa nesta dissertação assumir tal responsabilidade. Sendo assim, este trabalho tem o desejo e a pretensão de ir além da nostalgia e do pessimismo que encontramos em muitas teorias que falam sobre a crise que marca a contemporaneidade e o próprio conceito de infância. Para isso, temos como norte da reflexão a procura de possibilidades e saídas que proporcionem às crianças de hoje uma oportunidade de viver infância tão boa quanto essa que povoa o imaginário da maioria dos adultos. Não a mesma, pois que os tempos mudam e nós — adultos e crianças — mudamos com eles (ainda bem!). O que gostaríamos é de encontrar nestes novos tempos e em suas peculiaridades um caminho para uma infância digna, boa, potente e, sobretudo, possível. No capítulo 1 estarei apresentando os assim chamados bastidores, através da discussão sobre o trabalho que desempenhei ali como psicóloga infantil, experiência que faz surgirem as primeiras indagações desta dissertação. O capítulo 2 procura esboçar um recorte teórico que traga à tona a tensão própria ao debate sobre a infância contemporânea e a sua relação com a mídia, contextualizando, num cenário mais abrangente, nosso objeto — a “infância dos bastidores”. O capítulo 3 discute a experiência do trabalho de campo, analisando-a a partir de relatos e diálogos construídos com as crianças no cotidiano dos bastidores.

Utopia e pragmatismo, proximidade e distância, familiaridade e estranhamento — condições estruturais do papel de qualquer pesquisador em ciências humanas — estão presentes em profusão neste trabalho que aqui se inicia.

## CENÁRIO DE ORIGEM: O PSICÓLOGO E AS CRIANÇAS NOS BASTIDORES DA TV

Esta dissertação tem como cenário os bastidores de uma empresa de televisão. A partir do trabalho desenvolvido como psicóloga infantil com as crianças que habitam esse universo, deparei-me com uma série de situações que me pareceram bastante ricas para pensarmos a relação da infância contemporânea com a mídia. Apesar de a prática como psicóloga não ser o objeto em foco neste trabalho (isto poderia ser objeto de uma outra dissertação), uma descrição inicial dessa experiência nos parece necessária. Por quê? Primeiro, porque é a partir dela que se delimita o campo de prática desta pesquisa; segundo, porque a demanda pela presença do psicólogo é despertada por outra presença: a presença, de alguma forma inquietante naquele contexto, das crianças. Assim, entendemos que a presença do psicólogo ali se fez necessária a partir da presença das crianças; uma vez presente, o trabalho deste psicólogo passa a ser trazer constantemente para o centro das questões a presença peculiar desta criança. Nesse jogo circular, psicólogo e criança vão se tornando vozes indissociáveis.<sup>1</sup>

O trabalho que realizei consistia em acompanhar as crianças que trabalham nos programas de TV, durante as gravações. O objetivo determinado pela empresa para esse acompanhamento, variou de uma experiência para outra.

Em minha primeira experiência com as crianças de um programa da linha de shows, a demanda foi focada no desempenho das crianças frente às câmeras. Este programa tem um formato que, pelo menos originalmente, se basearia na espontaneidade e na criatividade das crianças, já que a sua intenção era entreter o telespectador com a “inusitada” e, principalmente, “engraçada” visão infantil acerca dos mais variados assuntos. Foi justamente a dificuldade para se atingir esta “espontaneidade” que fez com que a direção do programa decidisse recorrer ao auxílio profissional de uma psicóloga infantil.

---

<sup>1</sup>Como este trabalho envolve figuras públicas — crianças e adultos —, fiz a opção de não revelar o nome da empresa ou do programa, para preservar a identidade das pessoas envolvidas. Os nomes usados são fictícios, escolhidos pelos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa.

Meu diagnóstico, chegando ao programa, foi detectar a existência de uma contradição: esperava-se um comportamento espontâneo das crianças durante as gravações, mas elas eram obrigadas a usar um “ponto” (aparelho usado no ouvido, através do qual o diretor se comunica com os artistas em cena). Além disso, a elaboração das perguntas a serem feitas pelas crianças a um convidado famoso em um quadro fixo do programa ficava entregue à equipe de redatores. A situação criava, na verdade, uma “espontaneidade fabricada”, e não um ambiente com as condições que favoreceriam uma espontaneidade de fato.

Minha primeira intervenção foi apontar a contradição. Propus então que o “ponto” fosse abolido e que as perguntas da entrevista passassem a ser formuladas pelas próprias crianças. Fiquei, então, incumbida da tarefa de coordenar a elaboração dessas perguntas.

A segunda experiência deu-se em um outro programa com formato de dramaturgia, e portanto de ficção. A demanda por uma psicóloga infantil, nesse caso, foi de outra ordem. A preocupação ali é com aquilo que acontece com as crianças “por trás das câmeras”, justamente nos bastidores. Comportamentos não desejados do elenco infantil estariam dificultando o trabalho de produção.

Um primeiro diagnóstico aparentemente superficial da situação encontrada apontava para um quadro de “estresse infantil”. Os tais “comportamentos indesejados” pareceram, a despeito de outros fatores que requeriam maior aprofundamento de observação, uma mera reação a um cronograma pesado de trabalho. A partir desse diagnóstico, medidas foram tomadas no sentido de diminuir a carga horária de trabalho das crianças, ainda que isso significasse um atraso em já tão apertado cronograma de produção.

Ao longo dessa experiência, encontrei, conheci e fiz vínculos com muitas crianças habitantes desse estranho mundo dos bastidores. Algumas, ainda bem novas, já são veteranas e circulam por esse mundo com uma desenvoltura surpreendente. São capazes de trabalhar muito duro, viajar todas as semanas de suas cidades para os estúdios e suportar, muitas vezes, a incompreensão e a insensibilidade dos adultos que as cercam. Mesmo assim, permanecem com uma obstinação “de adulto”. Em alguns casos o desejo que sustenta esta obstinação estava claramente na mãe e no pai. Em outros, na própria criança. Em geral, ocorria uma mistura indistinta de desejos que, de uma maneira ou de outra, tomavam conta do universo dessas crianças.

Outra observação, captada na prática e que pode ser útil ao desenvolvimento deste trabalho, aponta a televisão como um dos maiores estimuladores culturais no cotidiano dessas crianças. Elas não têm, portanto, o hábito de freqüentar teatro infantil ou o de ler, por exemplo. Em seus contextos familiares esses também não são, em geral, hábitos difundidos. O desejo de entrar para a TV estaria muito mais relacionado à possibilidade de se tornar um “artista famoso” do que a exercer qualquer tipo de atividade artística. Ao contrário, a experiência nos bastidores demonstra que o trabalho em televisão geralmente leva as crianças à educação artística (como forma de se aperfeiçoar) e ao trabalho em outros universos artísticos, como o teatro. Levando em consideração o fato de que isso as aproximaria do mundo artístico no sentido mais amplo, para além de seu apelo de “celebrização”, poderíamos pensar nesse movimento “em direção à TV” como uma experiência positiva.<sup>2</sup>

No relato das mães e mesmo das crianças de como perceberam o “talento” dos pequenos artistas, é bastante comum a referência ao hábito das crianças de imitarem com perfeição e graça anúncios e personagens da TV. A televisão e a sua imitação funcionam, assim, como indício da possibilidade de um dom artístico.

A presença dos responsáveis pela criança nas gravações é uma exigência da lei. Dependendo das características do programa e do personagem (se o programa é diário ou não, se a criança é protagonista ou não), a freqüência da criança — e conseqüentemente de seu responsável — é variável. Assim, há pais que passam os dias inteiros no papel de acompanhantes, abrindo mão, nesse caso, de seus próprios trabalhos. A aproximação com esses “personagens” foi imprescindível para a prática como psicóloga, bem como para o posterior trabalho da pesquisa. Conhecê-los de perto fez-me desconstruir a idéia mais comum de que seriam “exploradores” de seus filhos, na ânsia de satisfazer, através deles, seus desejos de sucesso e dinheiro, submetendo-os, assim, a situações inadequadas e incompatíveis com uma infância ideal. Tais casos, certamente, existem, mas a relação entre os pais, seus filhos, seus contextos sociais e suas escolhas merece

---

<sup>2</sup> Do universo de vinte crianças que fazem parte do grupo desta pesquisa, 80% delas passaram a fazer alguma aula ligada à arte, como dança ou teatro, e 75% foram fazer peças de teatro infantil.

um olhar menos simplificador. Encontramos, nessa prática, pais conscientes e preocupados com as próprias escolhas e com a própria responsabilidade. Encontramos também, como em qualquer relação entre pais e filhos, a dimensão narcísica da identificação e da satisfação com o sucesso deles. A questão do dinheiro (fator material que justificaria a exploração) apresenta-se, também, muito mais complexa do que nos informa o senso comum, tanto pela remuneração das crianças, na grande maioria das vezes muito aquém do *glamour* do trabalho na mídia, quanto por suas próprias realidades sociais. Além disso, suas definições do que seja “uma infância ideal” vão variar de acordo com suas realidades e, até mesmo, com suas próprias experiências de infância. Em nossa realidade brasileira tão díspar, o que, para uns, pode ser uma exploração para outros pode ser uma oportunidade — até mesmo de se aproximar do que seria essa “infância ideal”.

Muitas vezes percebi nos discursos dos próprios profissionais das equipes esse mesmo preconceito em relação aos pais. O que, aliás, revela posições bastante ambivalentes em relação aos responsáveis. Em primeiro lugar, na maioria das vezes, sua presença compulsória representa um estorvo para a produção: lidar com eles, organizar espaços para a sua permanência e, principalmente, administrar suas queixas em defesa dos filhos são um problema a mais. Ao mesmo tempo em que os condenam por submeterem seus filhos ao ambiente pesado de trabalho que consideram estressante para eles mesmos — ou seja, de serem pais que não protegem seus filhos —, também são capazes de criticá-los quando esses mesmos pais criam algum eventual problema para a produção, no intuito de tentar proteger suas crianças de algo que achem ruim. Nessa perspectiva, isso acaba não sendo visto como a proteção e responsabilidade paternas, que o preconceito julga inexistente, mas como um incômodo a mais. A contradição fica por conta do jogo por trás de tais crenças. Colocando a responsabilidade nos pais, a equipe se redime (mesmo que inconscientemente), da sua própria responsabilidade de estar lidando com a criança naquele contexto. “A culpa é dessas mães malucas.”<sup>3</sup> Isto não é uma regra. Portanto, também é possível encontrar, nos bastidores, relações de confiança e afeto entre a equipe e os pais.

---

<sup>3</sup> Frase dita em reunião de equipe por um de seus integrantes, numa discussão sobre o diagnóstico de estresse dado por mim.

O esquema de produção da televisão é dividido em núcleos. Dentro desses núcleos há diferentes produtos sendo feitos com equipes totalmente distintas e com suas próprias estruturas hierárquicas. O diretor geral de cada uma dessas equipes é o ponto mais alto, abaixo, apenas, do diretor de núcleo. Como chefe da equipe, o diretor geral tem liberdade para organizar o processo de produção da maneira que achar melhor. A empresa é, na verdade, um arquipélago de diferentes ilhas que são as equipes de produção, cada qual com sua maneira própria de trabalhar.

Uma equipe de produção de televisão engloba todos os profissionais envolvidos com a feitura de um *produto*, tais como diretores, figurinista, cenógrafo etc. Não é coincidência que no discurso da TV se nomeie de *produto* um programa de sua grade. Essa equipe, de fato, funciona como um linha industrial de produção, onde cada um tem o domínio de uma parte do processo, um fragmento. Numa relação fragmentada em funções específicas e de muita exigência da eficiência, é evidente que as relações entre as pessoas ficam restritas às suas funções enquanto os sujeitos por trás delas desaparecem.

## 1.1

### Um psicólogo em Marte<sup>4</sup>

O ambiente diário de gravações é o objeto de minha observação e análise, onde muitos elementos estão em relação de força, mas subdivididos em três eixos principais: a criança, a sua família e a equipe. É no encontro/confronto desses vetores de interesses e desejos que o psicólogo se encontra.

#### 1.1.1

##### Com as crianças

Todo trabalho psicológico é delicado e se dá de formas muitas vezes sutis. Para o universo predominantemente imaginário da criança, um gesto, uma palavra, um olhar podem fazer toda a diferença.

---

<sup>4</sup> Paródia com o título do livro do escritor Oliver Sacks “Um antropólogo em Marte”

*É o primeiro dia de gravação após o retorno de Maria (ela esteve doente). Muito mobilizada pelas mudanças na equipe e as expectativas criadas a partir delas, ela me dá a mão durante o tempo em que está se maquiando. Esse sempre foi o momento de seu dia de trabalho mais “chato” para ela, e é a primeira de suas obrigações na gravação. Esse aperto de mão lhe garantiu alguma segurança num ambiente em transição, uma referência conhecida e confiável que a acalmou visivelmente e pela qual agradeceu depois.*

Esses gestos não eram uma exclusividade da minha prática como psicóloga, mas como alguém atento a essas sutis necessidades, eu as compartilhava com a equipe e os responsáveis para, juntos, encontrarmos a melhor maneira de lidar com as crianças, tentando integrar todas as necessidades e demandas em jogo. O psicólogo passou a ter o papel de um elo de comunicação entre os três eixos, procurando, a partir desse diálogo, garantir o bem estar e o desenvolvimento das crianças, tendo como consequência um bom desempenho. Tentava-se dessa forma promover uma relação mais tranqüila com as exigências de disciplina e responsabilidade que se impõem a estas crianças que trabalham na TV.<sup>5</sup>

Fui percebendo que o psicólogo deve estar sempre disponível para ser um ponto de apoio e acolhimento diante dos sentimentos mais íntimos das crianças. Eram comuns as conversas privadas comigo, onde falavam de seus sentimentos mais íntimos e sobre as suas vidas, ou ainda sobre acontecimentos típicos daquele contexto. Geralmente as crianças eram as primeiras a abrir espaço para a inserção do psicólogo em seu cotidiano. Eram bastante corriqueiras as solicitações como a que faz Maria: *“Vem cá, que eu tô com um problema e preciso conversar com a minha psicóloga”*.

As questões relacionadas à fama, à exposição na mídia e às expectativas criadas a partir delas também foram tomando parte das minhas preocupações, como psicóloga, naquele contexto. Fui percebendo como era importante manter sempre presente, nas conversas com as crianças e seus responsáveis, o caráter transitório da condição em que se encontravam. Conversávamos sobre outras crianças na mídia e suas trajetórias e também sobre os desejos e as expectativas que nutriam para além dessa opção. Todas as crianças falavam que queriam isso

---

<sup>5</sup> Em nossa visão, a “adaptação” a que nos referimos não pretende ser uma adequação unilateral das crianças às regras da empresa. O que se pretende é um ajuste das duas partes em nome de um objetivo comum.

mesmo: “*Ser artista*”. Mas, diante da minha pergunta “*O que você quer ser, além de artista?*”, jorravam múltiplas opções, tais como ser veterinária, médica, jogador de futebol, bombeiro... Essas conversas não deixavam de ser uma tentativa de manter sempre acesos os desejos e os sonhos relacionados às outras áreas de suas vidas. Aos responsáveis cabia sempre a orientação de valorizar seus filhos, independentemente de seu desempenho profissional, e garantir o amor não condicionado às expectativas de sucesso. Eu reiterava, nessas conversas, o quanto era importante, tanto para o trabalho quanto para a vida e as relações das crianças, garantir a segurança emocional e o investimento em seu desenvolvimento, para além daquele trabalho, já que o ingresso precoce na carreira artística não garante sua continuidade.

Respeitando as limitações que todo trabalho institucional oferece, e quando via necessidade evidente, eu encaminhava a criança a outro psicólogo, exterior àquele ambiente de trabalho. Outras vezes, foram suficientes uma ou duas conversas com a criança, fora dali. Em um dos casos, toda a família foi encaminhada a um “terapeuta de família”. Essa atenção, sem dúvida, nos ajudou a estreitar vínculos e a estabelecer uma relação de confiança que ultrapassou as fronteiras daquele contexto.

Outro foco do trabalho com as crianças dava-se no âmbito das relações do grupo que compunha o elenco infantil. O grupo tem, na visão da psicologia, uma força muito grande para trabalhar questões individuais. Sendo assim, e através do relacionamento entre eles, tinha-se a oportunidade de discutir as questões pertinentes a cada criança.

### **1.1.2**

#### **Com os pais ou responsáveis**

Para os pais e responsáveis, percebia que o psicólogo assumia uma conotação de cuidado, confiança e segurança. Fui construindo com eles e com a equipe, o papel de funcionar como um representante desta e da empresa, que teria como foco o cuidado de suas crianças. Pude perceber com clareza, em minha experiência e nos relatos dos responsáveis com quem trabalhei, que foi essa, e não outra, a função atribuída ao trabalho do psicólogo.

*Denise (mãe de Maria): Não sei o que seria destas crianças se você não estivesse aqui...*

*Clara (mãe de Joana, ao me encontrar em um almoço, uma semana depois de ter saído do programa): Você está fazendo tanta falta! A gente pode continuar te ligando se precisar de alguma coisa, de um conselho?*

*Daniela (mãe de Fernando, num telefonema para a minha casa, seis meses depois de minha saída do programa): Eu gostaria de saber de você o que é o melhor a fazer, pois tem coisas acontecendo que eu não estou achando boas...*

Fui rapidamente acolhida pelos responsáveis (o que talvez indicasse como havia a necessidade de um elo). No entanto, no processo, criaram-se distorções que precisaram ser esclarecidas. Foi preciso interferir numa dinâmica que praticamente colocava os responsáveis e a equipe em oposição. Como consequência, em alguns momentos, os responsáveis me localizavam ao “lado deles” e esperavam de mim atitudes muitas vezes drásticas em relação à equipe. Era preciso, então, esclarecer e reiterar que eu era parte daquela equipe e que o meu papel era representá-los e aproximá-los dessa equipe, levando suas observações e reivindicações às reuniões mas atitudes drásticas como vetar a extensão de horários, era um poder que só eles, responsáveis, tinham.

*Em um dia de gravação especialmente longo em que os responsáveis já não viam a hora de ir pra casa, as crianças ainda foram encaminhadas pela produção para uma sessão de fotos. As mães, contrariadas, exigiam que as fotos fossem interrompidas. A avó de Carlos, que o acompanhava naquele dia, falou: “Vai lá e tira ele dessas fotos, por que eu estou indo embora agora! Isto é uma exploração!”.*

*Diante do que eu disse: que não tinha autoridade para fazê-lo sair de lá, mas que ela, sim, como responsável, tinha, ela responde: “Você trabalha para quem? Para as crianças ou para a empresa?”.*

*Muito nervosa, ela nem ouviu meus argumentos. Mas aquela pergunta foi fundamental para uma reunião que agendei com todos os responsáveis para o dia seguinte, em que esclareci nossos papéis naquele contexto:*

*— Eu trabalho para a empresa, é ela quem me paga. Mas parte do meu trabalho é exatamente ter um olhar crítico para a própria instituição. No entanto, meus atos têm uma limitação institucional e nossos papéis não podem se confundir. Mas vocês têm o direito e o poder de intervir nesse tipo de situação, e meu compromisso é o de garantir esse espaço legítimo, das suas vozes, dentro da equipe.*

Meu trabalho com a equipe seguia o mesmo processo: primeiro, desconstruir a oposição entre eles e os responsáveis, demonstrando que os últimos

não eram um detalhe burocrático, mas figuras que devem ser levadas em consideração se queremos trabalhar com crianças. Ou seja, trabalhar com elas significa trabalhar com os seus responsáveis. Segundo, garantir, dentro da equipe, que a voz deles fosse ouvida. Assim se construía um outro tipo de relação, a partir da qual eles sentiam que a empresa estava interessada em suas crianças, e não só como seus funcionários, mas como pessoas que precisam de cuidados específicos. Isso fez com que a consolidação de vínculos de confiança entre ambas as partes tornasse o ambiente mais tranqüilo e com a comunicação mais aberta. Essa tranqüilidade dos responsáveis mostrava-se essencial para o bem estar e o bom desempenho das crianças que têm com seus pais os vínculos mais fortes.

*A resposta de Joana para a pergunta de quem era seu chefe no ambiente de trabalho ilustra esta situação: ela respondeu que era a sua mãe. Isto é natural pois é em relação a ela que Joana se remete como autoridade primeira, é a ela que Joana se preocupa em agradar com um bom desempenho. Reforçando esta idéia estariam todas as situações em que presenciei os filhos satisfeitos ou não com seus próprios desempenhos, a partir do julgamento de seus pais, colocados acima da opinião dos profissionais.*

Nesse trabalho do psicólogo, fui descobrindo que era necessário desconstruir, em parte, essa idéia. Era preciso que a criança entendesse que em seu ambiente de trabalho os “chefes” eram as pessoas da equipe, que era nelas que deveria estar depositada a figura da autoridade, mais ou menos como o professor e o diretor de suas escolas. Para que se desencadeasse essa transposição do afeto, respeito e lugar da autoridade, no entanto, era necessário que, como na escola, houvesse confiança dos pais e das crianças nas pessoas da equipe.<sup>6</sup>

No entanto, digo que a desconstrução dessa autoridade parental, mesmo no ambiente de trabalho, deve ser feita em parte, pois existe um limite a partir do qual a tutela e a responsabilidade sobre as crianças não cabem e nem é interessante para a empresa que caibam. Como na escola, essa responsabilidade precisa ser compartilhada, através de uma parceria entre esses responsáveis e a empresa. E para que isso aconteça o psicólogo precisa colocar-se disponível para

---

<sup>6</sup> Essa sempre foi uma questão delicada da negociação entre os três eixos, e algumas de suas principais características apontam para a peculiaridade das relações construídas nesse contexto: relações tipo patrão/empregado, ou seja, um tipo de vínculo que não existe na vida da criança que não trabalha. Voltaremos a essa questão específica mais adiante, quando estivermos envolvidos com o campo.

o diálogo, tornando-se um interlocutor dos pais dentro da equipe, e vice-versa, aproximando-os e reconhecendo que a presença dos responsáveis (legalmente exigida) e de suas “vozes” é indispensável ao trabalho de seus filhos.

### 1.1.3

#### Com a equipe de produção

O psicólogo, antes de mais nada, é parte da equipe de produção; é um funcionário da empresa, como todos os outros membros da equipe, devendo, assim, respeitar os limites hierárquicos e as regras dessa instituição. Seu trabalho não pode estar em confronto com as diretrizes acima dele. Ao mesmo tempo, no entanto, espera-se dele que traga visões diferentes sobre as situações, como um observador situado dentro e fora ao mesmo tempo. Muitas vezes, em reuniões, me vi fazendo o papel do “advogado do diabo”, o papel de alguém que antecipa as críticas que poderiam vir de lugares externos. Sendo assim, como psicóloga, colocava-me como a parte da equipe e da empresa que tinha como foco a criança e a busca de um equilíbrio entre um bom desempenho e o seu bem estar. Era necessário, pois, que se criassem vínculos de confiança com a criança, seus responsáveis e com própria equipe. Esse ambiente de confiança mútua tornou-se uma condição para que se realizasse o trabalho, e onde não foi possível construí-lo ou mantê-lo o trabalho foi interrompido.

Não foi tarefa fácil construir um espaço para esse trabalho dentro do esquema industrial que caracteriza, em geral, o funcionamento das equipes de produção. Nos dois programas em que trabalhei, essas equipes sofreram mudanças, e a cada uma delas uma nova construção se fazia necessária. Em linhas gerais, o espaço que ocupava era o de contribuir com um saber específico sobre o universo infantil. Com esse conhecimento o psicólogo podia contribuir para a construção de um ambiente confortável para as crianças, criando medidas e condutas possíveis, que estivessem de acordo com as necessidades do produto e da sua produção.

*Um exemplo dos benefícios dessa comunicação foi a reação da equipe de um dos programas depois que compartilhei com eles um pouco da vida pessoal das crianças e da trajetória de cada uma — crianças com quem trabalhavam diariamente mas das quais não sabiam quase nada. Essa aproximação, simples,*

*humanizou as relações e permitiu diferentes perspectivas para o olhar da equipe sobre as crianças.*

## 1.2

### **Uma idéia na cabeça, um olhar sobre os bastidores e uma responsabilidade nas mãos**

O que chamei aqui de *humanização das relações* no trabalho pode ser considerado como uma das diretrizes básicas dessa prática institucional: o psicólogo tem a função de estar sempre trazendo para esse contexto os sujeitos, para além de suas funções na equipe. No nosso caso, deve-se trazer a criança que está por trás do ator, do funcionário, do trabalhador inserido na tal linha de montagem e produção. É interessante observar, no entanto, que o foco na criança e a conseqüente problematização e os questionamentos que esse foco acarreta acabam por colocar em perspectiva todas as outras funções e todos os outros sujeitos envolvidos no trabalho. Pensar um ambiente de trabalho mais humanizado e adaptado às crianças faz com que todos da equipe se questionem e disso se beneficiem.

*Quando dei o primeiro diagnóstico de estresse infantil para as crianças, vários profissionais da equipe passaram a compartilhar comigo o estresse que estavam vivendo na produção do programa. Brincadeiras como “nós também precisamos de psicólogo” eram corriqueiras, e, de fato, muitas pessoas se aproximavam de mim com essa demanda, pedindo indicações, orientações e conselhos.*

A presença da criança e do psicólogo como possíveis agentes transformadores de uma estrutura é uma idéia que atravessa toda a minha conduta ética como profissional. Vejo na relação com a criança a oportunidade de dialogar com a diversidade, que, uma vez legitimada como tal, pode e deve provocar transformação. Com essa visão procurei desconstruir a idéia “mais fácil” e corrente nesse contexto: a idéia de que, uma vez feita a escolha pela vida do trabalho, a criança deve aceitar e se adaptar ao universo adulto. Essa idéia coloca toda a responsabilidade pela entrada no “mundo do trabalho” na escolha da criança e na de seus responsáveis, retirando a da empresa que acolhe essa mão de

obra infantil. Dando-lhe voz e potência vamos construindo a possibilidade de promover também uma espécie de adaptação às avessas.

A criança, na grande maioria das vezes, não consegue agir restrita à sua função de artista e funcionário, não se encaixando perfeitamente nessa linha de produção. Acredito que seja este desajuste que acabe por criar a demanda pelo profissional de psicologia. Isso se manifestou quando as crianças não conseguiram funcionar no esquema do “ponto” e da “espontaneidade controlada” — prática difundida entre apresentadores de televisão. A mesma situação se repetiu quando as crianças deram sinais, expressos pelo estresse diagnosticado, de não adaptação a um ritmo de trabalho comum aos profissionais de televisão.

A princípio, então, o que a instituição desejava era que o psicólogo operasse o ajuste da criança a essa estrutura predeterminada, onde o imprevisto não é, de modo algum, bem vindo. No entanto, a liberdade que tive em estruturar o meu trabalho possibilitou que outras propostas fossem feitas às equipes. Foi, então, possível trazer para o ambiente de trabalho uma determinada visão que temos da infância; uma visão segundo a qual o ajuste unilateral da criança ao *establishment* significaria submetê-la a algo que não lhe traria nenhum desenvolvimento ou enriquecimento como sujeito — o que, ainda por cima, faria com que os adultos envolvidos e a própria instituição perdessem a oportunidade de se transformar a si mesmos no encontro com o outro, com o diferente e alteritário. Foi com essa convicção que construí o espaço do psicólogo na equipe e, conseqüentemente, o espaço das próprias crianças.

Trabalhar com crianças significa respeitar limites legais, físicos, psicológicos e familiares. Significa cuidar, proteger, educar, promover aprendizagem e, sobretudo, ouvi-las. Significa ter em mãos “sujeitos em formação”. Não há aqui uma visão desenvolvimentista da infância como uma etapa onde a criança representa alguém menos capacitado que o adulto, mas, antes, a idéia de que a criança se apresenta como uma alteridade em relação ao adulto e que é preciso respeitá-la legitimando a sua diferença: alguém que traz as suas especificidades.

Segundo o “Estatuto da Criança e do Adolescente”, o trabalho infantil só é permitido a partir dos quatorze anos e, mesmo assim, com o caráter de aprendizado. O que possibilita o trabalho de crianças na televisão antes desta idade é a justificativa de que, sendo um trabalho artístico, promove

desenvolvimento e aprendizagem, o que faz de todos nós, envolvidos com as crianças em seu ambiente de trabalho, educadores em potencial.

O desempenho como trabalhador e funcionário e o desenvolvimento como sujeito passam a ser, assim, metas. É para isto que se faz necessário a esta discussão trazer os preceitos do “Estatuto da Criança e do Adolescente”, pois nele está presente a fala da lei, à qual todos nós, neste contexto, estamos submetidos.

Essa postura ética colocaria o bom desempenho da criança como trabalhador, funcionário e artista atrelado a uma boa adaptação a esse contexto de produção. A boa adaptação, por sua vez, tem como premissa a reestruturação de todas as partes em nome de um objetivo comum: a feitura de um determinado produto televisivo onde trabalham crianças. Desse modo, gostaríamos de pensar que o psicólogo ocupa um lugar que leva em consideração as demandas da lei, as das crianças, as da empresa (instituição) e, sobretudo, as da ética. A constante tensão entre a preocupação com o produto e a sua eficiência, sempre preponderante no universo televisivo, e a preocupação do psicólogo (não exclusiva dele, mas preponderante em sua função) com o bem-estar das crianças<sup>7</sup> é um terreno fértil para a reflexão.

O trabalho em televisão é, por excelência, espaço de produção, eficiência e rapidez. No lema que faz parte da linguagem comum de seus trabalhadores, fazer televisão é “matar um leão por dia”. É um trabalho de superação, onde o impossível praticamente não existe, a não ser onde não há esforço. Diante desses paradigmas, a produção apresenta resultados indiscutivelmente impressionantes de qualidade e eficiência. No entanto, a reflexão é algo que perde seu espaço e só ganha realidade diante do que deu errado.

Nesse contexto, nós — profissionais de áreas onde a reflexão é condição para qualquer ação — nos deparamos com o primeiro desafio: ser o contraponto. Adaptamo-nos ao ritmo frenético da produção e vamos encontrando brechas e espaços de diálogo, promovendo o encontro tão rico e necessário da produção com a reflexão. Acreditamos que a necessidade da presença desse tipo de

---

<sup>7</sup> De uma certa forma o psicólogo funciona também como um representante dessa preocupação da própria empresa. Com isto, gostaríamos de evitar a idéia errônea de que empresa e psicólogo estariam em conflito, em pólos opostos de interesse. A dicotomia não nos interessa num campo onde a complexidade é característica estrutural.

profissional em programas feitos por crianças não é uma coincidência, mas uma demanda real.

Essa demanda nasce da especificidade do trabalho com crianças. Elas são “trabalhadores” diferentes que exigem cuidados e atenção diferenciados. Lidar com crianças suscita, até no mais profissional e eficiente, a experiência do pudor, do cuidado e, inevitavelmente, da reflexão. Além disso, o trabalho com crianças leva-nos de encontro a limites reais. A partir disso, aquele “paradigma televisivo” do “nada é impossível” cai por terra. Ou seja, o trabalho de crianças em TV põe em suspensão tanto a idéia de uma produção frenética e sem tempo para o refletir quanto a idéia da ausência do impossível.

Não foi surpresa o encontro de muita resistência por parte de alguns profissionais em trabalhar nessa perspectiva de idéias, afinal, isto significa criar mais demandas e dificuldades onde já existem tantas. Podemos ter, a partir dessa situação, mais um elemento de análise sobre como funciona a estrutura interna da TV e, principalmente, como não há um discurso único sobre a criança. Baseada em minha experiência, poderia dizer que não há, nesse aspecto, uma ideologia dominante, mas muitas, fragmentadas, diversas e impostas pelas figuras de poder que lideram as equipes em cada produto ou núcleo.

No caso específico da relação com as crianças que trabalham num determinado produto, cada equipe pode apresentar uma forma de representação e entendimento da criança em geral, ou naquele contexto específico, criando-se, assim, experiências muito distintas.

Essa também parece ser a realidade no que diz respeito à programação infantil. Não há uma representação unívoca sobre quem é essa criança para a qual se destinam aqueles produtos. Essa representação varia de uma equipe para outra. A única categoria que une todos os telespectadores — crianças ou não — é a categoria de consumidores, medida em todos os seus detalhes pelo Ibope.

Trata-se de um trabalho institucional que exige do psicólogo o manejo de muitas vozes e distintos interesses. Como instrumento indispensável, esse profissional deve ter consigo uma visão clara da representação de criança com a qual vai trabalhar, pois é essa representação que o guiará no contexto rápido e diversificado do trabalho em televisão. É a partir desse referencial que o psicólogo poderá dialogar com os discursos e as idéias sobre a criança e a infância presentes no cotidiano do trabalho.

Podemos dizer que a concepção de infância que esse psicólogo coloca como premissa vai definir que tipo de trabalho se vai constituir. Se ele vê a criança como um sujeito que funcionaria como uma tabula rasa e que estaria numa escala mais baixa do desenvolvimento, seu trabalho será, por exemplo, o de funcionar como um tutor e treinador, a promover a adaptação necessária e unilateral. Se, por outro lado, o psicólogo tem uma visão sobre a criança que a representa como um sujeito potente e dono de um discurso próprio, ele provavelmente valorizará a sua voz como um discurso alteritário legítimo e tentará fazer com que essa voz seja ouvida.

É no entrecruzamento mesmo dos enunciados produzidos na experiência cotidiana do trabalho que a palavra infância e criança se forjam e ganham corpo e realidade. Interessa-me saber qual *criança* ou quais *crianças* estão presentes nesses enunciados e qual *infância* pode ser produzida para que elas tenham uma experiência acima de tudo enriquecedora.

Mas que visão é essa que trago comigo? E que discursos são esses que circulam na equipe, entre os responsáveis, entre as próprias crianças e, finalmente, dentro da instituição-empresa de televisão? Existe uma unidade entre eles, alguma sintonia? Como os sujeitos envolvidos constroem a identidade dessa criança trabalhadora da televisão, ou seja, como se constitui essa subjetividade nesse contexto específico? A partir dessa delimitação como os sujeitos se relacionam? Que papéis, direitos, deveres e funções os sujeitos atribuem a si mesmos nas interações adulto-criança?

Em relação ao desejo e ao movimento migratório que leva crianças da frente para “dentro” da televisão, novas perguntas se estabelecem: quais são os caminhos que esse desejo constrói? Onde ele se estrutura? Quais são as suas origens e quais são as relações dessas origens com a realidade cotidiana dessas crianças? Qual a relação que essas crianças estabeleceram com a TV como telespectadoras? Como essas crianças vivem a sua condição de crianças? Estas seriam perguntas fundamentais para entendermos que “sujeito-criança” é esse que está “dentro” da TV e, a partir desse recorte, levantarmos questões sobre o “sujeito-criança” contemporâneo.

Espera-se, com esse pequeno retrato, ambientá-los no campo de prática desta pesquisa. São esse universo — os bastidores e suas vicissitudes — e a minha experiência nele com as crianças os pontos de partida para a reflexão.

Voltaremos ao campo mais adiante. Antes, no entanto, iniciaremos um diálogo com os interlocutores teóricos — “vozes” que nos acompanham nessa tentativa de lançar alguma luz sobre tantas perguntas que tal experiência suscita.

Como relatado, há muitas representações e experiências de infância diferentes sendo vividas no contexto do que chamaremos “infância dos bastidores”. Essa diversidade também parece estar presente no cotidiano da infância contemporânea e, como não poderia deixar de ser, no universo teórico sobre o tema. É essa diversidade que enfrentaremos a partir de agora.

## 2

# UM OLHAR PARA A INFÂNCIA

### 2.1

#### **Benjamin, Larrosa e Bakhtin – companheiros de jornada**

A visão de infância que norteou a prática cotidiana do trabalho nos bastidores é a mesma que nos guia na compreensão e na construção do conceito de infância, numa perspectiva mais ampla. Trata-se de uma visão constituída a partir da perspectiva sócio-histórica, que vê a criança não como algo naturalmente constituído e universal, mas uma construção histórica e, portanto, atravessada pela cultura. Dessa forma, como já nos ensinou Ariés (1981), a representação social da criança e da infância já foi e continua sendo múltipla e diversa ao longo da história cultural dos homens.

Nas palavras de Sônia Kramer,

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (Kramer, 1982, p. 18).

Essa idéia moderna de infância foi ganhando corpo quanto mais apropriada era pelos saberes científicos que se encarregaram de estudá-la, mensurá-la e torná-la universal e descontextualizada. A psicologia do desenvolvimento surge nesse contexto como a grande conhecedora das verdades científicas da infância e vai infiltrando suas “descobertas” nos novos ambientes escolares que se tornaram necessários para institucionalizar e tutelar a criança frágil, ingênua e desprotegida que representava o início do futuro humano, o começo de sua escala de desenvolvimento. Uma infância, portanto, biologizada e naturalizada, que seria a mesma em qualquer contexto cultural; uma infância “colonizada” pela ciência que

vê a história como um “*continuum* linear”, tal qual o desenvolvimento humano (Castro, 1998, p. 24).

Essa representação moderna da infância deixa de lado a multiplicidade do contexto cultural e ignora que as ciências humanas têm como objeto o homem mergulhado e constituído no fluxo incessante da linguagem que não conhece caminhos retos e previsíveis. Tomando os paradigmas matemáticos de causa e efeito das ciências naturais como seus, aprisiona-se em verdades absolutas e se protege do perigo da transitoriedade do saber fundamentado no *diálogo* ou *dialogico*. Negando a linguagem como instrumento e objeto de seu saber, as ciências humanas e, nesse caso específico, a psicologia do desenvolvimento, empobrecem o seu objeto, a criança, e negam a sua única verdade possível: não há verdade possível, apenas confronto e diálogo entre os textos que transitam num determinado contexto histórico, ideológico e descontínuo (Bakhtin, 1985).

A Escola de Frankfurt, da qual Walter Benjamin é interlocutor, critica essa visão linear da história em direção ao progresso presente na ideologia do projeto moderno. Em seu lugar propõe uma história que se apresenta como ruína e fragmento:

A história para os frankfurtianos é a história de ruínas, já que não pode ser captada a partir de um sentido único e totalizante. História de ruínas e fragmentos, porque a história contínua seria uma ilusão apoiada na concepção totalizante de um fim/final para o qual a humanidade caminha (Castro, 1998, p. 27).

A infância para Benjamin tem um papel central e alegórico em sua visão da história, e não poderia estar encarcerada na visão desenvolvimentista (comprometida com os paradigmas positivistas das ciências naturais) em voga na modernidade e difundida pela psicologia do desenvolvimento. A rememoração do passado não seria o resgate de algo perdido, mas sim a reestruturação do presente, do futuro e do próprio passado. Essas categorias de tempo diluem-se no fluxo não linear da história. A história que só é possível a partir de seus fragmentos e ruínas é, portanto, marcada por descontinuidades (Castro, 1999).

Isso valeria tanto para a história social quanto para a história pessoal, e a infância representaria, como alegoria, esse resgate do passado que ressignifica os tempos (passado, presente e futuro), criando novos e inusitados sentidos para o mundo estruturado pelos adultos. “Ao suposto ‘despreparo’ infantil para

compreender a realidade, Walter Benjamin justapõe a tese de que a criança reconstrói o mundo baseada em seu olhar infantil...” (Jobim e Souza, S.; Pereira, R. 1998, p. 34). A infância seria, então, o lugar da crítica e da possibilidade de transformação por excelência. Daí sua capacidade de criar outros significados para aqueles determinados culturalmente.

Mais uma vez Sônia Kramer nos ensina:

Assim, se em “Rua de mão única”, “Infância berlinense” ou em “Imagens do pensamento” é do menino Walter que Benjamin fala, é também de uma era, de um momento da história, de uma sociedade. Reminiscência ou rememoração da história da humanidade, reminiscência ou rememoração de um momento de sua própria história e de uma circunstância em que passado, presente e futuro se encontram entrecruzados, pois “cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la força-a a despertar...” (Kramer, S., 1996, p. 30)<sup>1</sup>

Essa idéia de infância impõe-se como alternativa para a representação da criança como o início da linha do desenvolvimento; como, portanto, menos capaz. Reconhecendo essa especificidade da infância, podemos olhar para a criança como um outro que é potente e que tem algo a contribuir, que tem voz. Um sujeito produtor e crítico da cultura que o constitui e que é constituída por ele, um sujeito da linguagem.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos — material ilustrado, brinquedos ou livros — que devem servir às crianças é insensato. Desde o Iluminismo isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade — com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento — encontre por si mesma o caminho até elas (Benjamin, W., [1926-1928] 2002, p. 103-4).

---

<sup>1</sup>Citado, a propósito do pensamento de Benjamin, por Rouanet, S. P. *Édipo e o anjo: Itinerários freudianos em Walter Benjamin*, Rio de Janeiro, Tempo Universitário, 1981, p. 89 (nota da autora).

Colocando a infância como alegoria da história, Benjamin nos traz não o entendimento finito e acabado da universalidade científica, mas sim a aventura de mergulhar na linguagem e nela encontrar o humano em toda a sua complexidade. Assim, a especificidade da infância perde os contornos rígidos da razão que quer revelar mistérios e impor verdades e ganha a infinita possibilidade de ser *enigma*, como nos propõe Jorge Larrosa. E, sendo assim, *enigma*, a infância nos obriga a olhá-la e escutá-la com atenção e desprendimento; obriga aos que estão diante dela a tomá-la como o outro que tem algo a dizer. Nessa perspectiva a infância exige de nós a postura ética da escuta e do acolhimento da diferença, não mais pautada pela falta em relação ao adulto, mas sim por toda a sua potência de ser o outro enigmático.

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: na maneira como a alteridade da infância nos leva a uma região na qual não regem as medidas de nosso saber e de nosso poder (Larrosa, 1998, p. 70).

E, se tomamos, como Benjamin, a infância como *alegoria*, teremos que situá-la na criança e, para além dela, no humano. A infância como possibilidade do humano remete-nos à nossa própria história individual, coletiva e cultural, privilegiando nossa capacidade transformadora e redentora daquilo que, na linguagem, nos aprisiona.

A *alteridade radical* de que nos fala Larrosa é, portanto, uma alteridade presente na criança diante de nós, mas também na criança que fomos e que somos. E com “todas elas” temos a responsabilidade de nos relacionarmos reconhecendo a sua potência e aceitando a sua *absoluta diferença*, novidade e *enigma*. É nessa “vertigem” que podemos vislumbrar a transformação que o encontro com a criança e a infância traz como possibilidade de incessante desconstrução e reconstrução de nossos saberes e verdades.

Nesse sentido parece que Larrosa, Benjamin e Bakhtin se encontram: numa idéia de sujeito que se entrega à condição de estar irremediavelmente imerso no mar turbulento e imprevisível da linguagem; que aceita a

transitoriedade do saber constituído nela e com ela; que vê o outro como “irredutivelmente outro” em sua riqueza singular e inapreensível em métodos ou espaços pré-definidos, rígidos e irretocáveis.

A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito (Benjamin, [1913], 2002, p. 23).

(...) un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto su conocimiento sólo puede tener carácter *dialógico*<sup>2</sup> (Bakhtin, 1985, p. 383).

O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto outro e está disposto a perder pé e a deixar-se derrubar e arrastar por aquele que lhe sai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a transformar-se numa direção desconhecida (Larrosa, 1998, p. 85).

Um “sujeito da experiência” que nos diz Larrosa (1998), a “experiência com espírito” que defende Benjamin (1913), um sujeito constituído numa “perspectiva dialógica” da linguagem, como diria Bakhtin (1985) — é esse sujeito que devemos ser no encontro com a criança e a infância, se afinal pretendemos, de fato, conhecer um outro. É na vertigem desse encontro que o que aparece como desajuste da criança toma um diferente posto de vista, possibilitando o surgimento de uma voz dissonante que denuncia o “sistema totalitário”.

Um sistema totalitário é uma ordem estável e estabilizada à qual repugna a incerteza. Por isso, o totalitarismo supõe a pretensão de projetar, de planejar e fabricar o futuro, mesmo que para isso tenha que antecipar e produzir também as pessoas que viverão no futuro de modo que a continuidade do mundo permaneça garantida (Larrosa, 1998, p. 76).

Um sistema desse tipo faz uso de uma “política autoritária” que anula toda e qualquer diferença que não esteja de acordo com o seu projeto. Esse sistema parece, em alguns momentos, estar presente na estrutura dos bastidores do trabalho na TV, seguindo uma idéia única, eliminando (nesse caso pela força institucional do apelo que tem uma oportunidade de estar na TV em nossos dias) qualquer resistência à ela e possibilitando, assim, a instauração do “terror totalitário”: “... o terror inscrito na política totalitária deriva da assimetria entre a

---

<sup>2</sup>Grifo do Bakhtin.

idéia que deve ser realizada e a facticidade do mundo que lhe opõe resistência: se a realidade não se ajusta à idéia, pior para a realidade” (Larrosa, 1998, p. 77).

Em algumas situações no cotidiano das crianças que trabalham em TV, a sua entrada e as diferentes demandas que trazem por suas especificidades e limitações são vistas como imprevistos e mostras de uma resistência indesejável que deve ser eliminada. O sistema não se vê inadequado à realidade da criança mas, ao contrário, a realidade de “ser criança” que deve se adequar.

E o que vem a ser o “ser criança”? Para além (ou aquém) de uma determinação sócio-histórica da infância, a criança sempre existiu. Mais ou menos inserida no mundo adulto, mais ou menos diferenciada dele, a criança carrega representações próprias evidentes em uma “produção cultural infantil” (Gouvêa, 2002). Os jogos, as brincadeiras, as histórias infantis fazem parte desse acervo cultural e nos dão pistas de como funcionaria a *lógica infantil*. Para Maria Cristina Gouvêa, é a partir do momento em que a criança é vista como produtora de cultura e, portanto, sujeito da linguagem que a constitui e que medeia suas relações com o mundo dos iguais e dos adultos, que podemos pesquisar a sua especificidade.

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-se a partir de uma lógica diferenciada — a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais — jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto (Gouvêa, 2002, p. 18).

Imaginar, imitar, organizar-se em pares, repetir, brincar... são ações infantis de apropriação, produção e difusão da cultura de seus iguais e do mundo que a cerca. “Brincando de ser criança” (*Idem*, p. 20) ela se apropria ludicamente do mundo, transformando-o, reinventando-o, transgredindo o real mundo dos adultos e, para quem ainda sabe *ser criança*, deliciando e convidando ao deleite do fazer, criar e produzir, compromissada apenas com o prazer de executar e com o exercício da criatividade.

A especificidade da infância estaria em seu “poder de imaginação, fantasia, criação” (Kramer, 2000, p. 12). A dimensão da criança cidadã faz-se

presente na constatação de que as crianças produzem cultura e são nela produzidas. Essa especificidade faz das crianças personagens críticos de seus contextos e capazes de subverter a ordem das coisas. Desse ponto de vista, a autora ressalta o quanto a criança tem para nos ensinar, tanto sobre ela mesma quanto sobre o mundo que nos cerca.

Os objetos são dessacralizados e se produz cultura, se produz história. Aprende-se com as crianças que a mudança de todos é possível. Nesse processo, e graças às crianças, os adultos, que não sabiam rir nem chorar, se humanizam (Kramer, 2000, p. 13).<sup>3</sup>

Não se posicionar, no contato com a criança, como o outro que respeita a sua diferença e a escuta, é negar toda a riqueza desse encontro e perder a oportunidade que ele traz de se reinventar e transformar como sujeito. O desafio é ser, nessa experiência do trabalho em TV e como pesquisadora, a “contra-imagem do totalitarismo”.

“A contra-imagem poderia resultar de uma inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que nesse olhar há de inquietante para todas as certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos a esse olhar e sentir-se responsáveis ante o seu mandato: deves abrir-me um espaço no mundo de maneira que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz” (Larrosa, 1998, p. 79).

Talvez, no mundo contemporâneo, tenhamos até mais dificuldade em reconhecer as engrenagens do sistema totalitário na medida em que a sua arma já não é mais a força bruta, mas a complexa lógica do consumo que massifica e vai, assim, destruindo qualquer possibilidade do novo e do enigma, pois transforma a tudo e a todos em mercadoria. “Nosso totalitarismo consiste na captura pragmática da novidade, em sua administração e em sua venda no mercado do Futuro” (*Idem*, p. 87).

A criança não escapou desse novo jogo do poder. Muito pelo contrário, a mídia, essa grande anfitriã do consumo, parece ter entendido e ouvido as crianças. Reconhecendo a sua força, potência e voz, a inclui numa única categoria — a de consumidor. E assim, cada vez mais, a especificidade da infância vai sendo

---

<sup>3</sup>Trecho em que a autora faz uma análise do filme “O Tambor”, dirigido por Volker Schlöndorff.

associada à sua condição de sujeito do consumo, calcada na representação única da criança de classe média (com poder aquisitivo de consumir), restringindo o imaginário infantil a esse universo limitado e negando toda a multiplicidade de representações da criança que coexistem nesse mesmo contexto. E a produção cultural da infância, tão associada ao brincar e à convivência com outros sujeitos e suas diferenças, vai sendo substituída pela univocidade do material massificado e difundido pela mídia (Gouvêa, 2002).

## 2.2

### **Um olhar sobre a infância contemporânea na cultura do consumo e da mídia**

Aceitando que a mídia e, conseqüentemente, o consumo são fatores determinantes na constituição da infância contemporânea, é necessária uma discussão teórica desse conceito e de seu contexto: a “contemporaneidade”. Evitaremos ao máximo qualquer comprometimento teórico relativo à contemporaneidade como uma continuidade ou ruptura com os valores da modernidade. Aceitando que tais valores se encontram em crise, e isso nenhum dos representantes deste embate nega, é com ela que aqui nos comprometeremos. Portanto, este capítulo tem a pretensão de trazer, antes, a tensão e a crise para o debate.

Mesmo sabendo do risco de toda generalização, identificamos, para além das inúmeras nuances, dois grandes grupos de caminhos teóricos: um que vê a contemporaneidade como palco da crise de valores modernos estruturantes dos sujeitos, como a noção de indivíduo e de infância, e um outro que identifica, na crise da modernidade, rupturas, mas também continuidades. Ainda que ambos tematizem as perdas conseqüentes dessa crise, encontramos, no primeiro, um sentido mais nostálgico para elas, enquanto no segundo um sentido mais otimista, ainda que encoberto por um certo conformismo com as transformações, afinal, irremediáveis. Baudrillard, Jameson e Neil Postman estariam mais próximos da ideologia que caracterizaria o primeiro grupo, enquanto as idéias de Canclini, Lipovetsky e David Buckingham caracterizariam o segundo.

Vivemos hoje no mundo do virtual, da *internet*, da rapidez, da avidez por informação, do *sampler*. O individualismo e a busca de uma imagem ideal, da

satisfação plena, para muitos, determinam nosso comportamento. A mídia, em geral, aparece como aquilo que nos inebria, seduz e em última instância educa nossas crianças. Um mundo onde a mercantilização do comportamento e das manifestações culturais suscitaria dúvidas quanto à possibilidade de sermos criativos ou apenas recicladores do que um dia foi genial. Um tempo que parece não ter tempo para o que não é produtivo, para as coisas sem aparente finalidade. Por outro lado, vivemos transformações tecnológicas fascinantes que possibilitam comunicações antes inimagináveis que nos conectam ao outro – diferente ou semelhante – alargando nossa visão de mundo e nos aproximando. Os símbolos e signos culturais que nos identificam passam a ser comungados por uma comunidade cada vez maior. Crianças e adultos reencontram, no esvaecimento das fronteiras de seus respectivos universos, uma oportunidade de dialogar e cambiar posições de poder.

No conteúdo da mídia de massa brasileira convivemos com coisas constrangedoras como programas de auditório que distribuem dinheiro, expõem e exploram o sofrimento e a miséria; mas também iniciativas ousadas e inovadoras como a série “Cidade dos Homens”<sup>4</sup> que retrata de forma inteligente, generosa e sem preconceitos a cara de um Brasil excluído, na mesma miséria e sofrimento. Na programação infantil, ainda resiste o formato “loura à frente de auditório cheio de crianças entre desenhos animados”, mas também podemos ver “Xuxa no mundo da imaginação”<sup>5</sup>, que nos parece uma tentativa de reinvenção de seu papel na televisão, oferecendo um novo formato que registra e veicula o acervo da cultura infantil “tradicional” (histórias, contos de fada, canções, brincadeiras). Temos também a reedição do “Sítio do Picapau Amarelo”<sup>6</sup> (popularizando a obra de Monteiro Lobato) e a criatividade de “Castelo Rá Tim Bum”<sup>7</sup>, que oferece programas lúdicos e inteligentes. Nossa televisão “aberta” serve de veículo para a propaganda publicitária incessante, mas também para campanhas importantes como “Natal sem Fome”, doação de sangue ou de órgãos, uso de camisinha e conscientização sobre a questão das drogas.

---

<sup>4</sup>Série exibida pela Rede Globo.

<sup>5</sup>Novo programa da apresentadora Xuxa na Rede Globo.

<sup>6</sup>Remake deste programa na Rede Globo.

<sup>7</sup>Programa infantil exibido pela TV Cultura

O cotidiano de uma criança, hoje, é repleto de interações com as tecnologias. Televisão e computador são objetos familiares. A mídia a tem como um consumidor — cliente direto, sem a intermediação do adulto, oferecendo produtos específicos para a criança. Inserida na lógica do mercado e do consumo, observa-se um crescimento dessa oferta, principalmente de bens culturais.

Segundo as pesquisas expostas por Sérgio Caparelli (1998), “as crianças de 2 a 14 anos passam em média 4 horas e 6 minutos diariamente na frente da televisão (Ibope, março de 1989, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro)” (*Idem*, p. 154), que, inserindo-as no mercado consumidor, as vê como um segmento específico, para o qual se cria a oferta especializada de uma infinidade de produtos e bens culturais.

A publicidade não se dirige mais aos pais como consumidores indiretos, mas se esmera em seduzir a criança diretamente. Isso “acarreta novos modos de ser e viver a infância: desejar, possuir, relacionar-se com o dinheiro, gastar e saborear o poder de saber-se peça fundamental das estratégias de *marketing*” (Pereira et alli, 2000, p. 107). Essa mudança do lugar da criança na lógica do consumo e o contexto social (crise econômica, distanciamento dos pais, muitas horas assistindo à TV, torres que explodem às 11h da manhã em transmissão ao vivo, violência urbana) em que vivem fazem com que ela transite pelo universo adulto com desenvoltura.

Tendo o fantástico mundo das imagens como seu universo e os modelos como poderosos e estruturantes, a criança pode ser bastante suscetível a toda essa sedução imaginária do consumo, já que a relação especular com o outro está no centro de seus processos de individuação ainda em andamento.

Quando as distinções eu/outro, eu/imagem, fantasia/realidade ainda são tênues, como acontece com a criança, a suscetibilidade do sujeito à imagem veiculada pelo consumo e a possibilidade de fazer coincidir o ser e o ter são ainda mais significativos e se apresentam como elementos importantes na constituição do eu infantil (Jobim e Souza, Garcia, Castro, 2000, p. 101).

Guattari aponta para a substituição, pela TV, das relações que se davam no âmbito familiar, como processo de aprendizagem impetrado por ela e que mobiliza o universo da criança em todos os seus níveis, tornando-a instrumento fundamental na constituição de sua subjetividade. É através da relação com as tecnologias audiovisuais, mais sedutoras para o universo infantil, que o sistema de

representações e valores do capitalismo se insere na estruturação de sua subjetividade (in: Jobim e Souza, 1997).

A mídia invade nosso cotidiano. A criança e o adolescente de hoje não conheceram o mundo de outra maneira — nasceram imersas no mundo com telefone, fax, computadores, televisão etc. TVs ligadas a maior parte do tempo, vistas por qualquer faixa etária, acabam por assumir um papel significativo na construção de valores culturais. A cultura do consumo molda o campo social construindo, desde muito cedo, a experiência da criança e do adolescente que vai se consolidando em atitudes centradas no consumo (Campos., Jobim e Souza, 2002, p. 132).

Essas idéias parecem encaixar-se perfeitamente na situação familiar e social em que a criança contemporânea se encontra, com o pai e a mãe cada vez mais ausentes e distantes socialmente. Adultos e crianças, de uma forma geral, estão guetificados e perdendo espaço de diálogo real. A criança na escola e o adulto no trabalho têm cada vez mais dificuldade em trocar suas experiências, perdendo a oportunidade de uma interlocução preciosa e necessária às transformações e ao reconhecimento da alteridade como lugar de conflito e riqueza. Nesse hiato a TV ocupa um lugar privilegiado no contexto infantil, tornando-se companheira, interlocutora, educadora e generosa no fornecimento de modelos que estão em falta pelo pouco contato cotidiano com os adultos.

## **2.2.1**

### **Consumo – protagonista da história contemporânea**

#### **2.2.1.1**

##### **O consumo e o sujeito em perigo**

Esse contexto cultural e ideológico não poderia ser descrito sem que introduzíssemos a ação poderosa do consumo que se apresenta como a própria linha que costura a teia da contemporaneidade e encontra nas crianças clientes-consumidores valiosos e fascináveis pelas promessas midiáticas.

Essa exacerbação consumista — um fenômeno evidente nos nossos tempos — é, em grande parte, produzida pelo uso e pela manipulação da imagem, instrumento fundamental na construção de um cotidiano no qual os sujeitos são absorvidos na “imanência da ordem dos signos”, como bem diz Baudrillard. A

imagem seduz, convida, incita o sujeito a uma inserção cada vez mais aprisionante — e, sem que ele o perceba, sempre insatisfatória — na ordem do consumo (Jobim e Souza; Garcia; Castro, 1997, p. 99).

Como coadjuvantes num grande cenário publicitário onde tudo está à venda e a satisfação e a felicidade têm um preço palpável e material, basta que se tenha um cartão de crédito. Ser rico, famoso e bonito (dentro de padrões estéticos bem definidos) parece ser a tríade básica do sucesso pessoal. Todos querem estar na TV. Os quinze minutos de fama que Warhol previu estão aí disponíveis para qualquer um que se disponha a participar dos *reality shows* que abundam na telinha e que esquentam as disputas pelo tão desejado “Ibope”.

A cultura da superficialidade aposta no caráter mutante e efêmero dos bens a serem consumidos, e na necessidade de massificação, para que um maior número de pessoas se tornem consumidoras em potencial. Não só consumidoras de bens, de produtos, visto que no terceiro mundo a grande maioria pouco consome, mas também consumidora de idéias, de atitudes, de comportamentos. No cruzamento entre o aspecto mutacional e o massificador, está a mídia, grande anfitriã da contemporaneidade, que possibilita o advento da “Sociedade de Consumo” (Miranda, 2000, p. 30).

É verdade que sob o nome de mídia estão agrupadas coisas diferentes, como a televisão, a mídia impressa ou a *internet*, porém todas parecem estar submetidas à lógica do mercado e, portanto, do consumo. A publicidade, onipresente e representante dessa lógica, incita o consumo, satisfazendo demandas que não são da ordem da necessidade, mas sim da ocupação de espaços simbólicos.

Através do poder da imagem, a TV, com tamanha capacidade difusora, se apresenta como um dos instrumentos mais poderosos dessa lógica, chegando aos lugares mais remotos — praças de pequenas cidades do Brasil e ao mesmo tempo aos mais íntimos — o quarto de cada habitante de uma casa.

Inês Sampaio identifica na TV uma vocação para a “corporificação do princípio de realidade” (Sampaio, 2000, p. 30), como consequência de seu uso social para a informação e a documentação, simulando uma “autenticidade visual” que dá à comunicação midiática o caráter de “uma observação de primeira ordem, como se tivéssemos acesso à realidade “tal qual ela é” (*Idem*).

Além de sua superioridade diante das outras mídias, em disfarçar a sua própria mediação, a televisão favorece ainda a constituição de vínculos emocionais. Jörg chama atenção para o fato de que as imagens mobilizam mais fortemente a atenção do que os textos. Emocionalmente envolvido, o público tende a distinguir, com menor clareza, ficção e não-ficção (Jörg, *apud* Schmidt e Spieß, *Idem*).

Assim, a televisão deixa de ser “uma janela para o mundo” (*Idem*, p. 31), transformando-se na metáfora que a coloca como uma janela para a nossa cultura. A TV como veículo de criação e construção da realidade, e não como um observador e veiculador fidedigno. No entanto, segundo Sampaio, Schmidt não quer dizer que não haja uma apropriação particular da realidade pela audiência, “como se a mídia fosse capaz, ‘por si mesma’, de estabelecer um sentido definitivo de realidade independente dos agentes” (*Idem*). Para além da apropriação cognitiva de cada um, a apropriação da realidade é também um processo socialmente orientado no qual os agentes trocam e checam entre si as suas próprias percepções da realidade, sendo a televisão fonte de material para estas trocas sociais de construção da realidade. É por isto que Schmidt, propõe que vivemos hoje numa “cultura da mídia”.

Quanto mais significativa se torna a comunicação, mediada através das mídias, numa sociedade, tanto maior torna-se a influência da mídia e da comunicação sobre o uso e a interpretação do programa cultura — por isso, nós podemos corretamente, partir da idéia de viver numa cultura da mídia (Schmidt e Spieß, 1995:19, in: Sampaio, 2000, p. 31).

Que poder é esse que as imagens assumem na “cultura da mídia”, capazes de massificar, homogeneizar e, segundo alguns autores, colocar os sujeitos “em perigo”?

Segundo a psicanálise, a imagem está no centro do processo psíquico de constituição do ego e da subjetividade, porque é na relação especular com a imagem do outro que me constituo como eu. Tendo o outro como objeto de desejo, dá-se o processo de identificação narcísica. O “eu ideal” narcísico se desdobra no “ideal do eu”, “marcado pela castração — possibilitador da inserção do sujeito na dimensão do futuro e da falta” (Jobim e Souza, Garcia e Castro, 1997, p. 99). Sendo assim:

O sujeito do consumo se apropria da imagem projetada sem a intermediação do outro desejante, num movimento identificatório circular onde o eu se constitui a partir de sua projeção num mundo de objetos e na recusa da tensão eu/outro, eu/imagem. Assim, no escamoteamento de conflitos e contradições inerentes à trajetória constitutiva do eu, os ideais também são solapados, assim como a possibilidade do sujeito se projetar no futuro e se perceber construtor de sua história. O movimento subjetivo de construção do ideal é substituído pela cristalização no presente, própria do narcisismo, na qual ter e ser se confundem (Jobim e Souza, Garcia e Castro, 1997, p. 100).

Negando a alteridade e a diferença, negamos a falta e a impossibilidade de satisfação absoluta, e passamos a acreditar que podemos ter e ser o que o outro-mídia nos oferece como modelo. Dessa forma, o sujeito do consumo se torna um desejante vazio, ávido e sempre insatisfeito; o sujeito ideal para manter a engrenagem em pleno funcionamento. Numa época de excessos de estimulação, produção e consumo e penúria simbólica, os objetos perdem o seu valor de uso e são consumidos como signos e imagens. Os avanços tecnológicos trazem-nos uma profusão excessiva de estímulos que não temos capacidade de metabolizar, causando “enfraquecimento e fragmentação das estruturas simbólicas que sustentam a organização subjetiva” (Garcia, 1999, p. 97).

A verdade do consumo fundamenta-se na funcionalidade e na instrumentalidade, interferindo no princípio do prazer como regulador da economia libidinal. Essa economia volta-se para o imediato, anulando as diferenças individuais e homogeneizando-as em padrões consumíveis disseminados pela mídia. A alteridade perde-se nos modismos e com ela se vai a possibilidade do confronto com a diferença (o Outro) — condição estruturante do sujeito.

Podemos ainda pensar na questão da família, lugar essencial na estruturação da civilização e do superego e que tem, hoje, configurações diferentes daquelas descritas por Freud. A função paterna essencial à constituição do superego, declinante, é, na atualidade, cada vez mais preenchida, principalmente na vida das crianças, por objetos e veículos midiáticos que as rodeiam.

No entanto, o desamparo primordial que nos obriga ao contato com o outro e nos faz dele dependente ainda caracteriza nossa origem. Esse desamparo inicial é que impele o sujeito à sua primeira identificação com o pai — primeiro movimento da instituição do superego e da própria civilização permanece. O que

acontece se esse pai não se apresenta como um modelo moral e ético “singularizado” o bastante, “simbólico” o bastante para esse novo ego em estruturação? O que acontece quando o Outro, lugar do simbólico, da linguagem e, portanto, do confronto estruturante, se mostra empobrecido? Resulta daí um sujeito contemporâneo também empobrecido e ávido por imagens que sirvam de paliativo momentâneo para qualquer sensação de vazio ou frustração, colocando em perigo a própria função simbólica e, portanto, o próprio sujeito contemporâneo. (Garcia, 1999)

Segundo Charles Melman, a sociedade atual promete, através da mídia e da tecnologia, o gozo pleno e absoluto. Esse desejo, próprio do neurótico, em se economizar da ação do simbólico, em obturar a falta, é satisfeito com as promessas do mundo do consumo e o condena ao registro imaginário da relação dual e especular com o outro semelhante, com as imagens. Toda a esfera de relacionamento do sujeito fica restrita a essa dimensão imaginária e horizontal, onde ele fica condenado ao reconhecimento desses outros semelhantes. A mídia, o espetáculo, é um palco privilegiado para essa demanda. Numa sociedade onde não há a prevalência do simbólico, onde o campo do Outro promete gozo absoluto, onde as mensagens são simples e diretas — não há enigmas que convoquem à linguagem —, só resta ao sujeito consumir o outro sem dar nada em troca. O sujeito perde a capacidade de deliberar sobre a sua conduta, e o que se cria é uma comunidade de adictos por drogas, por consumo e por imagens. Uma comunidade que tem sua conduta ética balizada pela horizontalidade do bom senso e da opinião pública, onde não há lugar para a falta e para o limite, pois a tecnologia (material) e a cultura (valores) prometem viabilizar o gozo pleno.

As idéias expostas até aqui parecem nos levar a uma compreensão mais pessimista ou negativa da função do consumo como instrumento sociocultural fundamental no processo de subjetivação contemporâneo, acusando aí um sujeito “empobrecido”, “em perigo” e submetido a uma falsa idéia de felicidade; hipnotizado como narciso na superfície de cristal líquido e tela plana da mídia.

### 2.2.1.2

#### O consumo e o “novo” sujeito contemporâneo

Em seu ensaio “Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção de subjetividade na cultura do consumo”, José Eduardo Saraiva (2000) nos conduz a uma discussão sobre as rupturas e continuidades das ideologias que estruturavam a sociedade moderna e as transformações que nos levam a novos paradigmas, constituindo o que pode ser chamado de pós-modernidade. O consumo e a sua lógica aparecem como instrumento central nos mecanismos que influenciariam a crise de conceitos tais como o da infância e do individualismo — tão caros à modernidade.

Se em Jameson e Maffesolli encontramos a crença na morte desse sujeito moderno, em Calligaris e Lipovetsky a noção de indivíduo, revisitada mas não extinta, é uma das características da pós-modernidade e configura não uma ruptura mas uma continuidade com a modernidade, “com a cultura pós-moderna pensada enquanto um alargamento do individualismo” — o narcisismo pós-moderno (Saraiva, 2000, p. 53). Assim, longe de aceitarem a idéia da morte do individualismo, estes autores reconhecem um “recrudescimento da ideologia individualista pela intensificação do hedonismo e massificação do consumo” (*Idem*, p. 50).

Saraiva põe ainda em contraponto as idéias de Baudrillard (a fetichização do consumo) e Pasolini (o genocídio cultural) de um lado, e as de Néstor Canclini do outro, ao falar das diferentes abordagens sobre subjetividade e cultura de consumo. Nos primeiros encontraríamos uma visão negativa do consumo e no segundo uma saída mais positiva, que o vê como um instrumento de subjetivação e regulador social, ao invés de um manipulador impiedoso dos sujeitos e de seu comportamento. Canclini situa o lugar do consumo na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva que torna mais apropriado pensar em termos de uma “cultura do consumo”, em oposição à idéia da “sociedade de consumo”, proposta por Baudrillard. Nela o consumismo ganha um caráter de positividade, quando entendido como expressão de cidadania e, como tal, agenciador da subjetividade.

Positivar o consumo, é importante repetir, não é ficar cego às injustiças de caráter ideológico responsáveis pela perpetuação do sistema econômico; muito além disso, trata-se de superar uma visão negativista e um resquício de idealismo presentes na idéia de capitalismo como distorcedor de uma realidade concebida por si só como rica e plural. A sociedade de consumo é mais do que uma distorção, talvez seja fator de subjetivação. O consumismo aparece em Calligaris (1996) — que nesse sentido corrobora Canclini — como um poderoso, e talvez o único, agente regulador das condutas sociais na contemporaneidade. Nessa perspectiva, talvez seja mais apropriado falar de uma cultura — no sentido de constituidora de subjetividade — do consumo (*Idem*, p. 63).

Para Néstor Canclini (1995) a associação corriqueira entre o ato de consumir e as “compulsões irracionais” (Canclini, 1995, p.51) indica uma “desqualificação moral e intelectual” (*Idem*, p. 52) apoiada em outros lugares comuns, como a onipotência das mídias de massa. Estudos sobre a comunicação de massa apresentados pelo autor demonstram que a hegemonia não se dá verticalmente entre a TV e o sujeito. Entre eles há mediadores, como a família e os amigos, que serviriam para uma construção crítica e mais ativa dos vínculos entre emissor e receptor. Para Canclini, parece uma contradição falar de processos de dominação tão homogêneos, quando também se pregam a fragmentação e a segmentação como características estruturantes de nossos tempos. Sendo assim, se situamos os processos comunicacionais em um quadro conceitual mais amplo, esse vínculo entre mensageiro e receptor pode ser entendido não apenas como dominação mas também como colaboração e transação.

Desse ponto de vista, o consumo se apresenta como algo além do exercício de gostos ou caprichos, na verdade, parte do “ciclo de produção e reprodução social: é o lugar em que se completa o processo iniciado com a geração de produtos, onde se realiza a expansão do capital e se reproduz a força de trabalho” (*Idem*, p. 53).

Para esse autor, a visão marxista sobre a comunicação de massa entre os anos 50 e 70 superestimou a capacidade de influência das empresas em relação aos consumidores e às audiências. Teorias mais complexas sobre essas interações revelam o consumo como a manifestação de uma “racionalidade sócio-política interativa” (*Idem*, p. 54). Isso quer dizer que a visão de unilateralidade é substituída por uma representação das interações do consumo como territórios de negociação entre produtores e emissores, onde até as classes com menos poder aquisitivo têm de ser seduzidas e onde os produtores precisam se justificar

racionalmente. “Consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (*Idem*).

Se olharmos o consumo como lugar de distinção entre classes e grupos, chegamos aos “aspectos simbólicos e estéticos da racionalidade consumidora” (*Idem*, p. 56) que revelam uma lógica na construção dos signos de status e nas maneiras de comunicá-los. A lógica do consumo estaria pautada, não na necessidade, mas na escassez e na impossibilidade de que outros possam consumir determinada coisa. Independentemente da questão da justiça social, essa lógica organiza a sociedade na medida em que compartilha valores daquilo que se torna objeto do desejo e do status criando o significado cultural de um bem de consumo. “Devemos concluir que no consumo se constrói parte da racionalidade integrativa e comunicativa de uma sociedade” (*Idem*).

Alguns autores apontam os cenários do consumo como lugares de dispersão dos signos e da dificuldade de estabelecer códigos estáveis e compartilhados. Canclini não considera isso como desordem e dispersão dos sujeitos. Nas pesquisas de mercado não se sustenta a visão de um desejo errático e impulsivo, mas sim a presença de uma necessidade de ordenar e pensar aquilo que desejamos. O consumo aparece em nossa organização contemporânea como um dos “rituais” que servem para “dar sentido ao fluxo rudimentar dos acontecimentos” (*Idem*, p. 59). O consumo ganha o papel de organizador social:

... o consumo se liga, de outro modo, com a insatisfação que o fluxo errático dos significados engendra. Comprar objetos, pendurá-los ou distribuí-los pela casa, assinalar-lhes um lugar em uma ordem, atribuir-lhes funções na comunicação com os outros, são os recursos para se pensar o próprio corpo, a instável ordem social e as interações incertas com os demais. Consumir é tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora. Por isso, além de serem úteis para a expansão do mercado e a reprodução da força de trabalho, para nos distinguirmos dos demais e nos comunicarmos com eles, como afirmam Douglas e Isherwood, “as mercadorias servem para pensar” (*Idem*, p. 59).

No jogo entre desejos e estruturas, as mercadorias teriam a função de ordenar politicamente cada sociedade, na medida em que no consumo teríamos um processo de materialização dos desejos “em demandas e atos socialmente regulados” (*Idem*). É nesse sentido que Canclini propõe a relação entre consumo e cidadania.

No mundo de hoje, globalizado, onde “as comunidades de pertencimento e de controle estão se reestruturando” e quando “vivemos um tempo de fraturas e heterogeneidade, de segmentações dentro de cada nação e de comunicações fluidas com as ordens transnacionais da informação, da moda e do saber”, os grupos estão se formando sob outros princípios além de etnias, nacionalidade ou classe. Assim, o comportamento de consumo, hoje, identifica uma nação mais do que suas fronteiras geográficas o fariam e possibilita uma identificação com outras nações para além delas, uma vez que os acordos entre produtores, receptores instituições e mercados se fazem através dessas redes internacionais.

A crítica ao consumo como cenário irrefletido de gastos inúteis muda de lugar e projeta seu foco nesta organização “transnacional dos sistemas simbólicos” (*Idem*, p. 62), onde a lógica neoliberal de lucro máximo dos bens de massa concentra a cultura, que capacita as decisões em elites selecionadas. Assim, a causa do achatamento cultural e da desativação política não estaria na mídia (televisão, rádio ou vídeo), que, pelo contrário, demonstra potencial de reflexão crítica quando desatrelada dessa lógica. Não estaria tampouco na diminuição da vida pública com a retirada da família para a privatização de um lazer cada vez mais tecnológico. No entanto, Canclini ressalta que essas mudanças na relação entre o público e o privado no consumo cultural cotidiano são a base para pensarmos uma nova forma de exercer a cidadania. Para unir consumo e cidadania são precisos, diz ele, alguns requisitos:

... a) oferta diversificada de bens e mensagens representativos da variedade de mercados com acesso para as maiorias; b) informação confiável sobre a qualidade dos produtos para que o consumidor possa ir além da sedução publicitária; c) “participação democrática dos principais setores da sociedade civil nas decisões de ordem material, jurídica e política em que se organizam os consumos...” (*Idem*, p. 66).

Essas ações políticas fariam o consumidor ascender à condição de cidadão, transformando a concepção do mercado: de simples lugar de troca mercantilista para lugar de interações socioculturais mais complexas, transformando, por sua vez, a visão do consumo como posse individual para “apropriação coletiva, em relação de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens”

(*Idem*, p. 66). O valor mercantil das coisas não estaria contido nelas, mas nas interações socioculturais de seu uso.

Nós homens intercambiamos objetos para satisfazer necessidades que fixamos culturalmente, para integrarmo-nos com outros e para nos distinguirmos de longe, para realizar desejos e para pensar nossa situação no mundo, para controlar o fluxo errático dos desejos e dar-lhes constância ou segurança em instituições e rituais (*Idem*, p. 67).

Assim, pensar o consumo apenas no seu aspecto mercantilista seria não aproveitar as múltiplas possibilidades presentes no caráter semiótico que os objetos apresentam (*Idem*), bem como nos variados contextos em que as coisas nos permitem encontrar as pessoas. Por outro lado, vincular consumo e cidadania exige um reposicionamento do papel do mercado na sociedade, novas formas de ocupação dos espaços públicos e do interesse pelo que é público. “Assim o consumo se mostrará como um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e atuar significativamente e renovadoramente, na vida social” (*Idem*, p. 68).<sup>8</sup>

Concordamos com Saraiva quando conclui:

As idéias de Canclini configuram-se numa interessante saída para os impasses criados pelas reflexões de Pasolini e Baudrillard. Sem negar a condição reprodutora que o consumismo pode assumir, Canclini vai além da perspectiva meramente coisificante ao vincular consumo e cidadania” (*Idem*, p. 62).

### 2.2.2

#### **Infância e mídia: visões contrastantes sobre o mesmo fenômeno**

Qualquer que seja o ponto de vista, permanece a questão do consumo como protagonista do espetáculo contemporâneo. Como parceira de cena (quase indissociável), estaria a mídia — grande difusora e anfitriã de sua lógica e poder. Sujeitos ou assujeitados pelo consumo, estabelecemos, com o que nos é oferecido pela mídia, uma relação marcada pelas peculiaridades desse nosso tempo.

---

<sup>8</sup>Como exemplo desse tipo de iniciativa, Canclini coloca as ONGs na sociedade civil e a figura do *ombudsman* na iniciativa privada, bem como comissões de direitos humanos de instituições. Diz ele: “Alguns consumidores querem ser cidadãos” (*Idem*, p. 68).

Essa tensão teórica faz-se necessária e presente quando discutimos a infância contemporânea. O mesmo confronto de idéias entre modernidade e pós-modernidade, entre desaparecimento ou transformação, entre pessimismo e entusiasmo frente às mudanças, aparece quando ajustamos nossa lente para a experiência e para a sua conceituação.

Desse embate teórico podemos dizer que, guardando as devidas distinções, teríamos duas linhas primordiais de pensamento: uma que vê a contemporaneidade como lugar de ruptura com uma idéia de infância criada na modernidade e uma outra que vê rupturas mas também continuidades, ou seja, transformação ao invés de desaparecimento. Para figurar essa discussão convocamos para interlocutores, respectivamente, os autores Neil Postman (1999) e David Buckingham (2000).

### 2.2.2.1

#### **Infância em perigo na cultura da mídia**

Neil Postman, em seu livro intitulado “O desaparecimento da Infância”, diz que a infância foi criada na modernidade, principalmente relacionada ao aparecimento da prensa tipográfica e à conseqüente difusão de textos escritos. Seguindo esse raciocínio, vai dizer que a invenção do telégrafo é o começo do desaparecimento da mesma — processo que vem recrudescendo com o aparecimento da TV e mais contemporaneamente com a *internet*. Segundo Postman, a invenção da prensa tipográfica criou um novo mundo simbólico e conseqüentemente uma nova concepção de idade adulta, que excluiu as crianças. Essa exclusão, por sua vez, obrigou a cultura a inventar, assim, um mundo próprio para elas. “... como a prensa tipográfica criou a infância e como a mídia eletrônica a faz “desaparecer” (Postman, 1994, p. 120). Assim, com a prensa tipográfica começa-se a construir o que se convencionou chamar de modernidade, e o telégrafo inaugura a ruptura que caracterizaria, então, a pós-modernidade.

A tipografia surge num mundo até então regido pela lógica de uma sociedade de comunicação oral, marcada pela indistinção entre os domínios públicos e privado e entre adultos e crianças. As noções de indivíduo, pudor ou

vergonha não existiam. Adultos e crianças circulavam nos mesmos espaços físicos e simbólicos.

Com o aparecimento da tipografia e seu posterior desenvolvimento, a leitura, a escrita, a figura do autor (em oposição ao lugar da não propriedade das palavras que caracterizava a cultura dos escribas) e a literatura contribuirão para a construção da noção de indivíduo, tão cara à modernidade. Cinqüenta anos após o seu invento, já se podiam distinguir dois grandes grupos que caracterizavam essa época — os que sabiam ler e escrever e os que não sabiam.

No transcorrer do século um ambiente simbólico inteiramente novo tinha sido criado. Esse ambiente encheu o mundo de novas informações e experiências abstratas. Exigia novas habilidades, atitudes e, sobretudo, um novo tipo de consciência. Individualidade, enriquecida capacidade para o pensamento conceitual, vigor intelectual, crença na autoridade da palavra impressa, paixão por clareza, seqüência e razão — tudo isto passou para o primeiro plano, enquanto o oralismo medieval retrocedia (Postman, 1994, p. 50).

Sob a ideologia iluminista reinante na época, a racionalidade e a civilidade passaram a ser associadas aos que tinham acesso à escrita e à leitura, impondo a estes todo um processo de aprendizagem baseado principalmente na disciplina. As crianças tornam-se os indivíduos que deveriam se submeter a tal processo para que alcançassem o letramento e a maturidade. Nascia aí a distinção entre um mundo adulto e um mundo infantil, com seus saberes adequados e apropriados a cada um desses grupos.

Começa a haver uma distinção clara entre universos e comportamentos públicos e privados. Inicia-se, assim, um acervo de segredos aos quais as crianças não deveriam ter acesso. Cria-se, em relação à infância, um sentimento de pudor. Desprotegida, ignorante e inocente, ela precisava ser tutelada e disciplinada para se tornar um adulto civilizado. Era na escola (reinventada nesse longo processo) que a criança ia, paulatinamente, de acordo com capacidades previamente definidas pela ideologia desenvolvimentista, entrando em contato com o saber e o conhecimento — privilégio dos adultos.

O moderno conceito de infância é marcado por idéias como as de Locke, onde a criança é vista como uma “tábula rasa” onde precisam ser inscritos os princípios e valores sociais para que ela venha a se tornar um adulto civilizado; e também por idéias como as de Rousseau, para quem a infância seria o período e a

condição humana mais próximos da natureza, da pureza que será corrompida exatamente por esse processo civilizatório disciplinador. Visões romanciadas de uma infância ingênua e desamparada e que, por isso, precisa da tutela e da educação do adulto. Mas também lugar da pureza, espontaneidade, vigor e alegria que precisa ser protegido dos terríveis segredos da civilização adulta, como o sexo e a violência.

A invenção do telégrafo traz mudanças que obrigam, por sua vez, a novas transformações na estrutura vigente, segundo Postman. A mensagem numa velocidade que excede os limites humanos inaugura um novo mundo e põe em risco os valores que estruturavam o mundo moderno. Sendo assim, a mensagem elétrica muda o caráter da informação. Do pessoal e regional para o impessoal e global, um tipo de comunicação que supera a velocidade do corpo humano, eliminando o tempo e o espaço como dimensões humanas da comunicação, desencarnando a informação num nível inimaginável para o processo antes imposto pela escrita. Abre-se a possibilidade de um mundo de simultaneidade e instantaneidade que estaria para além da experiência humana, eliminando tanto o estilo pessoal quanto a própria personalidade como um aspecto da comunicação.

É nesse contexto da transformação do mundo da informação, unido à uma revolução gráfica (que acontece simultaneamente), que vemos surgir a televisão. É nela que, segundo o autor, podemos ver mais claramente as novas condições que fazem desaparecer a infância moderna essencialmente estruturada sobre as características de um mundo letrado.

Ao contrário do livro, a TV não exige nenhum processo específico de aprendizado, já que não é preciso aprender a ver imagens e a relação com elas passaria muito mais pelas emoções do que pela razão. Postman alega que, mesmo usando a linguagem falada, é a imagem que domina a comunicação, devido a sua grande rapidez e fragmentação, demandando do espectador não a concepção mas meramente a percepção<sup>9</sup>. Portanto, toda a estruturação da infância baseada no processo escolar e educativo fica ameaçada.

---

<sup>9</sup>Como contraponto desta tese sobre a linguagem da TV ver MACHADO, A (2001) **A televisão levada a sério.**, onde o autor apresenta tese oposta dizendo que a TV é herdeira do rádio e, enquanto tal, tem na oralidade a supremacia de sua comunicação e linguagem.

Aprender a ler é aprender a aceitar as regras de uma complexa tradição lógica e retórica que exige que avaliemos o caráter das orações com cautela e rigor, e, claro, que modifiquemos os significados continuamente à medida que novos elementos se desdobram em seqüência. A pessoa letrada precisa aprender a ser reflexiva e analítica, paciente e afirmativa, sempre ponderada, para poder, após a devida consideração dizer não a um texto (Postman, 1994, p. 91).

Além disso o universo informacional da TV tem como característica a mensagem “desencarnada”, tal como o telégrafo, ou seja, vai de ninguém para todo o mundo, sem respeitar diferenças de grupos, como adultos e crianças. O controle sobre a informação, feito pelos adultos, até então guardiões dos segredos de seu mundo específico, acaba escancarado por esse “veículo sem segredos”, desestruturando a hierarquia do conhecimento. A TV é um veículo que, no que diz respeito à sua acessibilidade, traz um tipo de informação indiferenciada, onde a distinção entre as categorias adulto e criança se torna dispensável.

Podemos concluir, então, que a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público (*Idem*, p. 94).

A televisão, segundo esse autor, tem como material primordial a informação incessante, nova e interessante para seduzir o público. É por isso que todos os tabus da cultura estão ali expostos, pelo simples fato de que ela precisa de material. Como meio pictural que opera no presente, na velocidade da luz, a televisão precisa propagar informação, não necessariamente coletá-la. Por isso, seu conteúdo é marcado pela superficialidade e pela rapidez, sem lugar para reflexões sobre o assunto em pauta — o que “Daniel Boorstin denomina ‘pseudo-evento’, isto é, o acontecimento encenado para consumo público” (Postman, 1994, p. 96). Nessa busca incessante pela informação, a TV cria assuntos para expandir seu material, baseados unicamente na sua necessidade, como a vida particular das estrelas, por exemplo. A TV acaba por recriar no espectador essa sua necessidade, fazendo dele um sujeito ávido por novidades e revelações públicas daquilo que costumava ser restrito ao mundo privado.

A idéia de vergonha fica, assim, dissolvida e desmistificada. Postman vai alertar para o perigo de dissolver o mais poderoso regulador social que temos, e invoca Freud e Norbert Elias para ressaltar o papel da vergonha como instrumento

psíquico de controle da barbárie que nos habita e que precisa ser controlada para a vida em comunidades civilizadas.

As crianças, em outras palavras, estão imersas num mundo de segredos cercados de mistério e temor; um mundo que se tornará inteligível para elas por obra e graça dos adultos que lhe ensinarão, por etapas, como a vergonha se transforma num conjunto de diretrizes morais. Do ponto de vista da criança, a vergonha dá poder e autoridade aos adultos (*Idem*, p. 100).

Como, no ambiente midiático contemporâneo, não há mais segredos, e as respostas vêm antes mesmo de serem feitas as perguntas, as crianças substituem o espanto e a curiosidade pelo cinismo ou pela arrogância, e passam a não mais confiar na autoridade adulta, mas antes, em notícias veiculadas pela mídia.<sup>10</sup> A infância, diz ele, não pode existir idealmente sem uma certa dose de hipocrisia, ou seja, um certo fingimento segundo o qual aspectos da vida não apropriados a um desenvolvimento saudável não existem ou estão sob controle, tais como o sexo e a violência. Isso porque, para o seu desenvolvimento, a criança precisa acreditar que os adultos têm controle sobre os seus impulsos e uma clara noção do que seja certo e errado.

Mesmo assim, o autor ressalta que não se deve ocultar todo o material “indesejável” do conhecimento das crianças, mas é fundamental a maneira como isso é passado para elas. Os contos de fadas, por exemplo, seriam um meio de expor a violência de maneira saudável, uma vez que é feito com a intermediação do adulto, que teria controle sobre essa transmissão. Em contraponto, teríamos como exemplo os noticiários da TV, um dos responsáveis por desvendar para as crianças os “bastidores de uma vida adulta” (Postman, 1994, p. 109) cheia de conflito e inquietação. Postman se pergunta, então, que efeitos uma exposição desse tipo teria sobre as crianças e sobre seu comportamento em relação ao mundo e aos adultos.

---

<sup>10</sup>A noção de aberração ou pudor sexual, por exemplo, perde totalmente o sentido quando a TV não apresenta limites na exploração do erotismo em suas imagens, levando a uma resignificação da sexualidade humana e do desenvolvimento infantil (Postman, 1994).

Isto significa que se tornaram adultos ou, pelo menos, semelhantes aos adultos. Significa, para usar uma metáfora minha — que ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância (Postman, 1999, p. 111).

Ao “serem expulsas do jardim de infância”, encontram um mundo adulto que também já não apresenta as mesmas características daquele no qual o conceito de infância concebido numa cultura letrada foi estruturado. Trata-se de um adulto infantilizado — o “adulto-criança” (*Idem*, p. 113). Esse adulto, mais próximo do comportamento infantil, seria mais um indício de sua tese do desaparecimento da infância. Na medida em que os limites entre os dois universos se vão enfraquecendo, os comportamentos de crianças e adultos se aproximam e se igualam. Num universo simbólico em que as demandas não são muito diferenciadas, esses sujeitos acabam se aproximando e a configuração das etapas da vida se fundindo. E restam, diz o autor, dois extremos: os recém-nascidos e os senis, e entre eles uma grande fase indefinida em que adultos e crianças se tornam indiferenciados.

Podemos concluir que Postman vê a TV como um veículo essencialmente infantil (coerente com sua idéia do que seja infantil), em suas premissas e em seu funcionamento. Um veículo que privilegia a imagem e a concretude, a superficialidade, o tempo presente, a satisfação imediata e a incoseqüência. Um veículo que tem a sua própria “teologia” baseada na fé na tecnologia e uma estrutura de conteúdos em forma de historietas. Tal veículo acaba por infantilizar seus espectadores e, assim, contribuir poderosamente para o desaparecimento das diferenças entre a infância e a idade adulta.

O autor não acredita que a TV possa ser aperfeiçoada para reverter esse processo, já que é “o caráter do veículo, não o caráter dos usuários do veículo, que produz o adulto-criança” (Postman, 1994, p. 127). Recusando os argumentos que apontam a televisão como mais um passo evolutivo na educação, ele questiona que avanço seria esse, baseado em uma alfabetização visual e eletrônica.<sup>11</sup> O que Postman percebe nas várias áreas da vida contemporânea cotidiana é a extinção da infância.

---

<sup>11</sup>Defendida pelo presidente do conselho da American Broadcasting Company, Leonard H. Goldenson por ocasião de uma cerimônia de formatura em 1981 (Postman, 1994, p. 128).

Há evidência a ser observada na fusão do gosto e estilo de crianças e adultos assim como nas mutáveis perspectivas de instituições sociais importantes como o direito, as escolas e os esportes. E há evidência do tipo “pesado” — cifras sobre alcoolismo, uso de drogas, atividade sexual, criminalidade etc. — que implica uma declinante distinção entre infância e idade adulta (*Idem*, p. 134).

Assim, ele observa a representação atual da criança na mídia como adultizada; uma indiferenciação (entre crianças e adultos) no que diz respeito aos seus interesses por vestuário, música, linguagem e sexualidade; uma literatura infantil mais próxima da adulta; o caráter espontâneo dos jogos e das brincadeiras infantis sendo cada vez mais tomados por uma orientação para a profissionalização e para a produtividade; o aumento da gravidez, do alcoolismo e drogadição na adolescência; etc. etc. etc.

O autor configura o âmbito dos direitos das crianças, em duas posições opostas que representam tendências da discussão social sobre a infância: de um lado os “salvadores da infância”, que procuram protegê-la dos maus tratos e têm suas raízes no século XIX e na luta contra o trabalho infantil; e do outro uma filosofia que rejeita a tutela do adulto, alegando que essa categoria de infância é opressiva “e que tudo deve ser feito para libertar os jovens de tais restrições” (Postman, 1994, p. 154). Postman reconhece nesta última uma força de dissolução da infância, e os critica: “... um movimento de defesa da criança como este visa afirmar que a doença é a cura” (*Idem*, p. 156).

Diz ele que: “À medida que o conceito de infância diminui, os indicadores simbólicos da infância diminuem com ele” (*Idem*, p. 142), onde a própria televisão é um ótimo universo de pesquisa e documentação da representação desse declínio, bem como da infantilização do adulto. Isso porque se espera da TV, como veículo de “arte popular”, que reflita a realidade social, não podendo se permitir uma grande margem de erro, sob o risco de deixar de ser popular. É nessa perspectiva que se pode falar do caráter democrático da TV, pois “os programas exibem o que as pessoas entendem e querem, ou então são cancelados” (*Idem*, p. 140). Desta forma, podemos entender por que a criança representada enquanto grupo distinto dos adultos vem desaparecendo da telinha: é porque, segundo Postman, ela vem desaparecendo da realidade. “... em cem anos de redesenho do modo como nos comunicamos, e do que precisamos ser para compartilhar tudo isto, chegamos ao ponto de não precisarmos de crianças... (*Idem*, p. 156).

Nas idéias de Steinberg e Kincheloe, encontramos um ponto de vista que segue numa direção similar. Para esses autores, a infância pós-moderna e a sua cultura estão caracterizadas pela saturação da informação promovida pela mídia eletrônica. E, tal como Postman, identificam um grande perigo para a infância nesse novo contexto.

Para esses autores, devemos levar em consideração que não só a TV mas a música, o cinema e os videogames fazem parte da educação das crianças. Essa “pedagogia cultural” que vai além da escola assume, nessa perspectiva, papel fundamental na formação das crianças e na construção da visão do mundo que a cerca. A questão porém, é que:

As organizações que criaram este currículo cultural não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social mas para o ganho individual. A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas de nossas crianças (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 15).

A pedagogia cultural corporativa substitui as formas tradicionais de ensino em sala de aula pela sedução do entretenimento, produzindo “formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista” (*Idem*, p. 15), sendo a TV o principal veículo dessa revolução.

A TV comercial americana, analisada por eles, seria, então, um “lugar” onde se encontram sempre em conflito as exigências comerciais e a democracia. Enquanto vêm com bons olhos suas tendências democráticas (quando revela, por exemplo, as atrocidades no Vietnã ou a criminalidade de *Watergate*), acusam-na de ceder a gerenciamentos e pressões específicas que, aliados à sua linguagem fragmentada, editada, descontextualizada, criam eventos muitas vezes destituídos de seus significados. As crianças que dependem da TV para o seu lazer ficam submetidas a esse retrato do mundo, servindo a valores comerciais e não democráticos. O lucro é o que determina, em primeira e última instância, o currículo infantil da mídia.

Neste sentido, “a democracia pega carona na lógica do capital” (*Idem*, p. 24), e, se a TV passa a substituir o professor, o que ela ensina se revela uma espécie de “teologia do consumo” (*Idem*) que promete felicidade no ritual de consumir, enquanto os verdadeiros educadores pouco acesso tem ao controle de tais processos corporativos. Defendendo a idéia de que os seres humanos são

produtos históricos dos mecanismos de poder, esses autores alertam para a influência das ideologias vigentes na construção da consciência social, cultural e identitária. Sendo assim, os sujeitos contemporâneos que assistem à TV estão construindo essa consciência sob o prisma da ideologia do consumo. “Como colonizadores do grande milênio, tais organizações obtêm grandes benefícios da ocupação da psique humana” (*Idem*, p. 32).

Como Postman, Steinberg e Kincheloe acreditam que o acesso das crianças a essa cultura infantil comercial e à cultura popular, aliado a uma reestruturação da família (menos presente e não mais detentora dos saberes sobre o mundo), foi o responsável pelo “dilema da infância pós-moderna” (*Idem*, p. 33). A mídia subverteu a representação da infância de inocente e carente de proteção e tutela adulta, para a imagem de consumidor poderoso e hedonista. Essa mudança cria nas crianças uma auto-percepção desadaptada às idéias ainda presentes de uma família tradicional ou de um ambiente escolar baseado em um desenvolvimento seqüenciado de obtenção gradativa de capacidades.

Como Postman, também esses autores vêm no acesso irrestrito às informações do mundo adulto, através do que categorizam como cultura popular, a quebra da autoridade parental baseada exatamente na posse desses “segredos”. Agora a criança não tem mais a mediação de seus educadores para apreender o mundo. Em última instância, essa tarefa foi tomada pelas corporações.

Sua proposta de como lidar com tais mudanças vê na reformulação dos processos educativos a única possibilidade de contemplar essa nova infância e seu novo contexto midiático. Conhecer a cultura infantil comercial e popular é uma forma de conhecer essa nova criança pós-moderna e assim recriar maneiras adequadas de lidar com ela.

Uma pedagogia crítica da infância é cônica e sem medo do desejo infantil, muitas vezes conectando-o aos esforços das crianças para entender o mundo e a si mesmas. Como Paulo Freire asseverava há alguns anos, uma educação infantil criteriosa está interessada no conhecimento e nas instituições que a criança traz para a escola. A hiper-realidade, semelhante a um princípio pedagógico, pretende que educadores sejam obrigados a estudar a cultura infantil, seus efeitos em seus consumidores e seu relacionamento com o desejo. Se estivermos interessados em conhecer nossas crianças, semelhante pedagogia nos fornece uma linha direta com as suas consciências, tão boa quanto suas percepções próprias e do mundo (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 49)

Idéias como as de Postman e Steinberg & Kincheloe representam uma das mais fortes e tradicionais tendências que circulam no debate público no que diz respeito à situação da infância contemporânea, qual seja: a de que estamos acabando com algo fundamental e valioso a partir dos novos valores que passamos a cultivar em nossas vidas contemporâneas. Trata-se certamente de uma visão da contemporaneidade mais baseada na falta e na perda do que nos ganhos que as mudanças podem nos trazer. Dessa forma poderíamos dizer que se trata de uma visão nostálgica, que se ressentir de perdas que considera fundamentais e que parecem irreversíveis. Para esses pensadores, as respostas acabam sempre adquirindo um certo conservadorismo e moralismo. Ainda que levantem questões relevantes e reais, suas propostas de como lidar com elas quase sempre nos levam a uma sensação de falta de esperança, como se estivéssemos num caminho muito ruim, onde a única solução seria uma espécie de retorno na linha do tempo. Duas idéias importantes podem ser lidas nas entrelinhas: uma visão desenvolvimentista da história e do processo de mudanças, e uma visão de infância que não consegue se desligar de um certo determinismo. Suas idéias parecem concluir que a infância foi menos inventada na modernidade do que revelada por ela. E, quando algo se revela, é por que supomos que havia uma verdade até então escondida. Partindo do pressuposto de que essas idéias representam uma tendência no que diz respeito ao entendimento da infância contemporânea, traremos agora outras visões que possam dialogar com ela e que nos ajudem a repensá-las.

#### **2.2.2.2**

#### **A cultura da mídia e a produção de uma nova infância**

A infância da qual Postman lamenta o desaparecimento é a infância moderna constituída sob a ideologia desenvolvimentista que Benjamin já criticava. Castro (1998) apresenta uma visão crítica desse processo enquanto “colonizado por saberes especializados” (Castro, 1998, p. 24), identificando, nos especialistas, os porta vozes da infância de hoje. Assim, a autora entende a pós-modernidade enquanto uma continuidade com o que vai chamar de “projeto moderno” (*Idem*). Enquanto Steinberg & Kincheloe vêem a infância contemporânea “colonizada” pelas instituições comerciais, Castro identifica outros colonizadores: os cientistas especialistas da infância. Portanto, é a infância

compulsoriamente escolarizada, disciplinada em nome da proteção, constituída sob a opressão dos valores que caracterizavam a modernidade, que está em crise hoje.

Tal construção do conceito de infância acabou por naturalizar como universal uma visão baseada nas experiências das crianças mais abastadas que estavam circunscritas a práticas previamente estabelecidas em tempos e espaços definidos como adequados: “... ser criança é ir para a escola, é brincar, é não ter responsabilidades (ou seja, sua exclusão de atividades socialmente relevantes como o trabalho, por exemplo)” (*Idem*, p. 36). Trata-se, segundo a autora, de um processo de assujeitamento que facilita o controle social sobre esse grupo.

O que interessa aqui é ressaltar como determinadas práticas sócio-culturais cristalizam determinadas percepções a respeito da infância, as quais automaticamente passam a excluir outras possibilidades de imaginar, perceber e representar a infância (*Idem*, p. 38).

Para a autora, os novos paradigmas trazidos na era pós-industrial colocam em cheque o conhecimento científico, reconfigurando-o socialmente enquanto apenas mais um saber entre outros. O monopólio desse conhecimento é alterado por um novo ambiente simbólico, com novos intermediários culturais — a “nova classe média” (*Idem*, p. 44) —, gente de mídia, da publicidade, da moda, que questiona a soberania da ciência. As transformações culturais contemporâneas criticam o fundamentalismo, retirando a crença numa aura da ciência enquanto verdade única, mostrando-se, assim, como uma oportunidade de fazer a ciência se reencontrar com a vida e acolher de volta o caos e o devir que foram afastados do conhecimento pela racionalidade moderna. Essa perspectiva revisita, por sua vez, a autoridade daqueles que pretendem falar pela criança, como faz a psicologia do desenvolvimento.

Neste sentido, é necessário saber se a criança tem voz sobre as decisões que a ela concernem, ou seja, se a criança pode ser considerada *sujeito* do seu devir. A investigação dos modos de subjetivação na infância é necessária, importando uma dupla tarefa: em primeiro lugar, na des-construção da “criança moderna”, e em segundo lugar, na qualificação ético-filosófica da narrativa que se produz sobre a infância hoje, de modo que uma distância crítica da modernidade e das teorizações que a celebram, possibilite um refazer constante de nossas *ficções*, sejam elas modernas ou não (Castro, 1998, p. 46).

David Buckingham (2000)<sup>12</sup> segue na mesma direção quando nos alerta para o fato de que pensar a infância como uma categoria histórica, cultural e social variável é admitir uma certa circularidade nos processos que a definem. Assim, as definições de infância como uma categoria com características e limitações particulares são criadas por ela mesma, pelos especialistas, pelos políticos, educadores, pesquisadores, responsáveis e pela mídia. Essas definições são codificadas em leis e políticas específicas, delimitando formas adequadas de institucionalização e comportamentos sociais que acabam por produzir práticas que passam a ser típicas da infância, bem como aquelas que representam resistência a estas. “A escolarização, por exemplo, é uma instituição social que efetivamente constrói e define o que significa ser uma criança — e, mais ainda, uma criança de determinada idade.”<sup>13</sup> As definições adultas da infância produzem, assim, formas particulares de subjetividade nas crianças, enquanto reprimem outras, denotando, por parte dos adultos, um contínuo esforço para garantir poder sobre ela e suas implicações. E não só sobre as crianças, mas sobre suas próprias infâncias — lugar permanente de resignificação imaginária de suas vidas. Assim, qualquer definição de infância não poderia ser neutra; pelo contrário, aponta para as ideologias que a sustentam e que, nas entrelinhas, falam sobre as relações de poder entre adultos e crianças, seja corroborando-as ou as desafiando. Dessa forma, conclui-se que o poder de definir o que seja a infância sempre esteve exclusivamente nas mãos dos adultos. “Em geral, é negado às crianças o direito à autodeterminação: elas dependem do adulto para representar seus interesses, e para argumentar a seu favor.”<sup>14</sup>

Buckingham coloca que é de se esperar que as crianças não se sintam representadas por essas definições onde sua expressão e sua voz estiveram

---

<sup>12</sup>As idéias expostas em seu livro *After the death of the childhood* apresentam uma visão mais pragmática da infância contemporânea, preocupada em analisá-la a partir das experiências que as crianças têm hoje neste mundo em transformação. Para isso, o autor trabalha, sobretudo, com duas diretrizes que identificamos como: a necessidade de ouvir as próprias crianças quando as temos como objeto de pesquisa ou de qualquer outro interesse, e a impossibilidade de generalizar a categoria infância em sua relação com a cultura, se levamos em consideração seus contextos sócio-culturais. Seu livro é extenso e traz uma análise riquíssima sobre as questões que envolvem o tema. Como não é possível aqui pormenorizar essa discussão, levantaremos alguns pontos que nos pareceram mais relevantes.

<sup>13</sup>“*Schooling, for example, is a social institution that effectively constructs and defines what it means to be a child — and indeed a child of a particular age*” (Buckingham, 2000, p. 7).

<sup>14</sup>“*By and large, children are denied the right of self-determination: they must rely on adults to represent their interests, and to argue on their behalf*” (Buckingham, 2000, p. 13).

excluídas. É na micropolítica, ou seja, nas relações interpessoais familiares e escolares que a criança vai expressando sua resistência.<sup>15</sup>

Buckingham argumenta que a discussão pública e acadêmica sobre a relação da infância com a mídia acaba por ser um processo de construção do conceito de “audiência infantil”, onde identifica dois grupos distintos: os “protecionistas” e os “entusiastas”. Nesses, as representações de infância e de tecnologia estariam marcadas por uma visão essencialista e homogeneizante que ignoram o contexto social em suas determinações, ainda que levantem questões relevantes para o debate.

Postman e Steinberg & Kincheloe fazem parte do primeiro grupo e apresentam uma definição de infância naturalizada pela questão da exclusão: a criança e o que se espera dela, está baseada no que ela não deve ser, no que ainda não é, ou no que não sabe ou ainda não deve saber, ou seja, na idéia de que a criança **não** é um adulto. Essa construção (dominante) da infância como pré-social faz com que as crianças não sejam reconhecidas como seres sociais ou cidadãos. Em sua opinião, a definição de infância baseada na exclusão da sociedade adulta por sua suposta inabilidade, na realidade, acaba por produzir tipos de consciência e comportamentos que esses mesmos adultos reconhecem como problemáticos: falta de comprometimento com o que é público, hedonismo e individualismo, discurso despolitizado, atitudes cínicas e irônicas diante da vida. Essas teorias pecariam por ter uma visão unidimensional das causas das mudanças contemporâneas, onde a mídia eletrônica assume o papel de grande vilã por fazer com que os sujeitos, automática, passiva e indubitavelmente, sejam afetados por ela. A mídia e sua audiência são analisadas como categorias homogêneas levando a conclusões generalizantes. Teorias como a de Postman entendem a audiência infantil como uma massa indiferenciada e representada como passiva e desprotegida frente à manipulação da mídia, e nunca como socialmente diferenciada ou com capacidade de uma visão crítica sobre o que assiste. Diz

---

<sup>15</sup>Nas relações interpessoais entre as próprias crianças, podemos perceber o quanto a idéia de poder estaria ligada às definições de comportamento adulto e infantil. Buckingham observa isso nos episódios corriqueiros onde uma criança mais velha desvaloriza uma mais nova por seus comportamentos tipicamente infantis. Nesse ponto ele nos alerta como essa valorização do comportamento adulto pelas crianças deve ser levada em consideração quando se pesquisa com crianças. Muitas respostas encontradas na pesquisa feita por ele pareciam estar levando em consideração essa valorização.

ainda que o argumento sobre o qual se baseia esse tipo de teoria — de que a TV é predominantemente visual e não estimula o intelecto, apenas a emoção — não tem fundamento empírico. Assim como a literatura, a televisão também exige o desenvolvimento de determinadas habilidades para ser interpretada. Argumenta ainda que o aparecimento da TV não substituiu a literatura.<sup>16</sup>

As conseqüências da relação com a mídia são definidas, nesse padrão, como destruidoras da capacidade criativa e crítica, bem como da capacidade de resistir a ela. Sobre a teoria de Steiberg & Kincheloe ressalta-se: “A mídia é vista aqui como agente de uma ideologia unidimensional que toma conta da psique humana”.<sup>17</sup> Como solução para as conseqüências negativas, prega-se uma volta ao passado — recrudescendo as relações de autoridade na família e na escola na tentativa de resgatar antigos valores que se estão perdendo. É nessa perspectiva que Buckingham critica tais idéias como conservadoras e moralistas, apontando para o perigo da crença numa ideologia que está a “serviço do mal”, encarnado na figura do interesse corporativo comercial, uma ideologia que destrói a identidade das crianças e que se apresenta como irresistível e manipuladora. Contra “tal monstro”, a solução encontrada por tais autores está sempre na iniciativa dos adultos, únicos capazes de conter seu avanço. Esses autores, segundo Buckingham, estariam reagindo ao que vêem como o mal pós-moderno, e suas respostas refletem uma combinação de pânico e nostalgia, característica das últimas décadas do século XX. Como representante da modernidade, a idéia da infância em colapso aponta, de uma forma mais geral, para o colapso de toda uma ideologia baseada no “sonho da razão” (Buckingham, 2000, p. 33). Este mundo pós-moderno é, assim, observado, não do ponto de vista de uma ambivalente fascinação, mas de irrestrito terror.

Para nós, no entanto, a mais importante crítica de Buckingham é a de que teses como a de Postman nos deixam muito poucas alternativas de ação, além do moralismo. Elas apontam sempre para a intervenção do adulto como controlador das crianças na sua relação com a mídia. Isso deixa muito pouca independência ou

---

<sup>16</sup> Aqui no Brasil pesquisas recentes indicam que o hábito da leitura entre crianças aumentou em 300% nos últimos dois anos, reacendendo o mercado editorial infanto-juvenil (Estatística apresentada por reportagem da *Globo News* sobre feira de livros em São Paulo no dia 22/11/2003).

<sup>17</sup> “*The media is seen here as agents of a one-dimensional ideology that occupies the human psyche*” (Buckingham, 2000, p. 31).

possibilidade de ação para as próprias crianças. Segundo Buckingham, esse é, na verdade, o grande perigo que a infância deve encarar em nossos dias: “... negando às crianças um papel ativo na criação de sua própria cultura, e concebendo-as como simplesmente vítimas passivas, a tese da ‘morte da infância’, desta maneira, garante efetivamente sua própria desesperança”.<sup>18</sup>

No entanto, Buckingham ressalta que questões levantadas por esses autores devem ser observadas com seriedade, pois apontam para mudanças históricas fundamentais para pensarmos a infância contemporânea. Essas teorias demonstram que, para pensá-la, devemos olhar para sua relação com a tecnologia e a mídia e suas implicações no que diz respeito à literatura, à moralidade, à cidadania e às relações entre cultura e comércio. Questões que são importantes não só por sua ligação com a infância mas com a contemporaneidade em geral. O problema dessas teorias está, antes, no modo unilateral e simplista de aproximação de seus objetos, no caso a mídia e a infância.

Já para “os liberacionistas”, as relações infantis com a mídia são entendidas, fundamentalmente, como libertadoras, onde a tecnologia teria o poder de liberar uma aptidão inata das crianças para lidar com ela (aptidão esta inexistente nos adultos), o que criaria oportunidade para a sua espontânea criatividade. Nessa perspectiva otimista, a mídia ganha a conotação de libertadora das crianças da chamada “geração eletrônica” (*Idem*, p. 42), enquanto os adultos são chamados a ouvi-las e se aproximar delas ao invés de reassumir posturas autoritárias. A representação da mídia passa a ser mais democrática do que autoritária, mais diversificada do que homogênea, mais participativa do que passiva — algo que engendra novas formas de consciência entre os jovens, levando-os muito além da restrita imaginação de seus pais e professores. Assim, o moralismo que domina o debate público seria uma forma de atacar a liberdade das crianças, que seriam “cidadãos de uma nova ordem”,<sup>19</sup> por uma incapacidade de entender sua nova cultura. Alguns desses autores vêem, nessas novas formas culturais, uma maneira de libertar as crianças do controle adulto a que estiveram submetidas. Jason Meyrowitz é apontado, por Buckingham, como um

---

<sup>18</sup> “*In denying children’s active role in creating their own culture, and in conceiving of them as simply passive victims, the ‘death of childhood’ thesis thus effectively guarantees its own despair*” (Buckingham, 2000, p. 39).

<sup>19</sup> “*They are ‘citizens of a new order’*” (*Idem*, p. 50).

liberacionista que, assim como Postman, vê uma contínua fusão entre adultos e crianças, mas a analisa com um outro olhar. Para ele, a diferença essencial entre a TV e as mídias antigas é que a primeira revela seus bastidores, e com eles fatos que contradizem mitos e ideais sociais dominantes. Para esse autor, o fato de a televisão revelar comportamentos de bastidor faz com que tenham acesso não à segredos mas, antes, à existência deles. O que a TV revelaria à criança é a hipocrisia dos adultos (a mesma que Postman prega como necessária a uma educação infantil adequada). Assim, no que diz respeito à distinção entre a relação infância/literatura e infância/mídia eletrônica, a análise de Meyrowitz se apóia na idéia de seu *uso social*. Dessa forma, vê a primeira como motivo de segregação entre adultos e crianças, enquanto a última como possibilidade de reintegração dos mesmos. Ainda segundo os liberacionistas, os jovens e seus novos modos de comportamento indicariam uma não-submissão à mídia, relacionando-se com ela de forma mais distante e mais independente, tratando-se de uma audiência não passiva que se recusa a ser facilmente persuadida.

Aqui o autor também identifica idéias desenvolvidas numa perspectiva essencialista, ou seja, tanto a criança quanto a tecnologia são definidas por características inerentes, que fariam parte de suas naturezas. A crítica de Buckingham a essas assertivas aponta para a presença de um determinismo tecnológico que erra quando não leva em consideração os contextos de uso da tecnologia quanto a seus efeitos sobre as crianças. Também erra quando vê a tecnologia como algo que surge de um processo neutro e estritamente científico, sem nenhuma relação com a complexa teia de vetores sociais, econômicos e políticos.

A importância dessas teorias entusiasmadamente positivas está em trazer uma nova perspectiva, tanto da criança quanto da tecnologia, para o debate público dominado pelo conservadorismo. No lugar de um “monstro destruidor da infância”, a mídia é representada como instrumento de desenvolvimento e libertação da mesma. A criança, por sua vez, sai do lugar de vítima passiva do monstro e ganha ares de “herói tecnológico”, agente ativo no lidar com ela. No entanto, esse otimismo generalizado, segundo Buckingham, contribui muito pouco para a estruturação de políticas reais, bem como alimenta uma fé cega na sabedoria inata das crianças, como se bastasse ouvi-las (e todas falariam a mesma coisa) e segui-las.

A partir desse quadro, o autor conclui que tanto uma visão quanto a outra apresentam o mesmo *ponto fraco*: “Tanto os argumentos positivos quanto os negativos se constroem apoiados em noções essencialistas da infância e da tecnologia”<sup>20</sup> e levam ao mesmo sentimentalismo e romantismo em relação aos jovens, às crianças e à tecnologia em geral. Tal situação não ajuda a conhecer a diversidade na experiência de vida dessas crianças e nas suas relações com a mídia e nem muito menos oferece bases de análise para políticas culturais, sociais e educacionais que contribuiriam para que a criança pudesse lidar com a realidade cultural em constante movimento. As duas tendências que norteiam a maioria das análises sobre infância e mídia constroem uma visão determinista da tecnologia como instrumento de transformação social. Buckingham contra-argumenta dizendo que ela não carrega esse poder em si mesma. Para analisá-lo é necessário observar seus contextos de uso.

Como devo argumentar, uma positiva e efetiva resposta a estas mudanças só será possível se entendermos sua complexidade e suas potenciais contradições. Simplesmente culpar a mídia ou celebrá-la é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras com as quais as crianças criam seus próprios sentidos e prazeres.<sup>21</sup>

Independentemente da linha de pensamento, Buckingham admite que os sentidos que atribuímos à infância têm mudado drasticamente nos últimos vinte anos e, com eles, a vida das crianças. Admite também que as suas pesquisas confirmam alguns argumentos importantes das duas correntes teóricas apresentadas por ele. Mesmo assim, faz uma importante ressalva: as mudanças que observa são menos dramáticas e mais ambivalentes e contraditórias do que os teóricos comentados defendem. Entendê-las requer que fuçamos de noções essencialistas e que aceitemos o caráter diversificado e transitório das experiências das crianças contemporâneas.

Não podemos falar da infância como uma categoria homogênea, uma vez que o seu significado e o modo como ela é vivida mudam de acordo com o

<sup>20</sup> “Both positive and negative arguments draw on essentialist notions both of childhood and of technology” (Buckingham, 2000, p. 45).

<sup>21</sup> “As I shall argue, a positive and effective response to these changes will only be possible if we understand their complexity and their potential contradictions. Simply to blame the media, or indeed to celebrate them, is to overestimate their power, and to underestimate the diverse ways in which children create their own meanings and pleasures” (Buckingham, 2000, p. 57).

gênero, a etnia, a classe social, a localização geográfica. Se a generalização se mostra impossível, mesmo assim podemos e devemos discutir as experiências materiais da realidade das crianças enquanto um grupo social distinto. É no calor mesmo do debate entre definições diversas e contraditórias que as definições e as políticas da infância vêm sendo criadas e vêm influenciando a experiência real de ser criança.

Partindo desse pressuposto, ele se propõe a analisar as mudanças ocorridas nas vidas das crianças inglesas,<sup>22</sup> bem como as mudanças tecnológicas nas últimas duas décadas. Trata-se de uma análise rica e extensa que não podemos reproduzir aqui. Entretanto, traremos alguns tópicos que nos parecem relevantes e comparáveis à situação da infância contemporânea brasileira.

Em suas pesquisas ele reconhece algumas tendências nas mudanças contemporâneas da realidade infantil. Em primeiro lugar, uma reorganização da família nuclear, onde, como consequência da entrada da mulher no mercado de trabalho, aumenta o tempo de institucionalização da criança, diminuindo, por outro lado, o tempo compartilhado entre pais e filhos. Há evidências de que se gasta mais do orçamento doméstico com as crianças — o que pode ser consequência de uma nova visão da criança como consumidor, aliada a uma culpa dos pais por sua recorrente falta de tempo para seus filhos, por sua vez alimentada por uma maior responsabilização da família na educação. O aumento da violência urbana, as mudanças no papel do estado no investimento público, bem como as mudanças na família, levam, gradativamente, o lazer da criança para dentro de suas próprias casas, cada vez mais equipadas de novas tecnologias. Suas incursões ao mundo externo estão, também, cada vez mais controladas por seus responsáveis, que os levam pessoalmente aos lugares, restringindo sua autonomia. Essas características, segundo o autor, revelam-se fonte de polarização entre a experiência de uma infância rica e outra pobre, onde essas mudanças têm consequências muito diferentes. A ênfase no consumo em nossas vidas contemporâneas gera diferenças econômicas, de gênero e culturais que levam as crianças a experimentar realidades de vida muito distintas, principalmente no que diz respeito à relação com a mídia e à quantidade e à qualidade de acesso a ela.

---

<sup>22</sup> Aqui ele ressalta que suas conclusões não se prestam a generalizações, ainda que algumas possam ser feitas em sociedades capitalistas que estão vivendo mais ou menos os mesmos processos.

Por isso não devemos exagerar no alcance que têm as mudanças tecnológicas, uma vez que ainda estão confinadas na experiência de uma elite. Essa realidade vem criando uma polarização entre “informação rica” e “informação pobre”, que não se restringe ao acesso às máquinas, mas também ao “capital cultural tecnológico” que permite usos mais criativos da mídia (Buckingham, 2000, p. 55)

. A polarização entre ricos e pobres é definitivamente reforçada pela comercialização da mídia e o declínio de provisão do setor público. As crianças mais pobres simplesmente têm menos acesso aos bens culturais e serviços: eles vivem não apenas em diferentes mundos sociais, mas também em diferentes mundos midiáticos.<sup>23</sup>

A dificuldade em homogeneizar a categoria de audiência infantil estaria também nas próprias características da mídia contemporânea. Na televisão, por exemplo, assistimos atualmente a uma fragmentação maior tanto do conteúdo quanto de seu consumo. A televisão a cabo, por satélite ou digital, cria diferenças relevantes no comportamento da audiência entre os grupos que têm acesso a elas e os que não têm, fazendo com que o próprio ato de ver TV mude bastante nesses dois grupos. Mesmo que a maior quantidade de oferta não signifique necessariamente uma maior diversidade ou qualidade, esse tipo de audiência tem uma maior interatividade com a mídia.

A audiência infantil tornou-se dos mais importantes nichos de mercado, por isto tanta ansiedade ronda o debate público em torno de tal conceito. Enquanto no discurso público predomina a idéia de que a criança precisa ser protegida do mal da mídia e do consumo, no discurso da indústria a criança aparece como autônoma e potente ao lidar com a mídia, que surge então como veículo de desenvolvimento. Baseando seus discurso no que seriam os direitos da criança, a indústria reclama por ela, por sua autonomia enquanto consumidor e audiência, acarretando em transformações reais na televisão para crianças. Como audiência ela passa a ser vista não como um ser em formação, mas como um independente, crítico e sofisticado agente do mercado.

---

<sup>23</sup>“The polarization between rich and poor is positively reinforced by the comercialization of the media and the decline in public sector provision. Poorer children simply have less access to cultural goods and services: they live, not just in different social worlds, but in different media world as well” (Buckingham, 2000, p. 102).

O canal infantil Nickelodeon<sup>24</sup> é um expoente do discurso da criança como cidadã de direitos, colocando uma fronteira clara entre ela e os adultos, onde a primeira é esperta e os segundos, *chatos*. A reversão no discurso da exclusão (agora dos adultos) reforça a idéia da infância enquanto grupo social distinto. No entanto, vemos claramente uma confusão entre os papéis sociais de cidadania e consumidor destinados à criança nesse tipo de discurso: “... é um discurso da soberania como consumidor mascarado por um discurso dos direitos culturais”.<sup>25</sup>

A Infância, então, está certamente mudando. As vidas das crianças estão ao mesmo tempo mais institucionalizadas e privatizadas, e menos estáveis e seguras do que há vinte anos atrás. As fronteiras entre crianças e adultos têm sido erodidas em algumas áreas mas fortemente reforçadas e ampliadas em outras. Crianças têm ganho poder tanto política quanto economicamente; mas também vêm sendo cada vez mais submetidas ao controle e à vigilância adulta. E as desigualdades entre crianças e ricos e pobres têm crescido exponencialmente.<sup>26</sup>

Segundo Buckingham, o debate sobre a mídia, que também é um conceito em constante mutação, estrutura-se, geralmente, em torno de determinadas áreas relativas a: tecnologias, instituições, textos e audiências. Ao contrário da maioria das pesquisas que privilegiam o olhar sobre uma dessas áreas em detrimento das outras, ele propõe que é a interação mesma entre elas que confere o poder que a mídia tem — um poder que não é exclusivo nem intrínseco a nenhuma delas em particular. As mudanças recentes podem ser compreendidas em termos da *proliferação* (canais multiplicados pelo uso do cabo e de satélites) e da *convergência* entre informação e tecnologia de comunicação, gerando importantes mudanças em relação ao *acesso*, onde fronteiras entre produção e consumo, comunicação de massa e interpessoal, começam a se esvaecer. O crescimento tecnológico e a proliferação global da mídia eletrônica criam um dilema envolvendo as idéias de acesso e controle infantis, exatamente por estarem superando a capacidade de exercê-los. Nesse contexto, a mídia eletrônica vem

<sup>24</sup> Canal para crianças exibido no Brasil pela Net (canal 44).

<sup>25</sup> “... it is a discourse of consumer sovereignty masquerading as a discourse of cultural rights” (Buckingham, 2000, p. 97).

<sup>26</sup> “Childhood, then, certainly is changing. Children’s lives are both more institutionalized and privatized, and less stable and secure, than they were thirty years ago. The boundaries between children and adults have been eroded in some areas, but strongly reinforced and extended in others. Children have been empowered, both politically and economically; but they have also been subjected to increasing adult surveillance and control. And the inequalities between rich and poor children have grown exponentially” (Buckingham, 2000, p. 79).

exercendo um importante papel na definição da experiência cultural da infância contemporânea, uma vez que a criança não pode mais ser excluída de seu universo e do que ele representa, nem estar mais limitada ao material que os adultos definem como bons para ela. Buckingham acredita que a tentativa de controlar ou limitar o acesso das crianças aos conteúdos da mídia está fadada ao fracasso. E continua: “Ao contrário, precisamos agora prestar ainda mais atenção na maneira como *preparamos* as crianças para lidar com estas experiências; e fazendo isso, precisamos parar de defini-las simplesmente em termos do que lhes falta.”<sup>27</sup>

As crianças e seus pais são o mercado mais significativo para novas tecnologias. Portanto, as mudanças os afetam diretamente. O aumento do acesso individualiza o uso, mas comportamentos como reunir a família em torno da TV estão longe de ser abolidos. Essa acessibilidade tem, como um de seus efeitos positivos, possibilitar que os jovens tenham um papel mais ativo como produtores culturais, já que novas tecnologias barateiam os custos e permitem, por exemplo, a manipulação de material comercializado, como *samplers* e reedições de vídeos (diminuindo fronteiras entre o trabalho profissional e o amador). O aumento do acesso, no entanto, aumenta, por sua vez, a preocupação com a criança, e os apelos pela restrição e controle são crescentes. Com a TV o controle ainda é possível, mas com a *internet* é diferente, uma vez que não existe sobre ela controle público ou centralizado. Essa passagem do poder do público para o privado é algo que, na opinião do autor, ameaça os poderes formais. Buckingham acredita que as manifestações de precocidade, ou seja, crianças que estariam fora dos padrões normatizados, ameaçam as fronteiras entre adultos e crianças, ameaçando, assim, seu poder sobre elas baseado na exclusão do mundo adulto, mais especificamente dos domínios da violência e da sexualidade, bem como da economia e da política. A importância da mídia nesse contexto decorre do fato de ser ela uma fonte primeira de acesso a esses domínios, até então proibidos.

Buckingham identifica duas forças agindo nas definições do conceito de audiência infantil, seus usos e efeitos na relação com a mídia: uma centrípeta e outra centrífuga. Na primeira, forças que levam à fragmentação e à individualização, como a privatização do uso da mídia ou a fragmentação da

---

<sup>27</sup>“On the contrary, we now need to pay much more closer attention to how we prepare children to deal with these experiences; and in doing so, we need to stop defining them simply in terms of what they lack” (Buckingham, 2000, p. 16).

programação da TV. Na segunda, forças que levam à homogeneização e à uniformização, como os papéis do estado ou do mercado. Essas duas forças atuam diretamente no universo mais amplo das políticas culturais, bem como no microssocial, interferindo na vida cotidiana. Suas conseqüências políticas e culturais acabam por espelhar suas contradições.

Buckingham apresenta, a partir de sua análise e pesquisa, algumas conclusões: as mudanças contemporâneas na infância seguem em diferentes direções ao mesmo tempo. A criança está ficando mais “poderosa” em algumas áreas, embora, em outras, mais tutelada pelos pais. As fronteiras entre infância e adultos esvaecem em alguns aspectos, mas recrudescem em outros. Além disso, essas mudanças atingem diferentes grupos de crianças de maneiras, também, diferentes, ecoando e sendo reforçadas por outras no ambiente midiático em que as crianças estão envolvidas. As crianças estão tendo mais acesso à mídia adulta e estão sendo mais autorizadas como consumidores com seus próprios direitos. No entanto, a comercialização e a privatização da mídia e do lazer estão contribuindo para as desigualdades nas experiências da infância. Se elas estão vivendo a infância midiática, então há, nesse sentido, muitas infâncias.

Tais transformações refletem, por sua vez, mudanças na visão sobre a audiência infantil de maneira ambivalente e contraditória. Enquanto o debate público coloca a criança como frágil e desprotegida, a indústria da mídia reconhece seu poder e sua autonomia como consumidores soberanos. Assim se dá a dicotomia entre os teóricos da “morte da infância” (os protecionistas) e os que pregam a sofisticação da “geração eletrônica” (os entusiastas). Tanto uma tendência quanto a outra levam a visões sentimentalistas e fundamentalistas da infância. Para evitar isso, é preciso situar as atividades infantis analisadas em seus contextos sociais, levando em consideração outros vetores de subjetivação e também a natureza mutante das tecnologias midiáticas, seus textos e instituições.

Nos domínios públicos que dizem respeito à violência, ao mercado e à política, Buckingham identifica a exclusão da criança. A partir de tal constatação, ele questiona os termos pelos quais as crianças estão tendo ou deveriam ter acesso ao mundo adulto. Diz ele que precisamos fazer mais do que simplesmente esquadrihar as conseqüências da crescente participação de crianças naquele universo, sejam elas negativas ou positivas. Devemos tentar entender a extensão e os limites da competência das crianças como participantes do mundo adulto. Na

relação com a mídia precisamos conhecer a habilidade infantil para avaliar as representações daquele universo que se faz acessível a ela e identificar o que ela deveria ou não saber.

Nas últimas décadas houve muito debate público sobre o tema dos direitos da infância, onde a Declaração Universal da ONU é o mais visível acontecimento. Nesse debate, segundo Buckingham, estão representadas as contradições que marcam tal discussão, bem como as diferentes visões de infância. Assim, ele identifica dois tipos de direitos: os passivos e os ativos. Nos primeiros estão os direitos à saúde e à educação, à provisão e à proteção, onde há a garantia de um certo nível de cuidado do adulto em relação à criança. No segundo tipo estão direitos à auto-regulamentação, como votar ou trabalhar, e o direito de participação, por exemplo. Os estatutos, geralmente, combinam ou confundem esse dois tipos, entrando em conflito em várias situações. A maior contradição para o autor fica por conta de que a convenção que tem como objetivo o direito das crianças de ter a sua voz ouvida não teve crianças envolvidas (e ouvidas) em sua feitura. Além disso, é tarefa difícil encontrar equilíbrio entre os direitos das crianças e os de seus pais. Há críticas que dizem serem os direitos universais uma espécie de imperialismo cultural onde não se respeitariam as diferenças. Segundo Buckingham, a convenção da ONU resolve esse problema colocando os direitos no contexto das famílias, dificultando o equilíbrio. Assim, a noção dos direitos da infância estaria longe de um direcionamento político claro. Enquanto alguns acreditam que a infância deve ser preservada como algo sagrado, outros alocam os direitos numa noção facilmente alinhada com a de consumidor soberano, onde os direitos infantis ficam restritos à habilidade de comprar.

Uma das maiores dificuldades estaria na relação entre os direitos das crianças e as suas competências, onde a infância é representada como categoria homogênea caracterizada por um processo de desenvolvimento igualmente generalizado. Dessa maneira, o argumento para a não-participação das crianças se baseia nos aspectos legais, psicológicos e políticos. Buckingham diz que aceita que exista tanto uma dimensão de arbitrariedade na divisão entre adultos e crianças (como denuncia os entusiastas), quanto a que diz respeito à esfera biológica, quando falamos da capacidade exigida para fazer escolhas. A partir daí, o problema passa a ser definir os limites etários em que tais aspectos se demonstram impeditivos de tal participação. Para o autor, mesmo os

“liberacionistas” reconhecem e definem fronteiras para esse tipo de participação, mas agora as redefinem entre crianças mais novas e os adolescentes, por exemplo. Diante disso, conclui que as crianças podem e devem ser mais competentes do que como são geralmente representadas, mas essa competência é obtida gradualmente, não só do ponto de vista biológico mas, principalmente, do ponto de vista da circularidade entre o modo como percebemos as crianças e os comportamentos que essas percepções acarretam. Se pensamos que o discurso sobre a infância produz o comportamento mais do que o reflete, temos que pensar que a criança só será competente se for tratada como tal.

Na dimensão dos direitos da criança em relação à mídia, a convenção da ONU tem artigos que defendem o direito à liberdade de expressão, ao acesso à mídia, ao lazer e à participação cultural, com a ressalva de que sejam apropriados à idade dela. O que torna tal tema vago, segundo Buckingham, é a escolha de quem irá definir essa adequação e de que maneira a fará. Ressalta ainda outros pontos críticos do documento, que privilegiariam a proteção em detrimento da participação. Assim, mesmo que haja uma ênfase no direito à expressão, a mesma não é levada em conta para discutir a programação destinada à criança. É no que diz respeito ao consumo que os direitos ficam mais claros. Buckingham ressalta que, se lhe é outorgado o direito de participar, a criança precisa, então, desenvolver suas habilidades para exercê-lo. É nesse sentido que defende o direito a uma educação que expanda a sua atuação e a sua participação na cultura midiática que a rodeia. Há muita discussão, segundo o autor, em torno da idéia de que esses direitos, em relação à mídia, levam a criança a uma maior individualização, por privilegiar as questões da autonomia ou do consumo. Para evitar tal efeito, Buckingham propõe que nas quatro áreas — proteção, participação, provisão e educação — tenhamos um olhar mais socializado que se dirija à esfera pública. Assim podemos aumentar o acesso da criança ao domínio público em contraposição ao movimento de privatização da relação infantil com a mídia. Mais do que defender a reafirmação das fronteiras entre adultos e crianças e enclausurá-las, temos de encarar o fato de que essas fronteiras vêm sendo atravessadas ou esmaecidas de várias maneiras, e assim, ao invés de isolar as crianças dos seus encontros com a mídia adulta, devemos prepará-las para lidar com ela, participar dela e até transformá-la.

Na área da proteção o argumento mais presente é o da vulnerabilidade das crianças frente aos conteúdos da mídia. É esse argumento que, por outro lado, impede seu acesso ao conhecimento e ao poder. Tanto filosófica quanto praticamente esse argumento deveria nos mover em direção à criação de um sistema que dê suporte à auto-regulamentação, não só pelos pais mas também pelas próprias crianças, uma vez que as mudanças tecnológicas e a onipresença da mídia tornam o controle externo cada vez mais difícil e exigem muito mais diálogo na relação entre crianças e seus pais. A vulnerabilidade infantil também aponta para a necessidade de estabelecimento de novas fronteiras etárias, uma vez que as restrições atuais parecem anacrônicas diante da realidade encontrada por Buckingham em suas pesquisas. Dessa forma, é preciso criar um sistema mais eficiente de classificação para a escolha e o discernimento do consumidor. Diz ele que o tema da proteção e o da necessidade de dar subsídios para a criança se auto-proteger precisam, assim, ser repensados como temas de educação.

As mudanças tecnológicas e econômicas na indústria midiática levantaram novas questões sobre a provisão de mídia adequada às crianças. Para a criança que tem TV a cabo, a quantidade de programas específicos aumenta muito. Ainda assim, como quantidade não implica, nesse caso, qualidade, Buckingham chama a atenção para a necessidade de uma regulação pública e comercial que garanta uma programação infantil que contenha a diversidade que caracteriza a infância hoje. Para isso, deve haver crescente suporte para encorajar a inovação, e não apenas a lucratividade, e para se contrapor ao domínio americano do mercado. Deveria haver, também, material produzido pelas próprias crianças na TV. A questão do acesso não deveria restringir-se à tecnologia em si, mas à educação e à cultura, que permitem um uso crítico e criativo da TV. Voltamos, assim, à educação.

Argumentar pela participação das crianças na mídia é passar dos direitos passivos para os ativos; é falar da possibilidade de formatar e produzir o contexto midiático que as cerca, participando não só da produção como também da formação das políticas de mídia e administração de suas instituições. A proliferação de novos meios e canais de distribuição oferece significativas oportunidades de democratização da produção de mídia. Participação significa, predominantemente, uma forma diferente de funcionamento das instituições midiáticas, em que não haja apenas grupos que falem **pela** criança, mas que se criem mecanismos para que a própria criança tenha acesso direto a produtores e

políticos.<sup>28</sup> Esse tipo de iniciativa daria um suporte à cultura midiática e habilitaria a criança a pensar em si mesma como cidadã, ao mesmo tempo que faria os adultos repensarem suas próprias visões sobre as capacidades infantis.

Na área da educação, Buckingham identifica a chave para todo o processo de transformação da relação infância e mídia, na medida em que a educação teria um papel vital em equalizar o acesso, tanto para a mídia e as tecnologias, quanto para tipos de capital cultural que permitam um uso mais produtivo delas. A educação pode prover meios e suporte para a participação na mídia, bem como desenvolver as habilidades para proteger a si mesma e lidar de maneira mais efetiva com seu contexto midiático. No entanto, o aprendizado específico sobre a mídia nas escolas continua praticamente inexistente, o que, para Buckingham, é um dado difícil de conceber, tendo em vista a força cultural que a mídia tem. Para ele, a educação midiática se apresenta como área fundamental para definir futuras possibilidades de cidadania e criar, nas próprias crianças, expectativas mais altas em relação à própria mídia. Ainda que alguns teóricos defendam que o processo tecnológico tem engendrado essas mudanças naturalmente, Buckingham é cético tanto em relação a esses argumentos quanto ao determinismo tecnológico no qual se baseiam. É preciso, segundo ele, que haja suporte nas políticas culturais para garantir essas mudanças e des-elitizar esse processo. A educação midiática, assim, iria além da sala de aula, envolvendo novos tipos de diálogo entre pais e filhos e entre produtores e políticos e suas audiências. Provavelmente envolverão a criação de uma nova esfera pública institucional para prover acesso a todas as classes sociais e a antigas e novas mídias. Assim, conclui que não podemos retornar a criança ao seu “mágico quintal”, pois ela já saltou seus muros para o mundo dos adultos de perigos e oportunidades, onde a mídia eletrônica tem um papel central. Temos de ter a coragem de prepará-la para lidar com este mundo, procurando entendê-la e transformá-la em ativa participante na construção de seus próprios direitos.

O novo lugar social em que a criança se encontra é marcado por rupturas, mas também por continuidades, perdas mas também oportunidades. O papel de consumidor autônomo que o mercado criou para a criança a coloca, para além da

---

<sup>28</sup>Buckingham dá como sugestão espaços virtuais de debate entre crianças que teriam um link direto com órgãos competentes.

confusão entre consumo e cidadania, num novo lugar social que deve ser aproveitado. A acessibilidade que a criança tem à mídia significa uma janela aberta para os domínios antes restritos aos adultos e que pode indicar, por sua vez, uma janela não só para a informação, mas também para um novo tipo de participação das crianças nesses mesmos espaços. É nesse sentido que Buckingham nos fala da necessidade de a sociedade como um todo — escola, família, política e a própria mídia — encarar essa “nova” infância de frente e prepará-la, ao invés de apenas censurá-la e controlá-la. Agindo assim, estaremos no caminho para integrá-la a um mundo até então exclusivamente adulto, de maneira interessada e consciente de seu papel de cidadã.

## A INFÂNCIA DOS BASTIDORES

O desejo de “entrar para a televisão” é mais um dos efeitos dessa “nova” infância — a contemporânea —, que, mais antenada com o mundo adulto, acaba por compartilhar com este ideais similares. Para além de uma análise que confira um sinal positivo ou negativo a tal realidade, interessa-nos problematizar essa experiência. Como um recorte da infância contemporânea, a infância dos bastidores parece-nos material rico de análise, que se relaciona com o universo da mídia de duas formas: como audiência e como trabalhador. Se essa criança dos bastidores passou de audiência para artista, que infância passa a ser vivida por ela? As questões sobre as relações entre adulto e criança, sobre a sua relação com os ideais midiáticos e sobre o trabalho infantil atravessam essa experiência e instigam o nosso olhar.

A tensão constante com a qual nos deparamos na discussão teórica reproduzida no capítulo 2 está presente e parece ser corroborada pela experiência vivida no campo de pesquisa. O que caracteriza a infância contemporânea? A perda de um status social que a protegia do mundo adulto inadequado às suas capacidades ou a libertação de uma exclusão imposta pelos adultos, favorecida pelo novo contexto tecnológico e midiático? A mídia em suas vidas constitui algo destrutivo ou algo que lhes dá espaço de expressão e representatividade social? Estas são perguntas que aqui também permanecem sem uma resposta única e definitiva, até porque não é esse o objetivo deste trabalho. O que se pretende aqui é, antes, problematizar um universo de experiência infantil dentro da indústria da mídia.

A relação adulto/criança será tomada como pano de fundo de nossa análise. Trata-se de uma questão que atravessa toda a discussão sobre infância, na medida em que entendemos tais categorias como contingentes, ou seja, que ganham seus próprios contornos na relação com o outro alteritário. Como nos diz Jobim e Souza:

A criança precisa do adulto, enquanto um “alter”, como um “outro” diferente, para se constituir como sujeito e se lançar continuamente para além de si mesma em busca de seus projetos e utopias. Por outro lado, a criança também encarna um “alter” para o adulto. Sendo a infância a humanidade incompleta e inacabada do homem, talvez ela ainda possa nos indicar o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a sua incompletude, mas, também, toda a criação que se prenuncia, a invenção do possível (Jobim e Souza, 2000, p. 97).

É da negociação dos papéis de cada um nessa relação alteritária que se produzem os mais diversos discursos sobre a infância. Não podemos nos esquecer de que se trata, também, de uma negociação em torno da questão do poder, como nos alerta Buckingham (2000). E, como tal, podemos dizer ainda que a criança vem, de uma forma geral, perdendo terreno nessa disputa. A infância da qual Postman nostalgicamente lamenta a perda em nossa vida contemporânea, foi uma infância forjada numa ideologia desenvolvimentista que a condenava a um lugar de “‘débito social cultural’ que lhe é atribuído frente à tarefa de crescer...” (Castro, 2001, p. 20). Ideologia esta, que nos impede de colocá-la no lugar de agente social realmente influente, como os adultos; uma infância reconhecida, no âmbito público dos direitos e da cidadania, como cidadã de direitos, sim, mas que, paradoxalmente, não teve a sua voz ouvida em tal processo; uma infância que estaria sendo massificada e homogeneizada pela lógica implacável do consumo, veiculada pela mídia, como alertam tantos autores que se dedicam a pensar a infância contemporânea.

Lucia Rabello de Castro (2001), em seu ensaio “Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura”, aponta-nos uma saída para a mudança de paradigma que exige a contemporaneidade. Ao invés da lógica desenvolvimentista que caracteriza a definição naturalizada da infância moderna, ela nos propõe o conceito de *ação*, baseado nas idéias de Weber e Arendt, para pensarmos as diferenças entre adultos e crianças, sem que isso implique uma visão adultocêntrica que as exclua do cenário social. Para torná-las visíveis de outra forma na mídia, na vida da cidade e no âmbito político das decisões, é preciso reconhecer em suas diferenças em relação aos adultos, não uma incapacidade previamente determinada numa *norma*, mas a sua singularidade enquanto *agente social*. Assim, tanto adultos quanto crianças participam da estruturação do tecido social com suas *ações*, inconscientes ou não, que constroem e reconstróem

continuamente o coletivo e, ao mesmo tempo, deixam as marcas de suas singularidades.

Assim, quando pensamos a ação humana estamos nos referindo ao processo mesmo de constituição dos sujeitos humanos — adultos e crianças — inseridos num mundo de valores e de normas, onde também a sociedade e a cultura se estruturam. Deste modo, a ação da criança nunca pode ser tomada isoladamente, no vácuo social e cultural produzido experimentalmente, onde ela é considerada como produto e resultado das “influências sociais e culturais externas”. A ação da criança produz-se na constituição da própria sociedade e cultura onde a criança se insere, cujo sentido ultrapassa o individualmente concebido por seu agente, na medida em que este sentido, mesmo que identificado pelo agente, é construído num âmbito muito mais amplo do que a atividade do agente. A atividade se torna, assim, ação, porque passa a se inserir na inteligibilidade histórica construída coletivamente onde cada agir passa a fazer sentido (Castro, 2001, p. 32).

Essa perspectiva ainda coteja, como Rabello mostra a partir das idéias de Arendt, a dimensão singular da ação como capacidade exclusivamente humana de “revelar-se frente a um outro sujeito humano” (*Idem*, p. 32)<sup>1</sup> com a marca de sua expressão singular e identitária. Diz ainda que a singularidade ao agir implica a imprevisibilidade que é inerente a toda origem, onde é capaz de realizar-se o “infinitamente improvável”. Tal compreensão nos leva à idéia de um mundo em permanente construção, onde é impossível “prever o resultado final do curso das ações humanas” (*Idem*, p. 34).

O grande perigo para os sujeitos, nessa perspectiva, é o do isolamento que pode levar à tirania, uma vez que retira o sujeito do espaço de convivência da *polis*, onde cada um deixa sua marca singular “garantindo a existência coletiva da pluralidade” (*Idem*, p. 35). A criança, segundo a autora, foi alijada do espaço da coisa pública e dos interesses da vida em comum. Esse isolamento também se faria presente no “processo de individualização crescente no contemporâneo” (*Idem*, p. 36), tanto nas crianças quanto nos adultos, quando o gosto individual ganha, na sociedade de consumo, o caráter de categoria identificatória onde estão introjetados os valores desta cultura do consumo.

Assim, a presença das crianças no mundo e na vida social se torna duplamente obstaculizada: em primeiro lugar, a cultura contemporânea de consumo perfaz um isolamento destes sujeitos valorizando identificações ‘separadas’ e ‘individualizadas’; em segundo lugar, as condições estruturais de inserção da

---

<sup>1</sup>Grifo da autora.

criança no mundo não lhes favorece uma participação mais imediata e legitimada, uma vez que, enclausurados nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade (Castro, 2001, p. 36).

Mesmo assim, segundo a autora, a criança deixa as suas marcas como agente de construção do mundo, ainda que suas ações estejam “sintomatizadas pelo discurso do adulto quando, por exemplo, a torna invisível, opaca ou minorizada...” (*Idem*, p. 35). É nessa perspectiva da diferença entre crianças e adultos enquanto protagonistas da *ação* na construção de um mundo comum, que Rabello convida a Psicologia da infância a encampar uma nova agenda:

Uma agenda para uma Psicologia da Infância incluiria, portanto, a permanente investigação dos processos de transformação em que estão imersos os sujeitos, se produzindo a si mesmos, como também a cultura. Esta psicologia da Infância teria, por certo, a tarefa de produzir “‘narrativas’ do presente”, ou seja, compreensões localizadas e parciais da nossa época sem a preocupação de torná-las teorias que dêem conta da totalidade, ou que assumam algum tipo de previsão do futuro (Castro, 2001, p. 43).

Acredito que essa pesquisa da experiência dos bastidores se apresenta como participante desta “nova agenda para a Psicologia Infantil” proposta pela autora. Acredito também que a visão de infância que explico, na prática como psicóloga, baseada nas idéias de Bakhtin, Benjamin e Larrosa, estão aqui novamente presentes, em minha prática como pesquisadora. Segundo esses paradigmas, uma pesquisa que se apóia sobre o discurso produzido a partir da interlocução entre adultos e crianças em um contexto específico tem em mãos enunciados que “realimentam a ideologia do cotidiano” (Jobim e Souza, Castro, 1997/8, p. 88). Tal material é atravessado pelas “identificações funcionais genéricas” (*Idem*, p. 97) que estabelecem lugares sociais predeterminados para adultos e crianças, onde estes se identificam e se reconhecem de antemão. No entanto, uma pesquisa dialógica, que pretenda pesquisar **com** a criança, e não o objeto-criança, precisa estar aberta a surpresas e, com elas, à constante transformação, uma vez que não há verdades apreensíveis para além do próprio encontro de enunciados.

Como foi possível constatar, crianças e adultos re-significam o que é “sempre igual” nas interações sociais e nas formas culturalmente tácitas de circulação do subjetivo, deixando que a ambivalência e a contraditoriedade penetrem no

discurso, sinalizando, deste modo, a possibilidade de enquadramentos relacionais mais heterogêneos, e abrindo para novas manifestações de acordos intersubjetivos. Portanto, em nossas análises temos tomado a linguagem como um espaço de tensão em que o sujeito está permanentemente colocando à prova a sua capacidade de se submeter ou de subverter, de singularizar-se ou assujeitar-se. Neste sentido é que podemos afirmar, apoiados na concepção de linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin, que tanto o sujeito como as ideologias se constituem mutuamente e continuamente na história, sendo, portanto, decorrências diretas dos usos que fazemos da linguagem no cotidiano das práticas sociais (*Idem*, p. 111).

A partir de tais premissas, podemos dizer que os fragmentos do campo, expostos neste trabalho, procuram demonstrar um duplo acontecimento calcado nas interações adulto-criança: a procura de uma delimitação do que seja essa experiência da infância dos bastidores e, ao mesmo tempo, as transformações que a própria presença do psicólogo-pesquisador e das crianças opera neste universo. Já sabemos quem é esse psicólogo-pesquisador e que idéias sobre a infância são trazidas por ele. Mas e essas vinte crianças com quem o trabalho foi feito? O que as caracteriza enquanto grupo?

### **Nossos protagonistas, as crianças. Descrição dos personagens**

*Os personagens desse campo são vinte crianças com as quais trabalhei durante três anos. Além delas, os responsáveis que as acompanhavam nas gravações. Trabalhei em dois diferentes programas, somando três diferentes equipes. Entre diretores gerais, de núcleo e diretores do programa somam-se oito diferentes profissionais. Levando em consideração que cada equipe é composta de mais ou menos cinqüenta pessoas ao todo e que algumas delas estiveram presentes em mais de uma das equipes com as quais tive contato, podemos calcular que o universo soma aproximadamente cem profissionais de todas as áreas pertencentes a uma equipe de produção.*

*Dessas vinte crianças, apenas duas eram de classe média alta, moradoras de bairros nobres em suas respectivas cidades. As outras dezoito variavam de classe média baixa para classe C. Dezoito delas estudavam em escolas particulares de suas respectivas regiões (todas, com exceção de uma, tinham bolsas integrais ou parciais). Cinco delas tinham os pais ainda casados. Uma delas tinha o pai falecido, outra não tinha mais contato com ele, e as outras pais separados. Quatro crianças tinham acesso à internet, sendo que duas delas compraram seus computadores com seus salários, ou seja, enquanto trabalhavam. Suas idades variavam entre quatro e quatorze anos. Com exceção de uma criança, todas já tinham trabalhado antes na mídia (inclusive a menor, de quatro anos) quando as conheci. Todas, sem exceção, gastavam grande parte de seu tempo livre vendo televisão, mas também brincando de outras coisas, como boneca, futebol, pipa etc. Metade dessas vinte crianças nunca tinha ido ao teatro (quando nos conhecemos), e quatro ainda não tinham sido levados ao cinema. De todas elas, excetuando duas que ainda não estavam em idade de alfabetização,*

*apenas três crianças apresentavam o hábito da leitura além do exigido na escola e dos textos para as gravações.*

*No primeiro programa a rotina de gravações era de um dia na semana (sábado) e um dia para ensaio (sexta feira). Em parte porque se tratava de um programa semanal e também porque três das crianças do elenco vinham de outros estados. Aos sábados as gravações duravam de oito a dez horas, com intervalos para lanches e brincadeiras que fazíamos enquanto esperávamos a hora de gravar.*

*No segundo programa, diário na grade de programação, a semana de trabalho ia de segunda a sábado, sempre após o colégio (de onde saíam diretamente, na maioria das vezes). O dia de trabalho era de seis horas, geralmente, podendo variar para mais ou menos, de acordo com o cronograma de gravações.*

*Com exceção de uma criança, os salários mensais ficavam entre R\$ 1 mil e R\$ 1,5 mil.*

*Essa é uma tentativa de expor algumas características que comungavam como grupo e que nos ajudam a contextualizá-las em suas realidades socioculturais e de interação com a mídia como audiência, como propõe Buckingham para os pesquisadores da infância.*

Para pensarmos a experiência da “infância dos bastidores”, pensaremos, antes, em quais seriam as características de seu contexto midiático, ou seja, que tipo de relação essas crianças teriam estabelecido com a TV como audiência. Supomos que refazer essa trajetória seja importante para compreendermos o desejo dessas crianças de passar de audiência a profissionais nos bastidores, como também para construirmos o que seria uma identidade para elas, levando-se em conta seu contexto social e cultural.

Como já dissemos antes, com a ajuda de nossos interlocutores teóricos, há várias razões para que o conteúdo e a estética da televisão influenciem a construção de nossos valores sociais e, conseqüentemente, o que almejamos e desejamos para as nossas vidas. Na psicanálise, encontramos uma reflexão sobre a importância das imagens em nosso processo de subjetivação e construção dos laços sociais. A ação do consumo e, conseqüentemente, da mídia em nosso cotidiano também já foi debatida como determinante de nossos desejos, identificações e ações.

Podemos dizer que na sociedade brasileira (e também em outras sociedades ocidentais que funcionam sob a égide do consumo), trabalhar na mídia, tornar-se famoso ou, para usar uma palavra mais em voga, uma celebridade, é uma mercadoria, “no varejo das imagens” que consumimos diariamente, das mais valiosas.

Uma pesquisa feita pelo Instituto Qualibest em todo o país e publicada em reportagem da revista *IstoÉ*<sup>2</sup> mostra que 40% de 414 entrevistados “assumem o desejo de sair do anonimato”. Entre esses, 54% admitiram estar dispostos a “pequenas loucuras” para atingir este objetivo e 8% acreditam que estar perto de acontecimentos onde haja a presença da TV é a principal estratégia para aparecer. A mesma proporção admite “fazer o possível e o impossível para entrar em festas badaladas”. Na mesma reportagem encontramos artistas e agentes discutindo suas estratégias para conquistar e administrar a fama. Fica claro em seus discursos que se trata, antes de tudo, de um mercado onde os famosos ou aspirantes à fama se tornam mercadorias a ser negociadas, como produtos a serem trabalhados ou “adquiridos”, na forma de sua presença em eventos.

Se concordamos que o contexto contemporâneo ampliou o contato cotidiano da criança com a televisão (e outras mídias) — seja porque tem uma linguagem que não exige aprendizagem, como diz Postman, seja porque seu tempo livre foi privatizado e sua casa equipada tecnologicamente, como mostra Buckingham —, podemos concluir que os ideais midiáticos povoam tanto o universo infantil quanto o universo adulto.

No entanto, devemos resistir à tentação da generalização dos efeitos que o acesso aos conteúdos da mídia pode provocar. Nesse sentido, Sampaio (2000), em seu livro *Televisão, publicidade e infância*, nos diz que essa ampliação pode ter implicações diversas, como o desenvolvimento de sentimentos de insegurança por se entrar em contato com temas que entram em choque com a compreensão ou o cotidiano da criança, ou, por outro lado, relativizar suas experiências, aumentando sua tolerância com o diferente. Diz ainda:

Essas duas possibilidades do consumo de TV da criança e do adolescente não são excludentes. A noção de uma tensão permanente entre essas duas vertentes traduz de modo mais adequado a vivência dessa dubiedade pelas crianças e adolescentes. São, ainda, inúmeros os fatores que podem contribuir num ou noutro sentido, tais como: a natureza das programações a que a criança tem acesso; os níveis de acompanhamento do consumo de TV pelos adultos responsáveis; o seu interesse e abertura ao diálogo sobre as comunicações da mídia; etc. (Sampaio, 2000, p. 188).

---

<sup>2</sup>Revista *IstoÉ* publicada em 10 dez. 2003.

No caso brasileiro as estatísticas apresentadas indicam que 85% dos lares brasileiros têm pelo menos uma TV e, em cada um deles, moram em média duas crianças (Carmona, 2002, p. 332). Sampaio (2000, p. 54) faz ainda uma distinção dessas estatísticas relacionadas ao meio urbano ou rural: “Se a média nacional de domicílios com TV é de 86,7%, nas regiões mais urbanas e industrializadas como São Paulo, essa média atinge 94,6%...”.

Tais dados revelam, mais uma vez, a necessidade de se pensar a infância, levando-se em consideração a sua relação com o seu contexto midiático, como um conceito impossível de ser generalizado. Nesse sentido, Sampaio concorda com Buckingham e, a partir da análise comparativa dos equipamentos existentes no quarto de uma criança da classe A ou B brasileira, conclui:

Essa discrepância relativa às possibilidades do consumo desse segmento sinaliza a necessidade de se pensar não em termos de um cotidiano infantil genérico, mas em se refletir a vivência da infância e da adolescência como uma experiência distinta para grupos sociais diversos da nossa sociedade (Sampaio, 2000, p. 156-57).

O que essas crianças estão vendo em suas televisões? Que imagens e que contexto de interação com a mídia estão presentes em suas vidas que justificariam a nossa hipótese de que se criou nelas um desejo de passar de audiência para artista?

Programas como os da Xuxa e da Angélica na década de 80 e 90 talvez tenham contribuído com algumas mudanças importantes na relação da TV com o telespectador-criança. Segundo Beth Carmona (2002), trata-se de um formato de programa infantil muito bem sucedido comercialmente, o que fez com que passasse a ser copiado não só no Brasil, como em toda a América Latina.

No formato desses programas haveria um apelo intrínseco à fusão entre realidade e fantasia, já que as apresentadoras não se furtavam em trazer para a tela a sua intimidade. Passavam assim a funcionar como verdadeiros modelos, na medida em que atrelavam à sua imagem o *glamour* da fama e a naturalidade da “pessoa física” — uma naturalidade baseada na bondade, na alegria e em todos os valores moralmente elevados.

Atrelados a essa imagem-modelo estavam todos os produtos oferecidos para que a criança se tornasse mais parecida com o seu ídolo. A roupa, o sabonete, o biscoito, tudo isso, consumido, me traveste de meu modelo. O “faz de conta”,

instrumento comum do imaginário infantil, pode passar a não satisfazer a criança seduzida nessa relação de consumo. A identificação deve ser material e o mais próximo possível da realidade.

Outra característica do formato desses programas era a presença de crianças no cenário, gerando para elas a possibilidade de entrar na TV e brincar com o ídolo, aproximar-se fisicamente dele e, mais tarde, ainda assistir ao “seu próprio espetáculo” em sua própria TV. Essa experiência pode ter significado a ultrapassagem de uma barreira antes muito distante. É possível que esse novo formato também tenha afetado a relação que essa geração de crianças experimenta com a TV: entrar na TV já não é mais pura imaginação, mas sonho perfeitamente realizável.

A presença da criança na televisão vem mudando muito. Segundo Sampaio, a partir dos anos 80 passamos a ter cada vez mais crianças ocupando espaço na mídia.<sup>3</sup> Para a autora, esse fato estaria diretamente relacionado à mudança do status da infância enquanto nicho de mercado consumidor, enquanto audiência a ser seduzida.

É a descoberta, portanto, do enorme potencial de consumo e do adolescente que funciona como mola propulsora da sua presença e expressividade nas esferas públicas mediáticas. Por um lado, verifica-se a extensão das ofertas de comunicação dirigidas à criança e ao adolescente. Tanto programações tradicionais do público passam a incluir ingredientes atrativos para esse segmento de público quanto as propagandas a ele dirigidas proliferam na mídia. Por outro lado, a criança e o adolescente ganham espaço na mídia como apresentadores na programação infantil, atores com presença acentuada nos diversos gêneros (novelas, minisséries, comédia, etc.), entrevistados em *talkshows*, anunciantes de produtos e serviços, garotos(as)-propaganda em campanhas de utilidade pública ou governamentais etc. (Sampaio, 2000, p. 150).

A autora continua mostrando que a participação infantil nas novelas não só aumentou em número, como também em importância, levando as crianças de papéis coadjuvantes para papéis protagonistas, bem como influenciando o conteúdo do gênero com novelas destinadas a esse público específico, como “Vamp”<sup>4</sup> ou “Chiquititas”.<sup>5</sup> Sua maior presença em *talkshows* também revelaria

<sup>3</sup>Ainda que saibamos que elas estão na telinha há muito tempo. No “Dicionário da TV Globo”, vol. 1, elas estão presentes desde o primeiro programa registrado em 1965: “Uni Duni Tê”, apresentado por uma professora e ambientado numa sala de aula com crianças.

<sup>4</sup>Novela exibida na Rede Globo entre os anos de 1991 e 1992 (Dicionário da TV Globo, vol. 1, p. 196).

<sup>5</sup>Novela exibida no SBT desde 1995.

seu novo status de “mini-personalidades” (*Idem*). Tudo leva a crer que esse novo status da exposição infantil na mídia só contribui para aumentar a procura das crianças e de seus pais por uma oportunidade de “entrar para a televisão”, reforçando, para as crianças, a glamourização dessa atividade.

É esse o viés explorado por um novo filão do mercado para crianças, um filão que vem crescendo a olhos vistos: o das agências infantis, que, hoje em dia, também estão na mídia, anunciando em rádios, revistas e na própria televisão, prometendo transformar as crianças em estrelas mirins, a exemplo dos seus agenciados “já famosos”. Seus *sites*, disponíveis na internet,<sup>6</sup> destinam-se tanto às crianças interessadas quanto às produtoras à procura de elenco — as duas pontas de sua clientela. Apesar de não deixarem isso explícito nos *sites*, seus testes e *books* (fotográfico ou digital) são pagos, mesmo antes de ter a criança qualquer garantia de retorno. Há agências que vão além, produzindo elas mesmas eventos e programas de televisão. O que tais agências vendem e exploram é esse desejo de passar a fazer parte do “Olimpo contemporâneo” que parecemos ter construído em torno do mito das celebridades.

O nosso “Olimpo contemporâneo” é o mundo glamourizado das celebridades. Segundo Coelho (1999), a condição de famoso em nosso contexto da indústria de comunicação de massas funcionaria, analogamente, como a categoria dos líderes carismáticos, com a diferença de que os famosos não estão levantando uma bandeira ou interessados em angariar seguidores. A fama cria liderança à revelia do sujeito famoso, seguindo o processo de mitificação entendido segundo as idéias de Eco — “... um processo inconsciente de significação, em que a uma imagem ou objeto são atreladas ‘tendências, aspirações e temores’ de uma comunidade. Assim, o mito aparece como uma criação coletiva, ou seja, como uma imagem investida de significações particulares a um determinado grupo social em uma época histórica específica” (Coelho, 1999, p. 106).

O artista de televisão ocupa esse lugar de mito-celebridade — categoria social que se estende a todos os que tenham, mesmo que apenas por um curto período de tempo, espaço de exposição na mídia. Enquanto tal, passa de uma condição anônima a um lugar de singularidade social que lhe concede privilégios,

---

<sup>6</sup>Como exemplo, ver os sites das agências <<http://www.talentosbrilhantes.com.br>> e <<http://www.topkids.com.br>>.

ou seja, o “ser famoso” e a sua máscara (sua imagem) o fazem ascender na hierarquia social. Esse tema, tão atual, passou a ser até mesmo conteúdo da própria TV, como é o caso da novela “Celebidades” da Rede Globo. Como os deuses gregos — poderosos, mas humanizados —, as celebridades e suas trajetórias podem ser vistas, analogamente, como uma espécie de mitologia contemporânea.

O dinheiro é parte importante do mito. Numa realidade como a brasileira, de tanta desigualdade social, devemos levar em consideração que a entrada para a mídia pode ser, sobretudo, uma oportunidade de mudança efetiva de condição financeira e social. Isso pode ser interpretado como um dado importante quando nos deparamos com a predominância de crianças de classes mais baixas nos bastidores, como indica a estatística apresentada sobre o grupo de nossa pesquisa. Assim, fama e dinheiro atraem crianças e seus responsáveis para os bastidores. Oportunidade e chance aparecem como palavras-chave para a compreensão desse movimento migratório das crianças: de fora para dentro da televisão.

A prevalência, ao menos no grupo pesquisado, de crianças de uma classe social mais baixa, com um contexto cultural limitado, onde predomina a presença da própria televisão como estimulador, leva-nos novamente ao encontro das idéias de Buckingham (2000) sobre a pesquisa da relação criança/mídia e sua impossibilidade de generalização. Assim, se privilegiamos o ambiente midiático como vetor de compreensão da infância contemporânea, não podemos homogeneizar tal categoria, uma vez que encontraremos no cotidiano das crianças realidades muito distintas. Essas realidades criam audiências infantis com capacidades críticas e criativas em relação aos usos que fazem da mídia, conseqüentemente diferentes. Falando especificamente da relação da criança com a televisão, o autor diz, por exemplo, que a audiência infantil que tem acesso à TV a cabo é uma audiência diferente da que não a tem. Sua forma de assistir à televisão seria diferente, e diferentes os efeitos da TV sobre o seu comportamento. Poderíamos fazer uma analogia com a distinção que Buckingham faz entre “rich information” e “poor information” (Buckingham, 2000, p. 57) ao tratar da relação da infância com os computadores. Diz ele que a diferença não estaria apenas no acesso ao equipamento em si, mas no acesso à cultura em torno dele. É esse acesso que garantiria usos mais criativos e potencializadores dos talentos que os ditos “entusiastas” da mídia proclamam como característica intrínseca à criança

contemporânea. Proponho que façamos essa analogia definindo que existem diferenças entre uma “audiência rica” e uma “audiência pobre”. Isso quer dizer que existiriam diferenças, concernentes aos seus contextos culturais, no tipo de relação que estabelecem com a televisão em seus cotidianos. Essa hipótese parece encontrar eco nas teorias que defendem que entre a audiência e a TV existem mediadores sociais e culturais, tais como pais, escola e amigos (Canclini, 1995). Esses mediadores evitariam uma concepção determinista e generalizante dos efeitos da mídia em sua audiência. Essa mediação, por sua vez, é capaz de determinar as diferenças entre as audiências infantis.

Sampaio parece ir na mesma direção ao apontar o perigo das generalizações quando se está no terreno da infância contemporânea e de sua íntima relação com a mídia. “Nesse sentido, a nossa opção é por considerar vivências de infância e adolescência diversas, compreendendo a relação da criança e do adolescente com a mídia inserida nessa diversidade” (Sampaio, 2000, p. 161). A autora também ressalta que a discussão sobre o acesso infantil à mídia não deve se restringir ao seu conteúdo, uma vez que o processamento de tal material pelas crianças vai depender do seu contexto familiar e social.

Para dar conta dessa diversidade, a autora cria categorias de vivência da infância, baseada em alguns aspectos, tais como “renda familiar, inserção no sistema educacional e amparo familiar ou institucional, inserção dos pais no mercado de trabalho, o contexto de moradia rural ou urbano e a questão étnica e de gênero” (Sampaio, 2000, p. 162). Ainda que tais aspectos levem a autora a propor seis diferentes categorias, usaremos apenas três, que falam especificamente das experiências que encontramos no nosso grupo da pesquisa. São elas: “1) infância e adolescência públicas; 2) infância e adolescência protegidas; 3) infância e adolescência parcialmente protegidas...” (*Idem*).

Na categoria 1 estariam todos os sujeitos de nossa pesquisa, uma vez que ela inclui exatamente as crianças que estão trabalhando na mídia. Segundo a definição de Sampaio, são crianças que entram na vida pública precocemente, assumindo relações de trabalho no âmbito da mídia. Geralmente têm o amparo da família, e o dinheiro ganho não é destinado ao sustento familiar. As atividades profissionais reconfiguram sua inserção escolar. “Essa é uma infância glamourosa, cercada de aplausos, fama e dinheiro, mas, também, de muita competição, disputa, trabalho, compromissos desgaste físico e emocional” (*Idem*, p. 162).

Paradoxalmente, segundo Sampaio, são crianças que deixam de se relacionar com a mídia como audiência, em razão de suas múltiplas responsabilidades. Essa é uma hipótese razoável: uma vez nos bastidores, seu consumo de mídia como audiência diminui. Mesmo assim, a própria autora chama a atenção para o papel central que a mídia continua tendo na organização de seus cotidianos e no que passam a representar para a audiência: “A expressividade numérica dessas crianças e adolescentes é também reduzida, mas não o significado da sua participação nas esferas públicas mediáticas. Eles são os modelos de um sucesso precoce a ser perseguido” (*Idem*, p. 164), ou seja, passaram a fazer parte do “Olimpo contemporâneo”.

No entanto, a autora também reconhece outro tipo de importância e influência exercidas por essa categoria infantil em projeção na mídia. Falando mais especificamente da publicidade, Sampaio analisa a presença da criança na mídia em termos de sua participação social. Dessa forma, a criança que está na TV com a tarefa de seduzir ou convencer a audiência está, ao mesmo tempo, assumindo uma responsabilidade no domínio público. Ainda que seu discurso, nesses casos, seja produto de publicitários adultos, ele é fruto de pesquisas de opinião junto ao consumidor infantil, o que, segundo a autora, lhes confere alguma legitimidade.

Desse modo, a criança não somente aparece, na publicidade, no sentido de que ela ganha uma visibilidade crescente, mas ao fazê-lo ela assume um lugar próprio de interlocução pública. Ela adquire o direito de ser ouvida publicamente, postula o reconhecimento do seu discurso e institui uma forma específica de participação (Sampaio, 2000, p. 154).

Levando em consideração as categorias propostas pela autora, poderíamos relacionar a “audiência rica” (que sugerimos como categoria de análise baseada nas idéias de Buckingham), com a categoria “infância e adolescência protegidas”, que Sampaio descreve como sendo a categoria à qual, em geral, nos remetemos mais diretamente quando se pensa numa representação de infância. É a infância tutelada e sustentada pelos pais, que tem seus estudos custeados por eles — principal obrigação e responsabilidade em suas vidas. É essa criança que aparece predominantemente representada na mídia e é principalmente a ela que o mercado se dirige. É essa a imagem da infância que serviria de modelo de massificação. É essa infância que tem o maior acesso às novas tecnologias e ao melhor preparo

para lidar com elas. São essas crianças que os “entusiastas” descrevem como “audiência ativa”, difícil de manipular e seduzir, pois seriam altamente “letrados nas novas mídias”, conhecedores de seus textos e usos criativos (Buckingham, 2000).

Esse não é o caso de nosso grupo de pesquisa. Em seus cotidianos midiáticos a televisão ocupava um lugar central, e os “mediadores”, por sua vez, demonstravam tanto fascínio e sedução pelo veículo quanto as próprias crianças, o que nos faz pensar na hipótese de se ter constituído nesse grupo uma audiência mais próxima do que denominamos como “audiência pobre”, ou seja, uma audiência caracterizada por “mediadores culturais” que não favorecem uma relação crítica com os conteúdos da TV e que, assim, acabam por contribuir para uma maior valorização e sedução pelos “ideais midiáticos”. É desse ponto de vista que, talvez, possamos entender a prevalência de crianças de classes mais baixas nos bastidores — crianças e responsáveis que valorizam mais a oportunidade de “ouro” que enxergam na atividade das crianças na mídia, do que o sacrifício de seu tempo de brincar e de, supostamente, não ter tantas responsabilidades e pressões.

Assim, encontramos nesse grupo de crianças dos bastidores um interesse e um conhecimento muito grandes em relação à vida das celebridades e suas trajetórias de sucesso, e por outro lado, muito pouco contato com outras dimensões do trabalho artístico para além do glamour propagado pela própria mídia. Tal estado de coisas leva-os à uma idealização do sucesso, contribuindo para as identificações com tais “personagens” e, conseqüentemente, para o desejo de se tornarem um deles.

Em sua proposta de categorização, Sampaio coloca, ainda, a “infância e adolescência pública” como um grupo caracterizado pelo glamour, pelo sucesso e pelo enriquecimento. Diz que se trata de crianças que não usam o seu dinheiro para ajudar em casa. Em nosso grupo de pesquisa encontramos em 60% dos casos uma realidade diferente. Ainda que tenham famílias que lhes dêem suporte, inclusive acompanhando-as nas gravações, muitas delas têm seus ganhos usados para suprir necessidades básicas. Dessa forma, o dinheiro vai em parte para uma poupança (todos os responsáveis relatam essa prática), e a outra parte é usada tanto para a criança quanto para a família em geral. Uma das crianças, por exemplo, já tendo juntado uma quantia razoável após oito anos de trabalho em

comerciais e programas de TV, teve quase todo esse dinheiro usado pelos pais para comprar uma casa nova. Segundo sua mãe, esse foi um acordo feito com o filho, na medida em que ele entendeu que aquilo significava uma melhora de vida para ele. Em três outros casos, parte do salário da criança passou a ser usada para custear seus estudos numa escola melhor. Os responsáveis relatam ainda que a necessidade de os estar acompanhando sempre faz com que tenham, na maioria das vezes, de abandonar seus próprios empregos, tornando impossível a não utilização de, pelo menos, parte dos salários das crianças no orçamento doméstico.

Essas características nos levam a encaixar esse grupo de crianças numa categoria que seria intermediária entre a que Sampaio chamou de “infância e adolescência pública” e uma outra, que definiu como “infância e adolescência parcialmente protegida”:

... são crianças que contam com o amparo dos pais e/ou adultos responsáveis. Eles são, contudo, apenas parcialmente sustentados por eles. Além dos estudos, eles já assumem responsabilidades de trabalho, regra geral, como uma espécie de contribuição à renda familiar. Em tais casos, a menção a uma infância e/ou adolescência, compreendida nos marcos da concepção moderna de tais categorias, torna-se, em certa medida, inadequada (Sampaio, 2000, p. 165).

Até aqui tentamos mostrar quem são as crianças de nossa pesquisa enquanto audiência, ou seja, o que caracteriza seus contextos sociais e culturais na relação com a mídia. A análise feita nos leva à hipótese de que o desejo de passar para dentro da TV é, também, consequência desse contexto, o qual apresenta semelhanças entre as realidades dessas vinte crianças. Sendo assim, acreditamos que isso as constitua como um grupo mais ou menos homogêneo, onde algumas hipóteses podem ser generalizadas. A partir de agora estaremos olhando para esse grupo em sua experiência nos bastidores.

A experiência dos bastidores é muito rica e complexa. Para darmos alguma inteligibilidade aos fatos, relacionando-os às teorias apresentadas no capítulo 2, optamos por criar categorias que os organizem: 1) identidade: onde analisaremos o processo de construção identitária dessa criança no contexto específico; e 2) expressão artística ou brincadeira *versus* trabalho infantil: onde levaremos a discussão para o âmbito dos direitos da infância, discutindo a natureza dessa atividade.

A “infância dos bastidores” parece-nos uma categoria privilegiada para pensarmos questões que atravessam a vida da infância contemporânea como um todo. A relação com a mídia, evento considerado central para tantos autores que falam sobre nossos dias, aparece na vida dessas crianças sobre um outro prisma, para além da já tão discutida condição de audiência. Ainda que vejamos relação entre essa criança que foi audiência e que agora passa a ser trabalhador, a análise passará da frente da televisão para dentro da televisão, acompanhando o movimento migratório que essas crianças fizeram.

Uma vez lá dentro, que identidade está sendo construída para essa infância dos bastidores e como essa identidade se reflete na sua vida cotidiana, na relação com as outras crianças e adultos? Que tipos de relação entre adultos e crianças estão sendo construídos nos bastidores? A partir deles, que experiências de infância estão se forjando nesse contexto: crianças “menorizadas”, como nos fala Castro (2001) sobre a infância moderna, ou crianças potentes e ativas, como quer uma visão contemporânea da criança consumidora-cidadã? Por fim, gostaríamos de discutir a questão do trabalho nessa categoria de infância. Essa discussão é atravessada pelas contradições e pelo embate que existe no campo da discussão sobre os direitos das crianças nas sociedades contemporâneas. Como nos mostra Buckingham, as declarações de direitos das crianças (como a da ONU) refletem o conflito de representações que caracterizam tal universo. Aqui nos interessa saber se à infância dos bastidores está sendo dado o direito à expressão ou se está violando a proteção ao trabalho infantil. Mais ainda, gostaríamos de contribuir para a discussão sobre esse trabalho infantil como algo que traz novas oportunidades para a criança e os adultos de seu convívio — oportunidades só possíveis nessa situação.

A partir dessas indagações, analisaremos o campo, na tentativa de dar um contorno a esse objeto que chamei de “infância dos bastidores”. Trata-se de uma infância que passou a servir de modelo para as crianças, quiçá para a nossa sociedade como um todo, que vê o espaço e o trabalho na mídia como sinônimo de sucesso pessoal, um modo objetivo de “vencer na vida”. Essas crianças venceram e chegaram ao “Olimpo”. Se lá permanecerão é outra história...

### 3.1

#### **Bastidores: silêncio, gravando... fama e sucesso: vetores da construção da identidade da infância dos bastidores**

Até aqui acreditamos ser possível delimitar algumas características desse grupo de crianças que estão representando o que chamamos “infância dos bastidores”: Trata-se de uma infância marcada por uma relação intensa com a televisão como audiência, conhecedora e interessada na vida de suas “celebridades” — interesse adultizado — e que, como os adultos de uma forma geral, almeja o sucesso, a fama e a exposição na mídia. No entanto, a especificidade da infância caracterizada pela “experiência de sua não soberania” (Jobim e Souza, Pereira, 1998, p. 35) também está presente.

Uma vez nos bastidores, essa infância experimenta estar inserida num universo de preocupações e pressões caracteristicamente adultas que precisam, por isso, do encontro com adultos que lhe reconheçam a especificidade de “ser criança” para ser respeitada e compreendida em sua diferença (ainda que haja proximidade, há diferenças). Nesse caso, essa especificidade aparece no confronto de demandas: o que se espera da criança e o que ela deseja e necessita. Num ambiente adulto de trabalho, o comportamento tipicamente infantil, muitas vezes, aparece como o desvio.<sup>7</sup>

#### **AÇÃO!**

*Brincadeira de dramatização proposta pelas próprias crianças no intervalo das gravações. Era um grupo de nove crianças que trabalhavam juntas.*

**Psicóloga:** *E agora, vamos brincar de quê?*

**Patrícia:** *Vamos brincar de programa de televisão.*

**Psicóloga:** *Ué, mas vocês já estão aqui fazendo um programa de verdade...*

*Todos começam a falar quem querem ser na brincadeira, ignorando a minha pergunta.*

**Patrícia:** *Eu sou a diretora do programa.*

**Laura:** *Eu vou ser a Sandy.*

**Paulo:** *Eu sou o Xandy.*

---

<sup>7</sup>Voltaremos a estas reflexões mais tarde.

**Roberta:** *Eu vou ser a Xuxa.*

**Alessandra:** *Eu sou a Eliana.*

**Diogo:** *Eu sou o Márcio Garcia.*

**Lucas:** *Eu vou ser o Leonardo.*

**Francisco:** *Eu sou o diretor de núcleo.*

**Luiz:** *Sabe quem eu sou? (Começa a desfilar pela sala com o peito estufado.) Eu vou ser o dono de todas as televisões: eu sou o Roberto Marinho!*

**Helena:** *Ai, seu burro! Ele não é dono de todas as televisões, nada! O dono de tudo é o Sílvio Santos!!! Eu vou ser ele!*

*A brincadeira se desenrola como um programa de auditório onde o Roberto Marinho e o Sílvio Santos são apresentadores, junto com a Xuxa, a Eliana e o Márcio Garcia. A brincadeira se desenvolve e eles vão alternando seus papéis e mudando de lugar nessa hierarquia de poder que criaram.*

### **CORTA!**

A dramatização é uma brincadeira recorrente entre crianças. Imaginar-se como o super-herói preferido ou a princesa da história predileta pode revelar, entre outras coisas, o objeto de suas identificações e desejos. Nesse contexto específico, os personagens escolhidos são os que fazem parte do próprio universo midiático em que se encontram inseridas. Isso aponta para uma outra função geralmente atribuída à brincadeira infantil: a de elaborar, como numa metalinguagem, a própria realidade. Assim, mesmo que estejam ali trabalhando na televisão, a brincadeira escolhida é a de fazer televisão. Sendo assim, essa brincadeira parece revelar não só a identificação com os personagens da mídia, mas também um conhecimento e uma identificação com o poder que eles representam, bem como com a lógica da hierarquia em que se encontram. Revela, ainda, o quanto brincadeira e trabalho, ficção e realidade se misturam. É interessante observar que, apesar de serem eles mesmos personagens do cenário midiático, não escolhem se auto representar. Esse detalhe parece indicar que, apesar de já estarem na mídia, ainda não se vêem como “poderosos”, ou seja, de alguma forma sabem que ainda não chegaram nas altas escalas da hierarquia. Ainda não chegaram a ser “anormais”, como revela a conversa com Maria:

### **AÇÃO!**

*Conversa com Maria no intervalo de uma externa:*

**Psicóloga:** *Sabe quem eu encontrei hoje?*

**Maria (na expectativa):** *Quem?*

**Psicóloga:** *O Serginho do Big Brother Brasil!!*

*(Achei muito estranho encontrar na vida real alguém que acompanhava ao vivo pela televisão. A mim, aquele encontro parecia muito mais mobilizador do que encontrar qualquer outro tipo de “famoso”.)*

**Maria** *(decepcionada):* *Ah... Mas ele não tem graça. Ele é uma pessoa normal, pobre, que fez um programa e ficou famoso.*

**Psicóloga:** *E você, também é normal?*

**Maria:** *Não, eu já fiz outras coisas...*

**Psicóloga:** *Então, você é anormal?*

**Maria** *(rindo):* *Sou. O Carlos (companheiro de elenco) também já é meio anormal porque já fez outras coisas na televisão, no anúncio...*

**Psicóloga:** *E a Joana (a outra companheira de elenco), é igual ao Serginho porque ela está no seu primeiro trabalho?*

**Maria** *(não querendo admitir):* *É... Mas ela já está ficando anormal por causa do sucesso...*

**Psicóloga:** *Mas o Serginho também tá famoso...*

**Maria** *(contrariada):* *É...*

**Psicóloga:** *Então, quanto mais famoso, mais anormal?*

**Maria:** *É!! (pausa) São as teorias malucas desse meu personagem (risos).*

**Psicóloga:** *Do personagem não, da Maria.*

**Maria:** *É, mas agora estou atuando como personagem.*

**Psicóloga:** *Então tá.*

## **CORTA!**

Nessa conversa vemos claramente a construção de Maria relacionando a fama com a experiência de não ser normal, como os outros. Quando ela desdenha a posição de famoso do participante do *Big Brother*, ela ainda parece fazer uma outra distinção entre o famoso circunstancial — aquele que provavelmente só será assim por um curto espaço de tempo — e aquele que, de alguma forma, se mantém famoso, fazendo vários trabalhos na mídia. Não deixa de ser uma consciência da transitoriedade de tal situação e da “qualidade” da fama. Você pode até ficar famoso por um tempo, mas “anormal”, só depois de aparecer algumas vezes, fazer muitos trabalhos. Da mesma forma, parece haver uma elaboração positiva que coloca a fama como consequência do trabalho, e não só da celebração, ou seja, de alguma forma, poderíamos inferir que, em seu discurso, Maria tem consciência da diferença entre o artista e a celebridade. Para chegar a ser “anormal”, não basta ser apenas uma celebridade momentânea. Por outro lado, a transitoriedade indica que se pode voltar a ser “normal” facilmente: basta que não se faça mais nenhum trabalho na mídia.

A fala de Maria leva-nos ao encontro das idéias expostas por Maria Claudia Coelho (1999) em seu livro “A experiência da fama”. Nele, a autora tenta fazer da categoria fama, tão escorregadia e subestimada academicamente (em sua opinião), um vetor que ligaria o indivíduo ao nosso contexto atual dominado pela comunicação de massa. Assim, a fama teria a função de renome, ou seja, seria algo similar ao que já foi a honra e a glória no século XIX. No entanto, hoje, no mundo da mídia, essa forma de construção do renome é maximizada, “ganhando contornos específicos pela possibilidade de associação de um nome a um rosto, divulgados maciçamente” (*Idem*, p. 19). A análise da fama como categoria privilegiada do contexto contemporâneo leva a autora, a partir de entrevistas com “famosos” e leituras de cartas de fãs, a colocá-la como signo da “tensão constitutiva da condição individual: ser único ou ser o mesmo” (*Idem*).

Ser “único ou ser o mesmo” pode ter um paralelo com o que Maria nomeia como “anormal” ou “normal”. Assim, o que nossa comunidade coloca como desejo é distinguir-se da massa, sair do anonimato para ser alguém “anormal”. Essas são a glória e a honra perseguidas por crianças e adultos.

No mesmo livro, Coelho nos mostra, através das entrevistas com as pessoas que já alcançaram tal condição, os incômodos que a “anormalidade” traz para a vida dos famosos. Paradoxalmente, o discurso das pessoas que estão no “Olimpo” é o de um desejo de viver momentos de “normalidade” outra vez. Mesmo com todos os privilégios que a condição de famoso acarreta, há um desconforto em ser o foco constante do olhar dos “normais”, e o foco internaliza, assim, como no *panóptico* de Foucault, “a consciência ininterrupta de ser observado, e reage a isso procurando negar tal fato pelo esforço de impedir o cruzamento dos olhares” (*Idem*, p. 111). Os entrevistados de Coelho descrevem várias estratégias para evitar o assédio dos fãs, percebido a maior parte do tempo como mais invasivo do que prazeroso. Revelam, muitas vezes, uma certa nostalgia do anonimato, quando podiam olhar ao invés de serem olhados.

As crianças de nosso grupo geralmente falam como muito prazer do assédio dos fãs e dos privilégios (como o patrocínio de lojas de roupas) que passam a ter com a fama. Todas as vinte crianças de nosso grupo tinham “santinhos” com suas fotos e autógrafos prontos para serem distribuídos. No entanto, o incômodo também aparece e, nesses casos, de uma forma geral, a criança é mais espontânea em expressar o seu desconforto. Talvez por não terem

uma consciência tão clara do cuidado que é preciso ter com sua imagem pública, elas repudiam o assédio de maneira direta. Nas vezes em que presenciei esse tipo de comportamento (geralmente com crianças e adultos que visitam os *sets* de gravação), foi sempre por intermédio de algum adulto que a criança era obrigada a voltar atrás e reconhecer o fã, não como um igual ao qual se tem o direito de dizer “não estou a fim agora”, mas como um personagem participante dessa sua nova condição de famoso.

### **AÇÃO!**

*Num determinado dia de gravação, uma mãe pede para falar sobre o seu filho de quatro anos que estava demonstrando um comportamento “horrível” com os fãs que o abordavam na rua.*

**Mariana:** *Eu acho que tem alguma coisa errada com o Lucas. A gente estava andando no shopping, e juntou um grupo em volta dele, beijando e abraçando e pedindo autógrafa. Ele amarrou a cara e começou a chorar...*

**Psicóloga:** *O que você fez?*

**Mariana:** *Eu peguei ele no colo e falei para as pessoas o desculparem, porque ele estava cansado. Mas eu fico morrendo de vergonha! Depois vão ficar dizendo que ele é mascarado.*

**Psicóloga:** *Olha, Mariana, o Lucas só tem quatro anos. Você já parou para pensar que ele pode ter ficado com medo mesmo de um monte de gente desconhecida em volta dele, querendo pegar nele? Ele não está errado de não querer isso, entende? Ele é muito pequeno, e nesses momentos você deve protegê-lo mesmo. Ele tem que ser mais importante do que os fãs! Ninguém vai deixar de gostar dele por que não quis falar... da próxima vez fala que ele fica assustado com um monte de gente que ele não conhece... as pessoas vão entender. E se não entenderem problema delas pois o mais importante é a gente fazer o melhor pro Lucas, né?*

**Mariana:** *É, né?... Vou fazer isso que você falou...*

### **CORTA!**

Coelho fala dessa cisão na experiência da fama entre o que chama de sujeito psicológico (do âmbito privado) e sua persona, sua imagem pública. Esses “dois sujeitos” usam o mesmo suporte físico, ou seja, o corpo do artista. Ainda que todos nós possamos experimentar em nossos cotidianos situações em que usamos uma máscara social, no caso do famoso essa experiência se radicaliza. Milhões de pessoas (com as quais o artista nunca teve nenhum contato), o conhecem e se sentem íntimas daquela figura projetada na telinha. O fã não reconhece em seu ídolo o sujeito psicológico que é igual a ele e que

eventualmente está cansado ou sem vontade de conversar, como qualquer pessoa normal. O fã dirige-se à figura pública, que é com a qual ele se relaciona em seu dia-a-dia. “É isto o que explica, talvez, a irritação do fã com eventuais recusas de autógrafos ou atenção: o deparar-se com um ser que, supondo ser de outra natureza, opõe-lhe todavia desejos comuns, que o fã não imaginava nele encontrar” (Coelho, 1999, p. 95).

Com a criança famosa algumas especificidades tornam-se relevantes. Num dos depoimentos colhidos por Coelho, a atriz entrevistada compara a sensação de invasão, pelo assédio, com o que as crianças vivem cotidianamente, segundo uma lógica onde a “criança é de todo mundo, todo mundo tem acesso ao nariz da criança...” (Coelho, 1999, p. 96). Isso parece uma situação bastante familiar em nossas realidades, onde todos se sentem no direito de tocar a criança, sem o pudor com o qual se faria carinho num adulto desconhecido, por exemplo. Se é assim, a criança famosa está em dupla desvantagem, já que o acesso ao seu corpo se justificaria tanto por ser criança quanto por ser pessoa pública. Além disso, a sua espontânea recusa em se deixar incomodar acaba sendo repreendida pelos adultos que, ao contrário dela, têm plena consciência da importância do fã e da atenção que se deve dar a ele na lógica do trabalho em televisão. Assim, as crianças vão aprendendo, com a ajuda dos adultos, a construir suas personas e a distinguir seu sujeito psicológico da figura pública que deve ser “legal” (mesmo sem vontade) com os fãs.

As crianças com as quais trabalhei apresentavam níveis diferenciados de consciência em relação a essa cisão sujeito psicológico/pessoa pública. As mais velhas certamente tinham mais facilidade em transitar por essas duas experiências e, de alguma maneira, viam afetada a sua espontaneidade por um aprendizado de comportamento segundo as expectativas do outro. Se, por um lado, podemos pensar que tal situação lhes ensina fingir e dissimular sentimentos verdadeiros (o que, à primeira vista, parece algo ruim numa criança), por outro, podemos dizer que esse é um aprendizado necessário para que possam conviver e até mesmo se proteger na condição de famosos. Além disto, o “fingimento”, a representação de sentimentos e sensações que não são as suas, fazem parte de seu próprio ofício como artistas.

Ainda que entre crianças predomine o talento intuitivo para a representação, elas eram acompanhadas por profissionais contratados

exclusivamente para o trabalho com o texto. Nas duas experiências que tive, pude me associar a esses profissionais (chamados de *coachs* nos bastidores), associação que se mostrou bastante positiva e me fez conhecer três profissionais que trabalhavam com perspectivas, crenças e idéias muito próximas das que trazia comigo acerca de como lidar com crianças naquele contexto. Através de brincadeiras como usar um boneco da própria criança para que ela trabalhasse o texto através dele, esses profissionais garantiam um distanciamento da criança, com a interpretação de seu personagem. Além disto, de uma forma lúdica e prazerosa, faziam a criança entender o texto em suas nuances.

A postura em relação à criança observada nesses profissionais se contrapõe à postura de adultos como a mãe de Lucas. A importância da interlocução do adulto na situação de criança-artista-famoso ganha, mais uma vez, relevância especial. Assim, podemos dizer que é preciso fazê-la entender que os telespectadores estão vendo algo que não é exatamente o que elas são em sua intimidade. No entanto, é preciso fazê-lo de maneira a que a criança não perca a sua espontaneidade, encontrando no adulto as estratégias de proteção de que todos os entrevistados de Coelho dizem lançar mão na eminência de serem invadidos. No caso da criança, é preciso mesmo que o adulto que a acompanha proteja o seu “sujeito psicológico” da invasão que a sua figura pública propicia. Muitas vezes isso significa ser antipático ou frustrar os fãs no lugar da criança, colocando-a em primeiro lugar.

Numa situação como a vivida por Lucas, temos a dimensão da criança que precisa ser protegida, pois, de fato, se encontra numa situação onde tem menos instrumentos do que o adulto para agir. Por outro lado, no trabalho cotidiano com ela, é preciso ir preparando-a de maneira a respeitar a sua especificidade de criança, para reconhecer a cisão entre o que ela é e sente e o que vêem e esperam dela por conta de sua exposição na mídia.

A persona pública dos famosos não cria problemas e incômodos somente no assédio de fãs em lugares públicos. Mais preocupante é quando essa imagem social passa a atravessar as relações mais próximas, as relações cotidianas — nas palavras de Coelho, “a assimetria que se estabelece nas próprias relações pessoais vividas pelo ídolo” (Coelho, 1999, p. 123). Na conversa a seguir, podemos ver como a fama pode causar isolamento para as crianças em suas relações com os iguais.

**AÇÃO!**

*Conversa no intervalo de uma externa, com Joana, atriz do elenco fixo, e Paula, atriz convidada para uma participação, mas que trabalha na televisão desde bem pequena.*

**Psicóloga:** *E aí, Joana, já fez amigos na escola?*

*(Joana se mudou de sua cidade natal para trabalhar no programa e teve que mudar de escola há três meses.)*

**Joana:** *Ainda não.*

**Psicóloga:** *Mas você fica lá sozinha? Com quem você brinca no recreio?*

**Joana:** *Às vezes eu fico passando o tempo (do programa), às vezes brinco com alguém. Mas nenhum amigo de verdade.*

**Psicóloga:** *Por que você não tem amigo de verdade na escola?*

**Joana:** *Porque tem que ser criança do mesmo meio, da televisão, porque senão não entende que a gente não pode aceitar os convites, que não tem tempo. Só criança que trabalha sabe como é que é.*

**Paula:** *É. As pessoas ficam achando que a gente é metida. Lá na minha escola, quando eu chego, ficam falando: “Olha a riquinha”. Eles acham que só porque a gente é artista tá rico.*

**Psicóloga:** *E o que você faz?*

**Paula:** *Eu ignoro. Não tô nem aí. Mas eu tenho alguns amigos de verdade.*

**Psicóloga:** *O que é amigo de verdade?*

**Paula:** *É o que você sabe que não chega só porque é artista.*

**Psicóloga:** *Por isso é mais fácil ser amigo de artista que nem vocês?*

**Joana:** *É.*

**Paula:** *Hum, hum.*

**CORTA!**

A estratégia de escolher conviver com crianças que também trabalham é similar a da atriz entrevistada por Coelho e que só tem namorados do mesmo meio como forma de se proteger da mitificação de sua imagem.

Esse fragmento do campo nos dá a dimensão do quanto a exposição na mídia, para além do *glamour*, afeta a vida e a identidade das crianças nas suas relações com seus pares. O sucesso e a fama podem ser vistos em nossos tempos como uma possibilidade de o sujeito se sobressair na homogeneização e massificação características da sociedade de consumo, mas podem ser, também, causa de isolamento, exatamente por colocar o sujeito em um lugar diferenciado socialmente.

Quando Sampaio descreve que há uma “redefinição dos termos de sua inserção escolar” (Sampaio, 2000, p. 162), ao falar da categoria de infância e adolescência públicas, temos de concordar. As escolas dessas crianças, muitas

vezes (mas nem sempre), abrem exceções de prazos e critérios de faltas para não as prejudicar. Ainda que, em nosso campo de pesquisa, houvesse o limite pré-estabelecido de só gravar nos horários em que não houvesse escola, em algumas vezes a falta era inevitável. No entanto, o mais problemático na relação com a escola não estaria em sua flexibilidade em lidar com essa criança com um cotidiano diferenciado. O maior problema acontece quando se estabelece uma mercantilização da relação educativa com esse aluno famoso. Assim, é comum que as escolas concedam bolsas em troca de propaganda. A propaganda pode ser vistas em *outdoors* e *busdoors* pela cidade. A escola associa o sucesso do aluno famoso ao fato de estudar em tal colégio, como se a educação dele tivesse contribuído para esse sucesso. Esse tipo de propaganda contribui para que a entrada na mídia seja valorizada como forma de obter privilégios.

Nesse diálogo com as mães num dia de gravação, vemos essa distorção e o quanto a condição de “infância pública” atravessa todos os níveis da vida cotidiana da criança.

## **AÇÃO!**

*Conversa com as mães num dia de gravação.*

**Clara:** *Eu fui pedir bolsa para a Joana na escola, e eles não me deram. Essa escola é muito cara, mas é a que fica mais perto da casa da minha irmã... Fazer o quê...*

**Denise:** *Jura? Eles não quiseram? Nossa, a escola da Maria dá bolsa integral para ela e a irmã, e também a colônia de férias.*

*(Maria fazia anúncio da colônia de férias num outdoor: “Venha brincar com Maria nestas férias!”.)*

**Amanda:** *Ah, a escola do Carlos dá bolsa, mas não tem moleza. Eles exigem igualzinho... Ainda mais com mãe professora, né?*

**Clara:** *Pois é... Eu fiquei chateada... Mas fazer o quê?*

**Psicóloga:** *Pois eu acho essa escola muito séria. O que ela está dizendo é que o fato da Joana estar na televisão não faz dela uma criança diferente das outras, e é bom que eles possam se sentir crianças normais em suas vidas.*

**Clara:** *É... A escola é boa e ela está se saindo super bem.*

**Denise:** *A escola da Maria também é boa e ela é das melhores alunas. Mas na hora do bolso faz a maior diferença. Ainda mais com essa rotina de ter que acompanhar as gravações e não poder mais trabalhar.*

## CORTA!

A escola que mercantiliza a relação com a criança famosa não parece estar cumprindo seu papel de educadora, ou seja, o papel de uma instituição que deve construir um olhar crítico e diversificado sobre a realidade e o conhecimento. Ao dar a bolsa para uma criança por méritos que nada têm a ver com sua conduta ou seu papel de aluno e, ainda por cima, usar sua imagem para promover a escola, como se dissesse que o sucesso da criança está relacionado ao fato de ser estudante daquela escola, a instituição está, na realidade, corroborando a lógica do consumo e estimulando a mitificação do artista de TV. Para a criança e seus pais na escola ela está dizendo que eles são realmente diferentes e especiais. Acreditamos que o papel da escola na vida dessas crianças é decisivo exatamente como um instrumento de reinserção e experiência da normalidade, ou seja, o oposto do que descrevemos acima.

O egocentrismo e o narcisismo característicos da criança, segundo a psicanálise, passam a ter uma outra dimensão na vida da criança famosa, como se o princípio de realidade, ao invés de colocar limites nessa idealização, a corroborasse. É nesse sentido que a escola e os adultos em torno da criança famosa devem esforçar-se para que a criança experimente a sua “normalidade” enquanto tal.

Partindo das idéias de Goffman sobre a construção do *self*, Coelho propõe que a construção da auto-imagem seja conseqüência de uma interação entre uma dimensão psicológica do indivíduo e outra, fruto de nossas interações sociais, o personagem que representamos socialmente: “... nossa concepção de quem somos é o resultado de nossa percepção daquilo que somos (ou julgamos ser) para os outros” (Coelho, 1999, p. 127). Nessa perspectiva a pessoa famosa se vê espelhada em muitos olhos e percepções de si; vê a própria imagem espalhada em muitos lugares ao mesmo tempo. Como tentativa de se proteger do que seria “uma pulverização do *self*” (*Idem*, p. 127) se tentasse internalizar todas essas imagens espelhadas, o famoso se isola e evita o fã ou assume uma atitude *blasé* semelhante a que Simmel descreve, segundo a autora, como estratégia do indivíduo comum ao excesso de estímulos das metrópoles. Numa etapa da vida em que todos esses processos identificatórios de constituição do *self* ou do ego, como diria a psicanálise, estão em estruturação, um ambiente onde a criança se reconheça sem

essa exacerbação de espelhos e expectativas é condição para o seu processo de estruturação subjetiva. Nesse sentido, a escola, a família e os profissionais envolvidos devem estar atentos para a necessidade de se constituir uma certa normalidade e constância de relações da criança, independentemente de sua condição de famoso. Até porque entrar criança para uma profissão torna, por definição, mais árduo o trabalho de manter-se bem sucedido, uma vez que o tempo de esforço se alarga enormemente. Além disso, é comum o desaparecimento da criança da mídia quando atinge a puberdade e começam as transformações físicas características. São pouquíssimos os casos de crianças na televisão que conseguiram manter-se na mídia durante ou após tais transformações.<sup>8</sup>

Assim, manter a “normalidade” em torno das crianças significa resguardar relações de afeto que não estejam condicionadas ao fato de serem famosas. Essa seria uma forma de garantir possibilidades de identificação e desejo substitutas para o trabalho na mídia, tão difícil de ser mantido, uma possibilidade de se reconhecer como indivíduo, independentemente disso. Quando isso lhe é negado, a criança corre o risco de se ver presa a essa realidade do presente, perdendo a possibilidade de se projetar no futuro, possibilidade representada pela pergunta tão comum: “O que você quer ser quando crescer?”.

## AÇÃO!

*Conversa com uma das meninas (dez anos) do programa.*

**Psicóloga:** *Oi, Natacha, tudo bem hoje? ‘Cê tá bonita, ‘cê tá crescendo, sabia? Tá ficando com cara de mocinha...*

**Natacha:** *Eu sei (triste).*

**Psicóloga:** *Você ficou triste com o que eu falei?*

**Natacha:** *Não. Mas é que eu não quero crescer.*

**Psicóloga:** *Por quê?*

**Natacha:** *Porque se eu crescer muito e ficar com cara de adulto eu não vou poder mais fazer esse programa.*

**Psicóloga:** *Mas aí você vai fazer outros com cara de mocinha.*

**Natacha:** *Quem sabe, né?*

---

<sup>8</sup>Algumas vezes as crianças voltam à TV após um período de ausência vivido, geralmente, com sofrimento (ver entrevista com o ator Selton Mello sobre sua carreira na revista TPM nº 17, publicação do mês de dezembro de 2002).

## CORTA!

Essa conversa com Natacha dá a dimensão do que seria colocar a atividade de fazer TV acima até mesmo da inexorabilidade do crescer.<sup>9</sup> Ela assume que suas características de criança são o que a mantém naquele lugar e, por isso, se entristece e se preocupa com as inevitáveis mudanças da idade. Sua tristeza parece apontar para um apego à sua imagem de criança da mídia famosa e para uma falta de outras perspectivas para si mesma e que a satisfaçam. Trata-se de uma menina que, de fato, passou a associar seu valor como pessoa ao status de famosa. A configuração familiar, afetiva e emocional de Natacha nos leva a tal conclusão (ela sempre foi considerada uma criança esnobe e “metida”, desde os pilotos, pelas outras crianças e profissionais). Podemos dizer que aqui houve uma confusão entre o sujeito psicológico e a persona pública. Assim, Natacha parece ter sido vítima do deslumbramento que a mitificação da figura pública traz para os famosos. Coelho só encontrou um entrevistado de fama recente que relata um episódio em que sucumbiu à sensação de ser um mito. Deslumbrar-se, “não segurar a cabeça” é um risco constante para os novatos, segundo os entrevistados. Ainda segundo eles, a única forma de se prevenir é construir um distanciamento íntimo das situações mitificadoras.

No caso das crianças com quem trabalhei, esse deslumbramento aparece de forma mais sutil, menos consciente. “Ficar metido e sebozo” é algo que eles repudiam de antemão, inclusive criando um certo policiamento entre eles, e ser chamado de qualquer uma dessas coisas toma o lugar de grande ofensa. Na presença de outras crianças, na relação com as pessoas da equipe e com os funcionários em geral, há um esforço constante para não se comportarem como tal.

Há algumas formas de entendermos essa diferença no processo de “deslumbramento” das crianças. Os fãs, também crianças, olham e se relacionam

---

<sup>9</sup>Em duas outras ocasiões tive a oportunidade de ouvir esse tipo de afirmação, a de “não querer crescer”, em conversas com as crianças. No entanto, suas falas me levaram para uma outra realidade mais ampla na experiência contemporânea: a de um discurso infantil que vê na vida adulta apenas o chato, o compromisso e as responsabilidades. Essa é, inclusive uma importante faceta do discurso infantil contemporâneo, uma vez que podemos ver tal representação da vida adulta como consequência, entre outras, de uma não-participação da criança na vida pública e uma posterior guetificação num mundo onde só lhe cabe, enquanto atividade típica de seu papel social, brincar e estudar.

com o famoso mirim de uma forma, em geral, mais espontânea e próxima. A idealização, o olhar admirado diante do artista infantil, é, na grande maioria das vezes, destinado ao seu personagem, e não à sua figura pública. Além disso, as crianças são muito mais diretas e têm menos pudor em criticar a outra criança, seja ela famosa ou não.<sup>10</sup> O assédio do fã adulto também se dá de forma diferenciada, já que a criança é vista como menor, ou seja, de alguma forma, mesmo famosa, ela é “menos” do que o adulto ali à sua frente. A criança minorizada parece ser a representação usada, na grande maioria das vezes, para avaliar e tolerar (ou não) comportamentos infantis que indiquem deslumbramento, entre os próprios profissionais que trabalham com ela. Assim, uma equipe é capaz de tolerar os mais “exóticos” comportamentos de grandes estrelas, mas, geralmente, repudiam qualquer indício (segundo suas interpretações) de “estrelismo” nas crianças. Comportamentos desse tipo são vistos como inaceitáveis numa criança. O paradoxo aqui fica por conta de ser a criança muito mais suscetível, por ter menos instrumentos e menos clareza de toda a dimensão da situação, a um certo deslumbramento com todo o *glamour* que envolve a sua condição de famosa. Enquanto os adultos de uma equipe se submetem e toleram situações muitas vezes humilhantes de estrelas adultas, não toleram qualquer sinal que interpretem como estrelismo numa criança.

Essa especificidade infantil em relação ao processo de deslumbramento apresenta-se, assim, como fruto de dois movimentos constantes quando falamos da experiência de ser criança: o espaço de ação que lhe é dado pelos adultos de um determinado contexto e um comportamento próprio guiado por uma lógica infantil. Essa forma própria de elaborar o mundo à sua volta e certas capacidades e especificidades em seu comportamento são características que nos permitem continuar falando em infância e criança, mesmo que as entendamos como uma construção sociocultural. Não se trata de uma essência (já que até mesmo essa lógica infantil pode sofrer as influências de seus contextos), mas de uma diferença baseada no “olhar infantil”. Assim, a “natureza infantil” ganha outro significado,

---

<sup>10</sup> Assim, foi possível presenciar inúmeras situações em que a aproximação entre a criança “normal” (que visitava o *set*) e a criança famosa se dava da seguinte forma: um primeiro momento de uma certa paralisia diante do personagem que viam na TV. Reação que se desfazia com rapidez diante do convite da criança famosa para brincar. Na realidade, a visita de outras crianças na gravação era, geralmente, motivo de grande prazer, pois se renovavam as possibilidades de brincar — demanda sempre presente no cotidiano dos bastidores.

onde sua inabilidade, “a experiência de sua não-soberania”, é a marca de sua identidade enquanto alegoria de uma capacidade humana de “desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental...” (Jobim e Souza, Pereira, 1998, p. 35).

Essa criança, que não é apenas uma etapa do desenvolvimento humano, mas representante de uma capacidade de transformação do estabelecido, exatamente por ocupar um espaço alteritário em relação ao adulto, ou, como diz Larrosa, de ser enigma, essa criança continua presente e viva na experiência dos bastidores. Basta que se tenha um olhar que possa enxergá-la dessa maneira.

### **AÇÃO!**

*Conversa com Gabi, de cinco anos, que entrou no programa depois de dois anos e estava na sua segunda gravação. Ela trazia um bonequinho bem pequenino com ela e do qual não queria se desgrudar, e a produtora tentava convencê-la, com argumentos lógicos, de que ela não podia gravar com ele. Diante do seu comecinho de choro, a fonoaudióloga com quem trabalhava em parceria resolve a situação.*

**Laura:** *Como é o nome dele?*

**Gabi:** *Ele não tem nome, mas é meu e eu não quero deixar ele sozinho.*

**Laura:** *Vamos fazer o seguinte. Eu vou deixar ele aqui guardadinho nesse armário bem quentinho durante todo o dia de gravação. O Fernando (contra-regra) é quem cuida desse armário e ele vai tomar conta direitinho do seu amigo, não é, Fernando?*

**Fernando** *(entrando na brincadeira): É. Pode deixar que eu vou tomar conta dele direitinho.*

**Laura:** *Então, eu e o Fernando vamos tomar conta do seu amiguinho para você, e, quando você ficar com saudade, você fala com a gente que a gente vem correndo ver ele, tá?*

**Gabi** *(aliviada e alegre): Tá!!*

### **CORTA!**

Essa é apenas uma situação escolhida, entre tantas outras, para marcar a presença, nos bastidores, de uma infância que definitivamente não desaparece nas crianças, mesmo vivendo em ambiente adulto como o dos bastidores (ou mesmo no contexto mais amplo da sociedade contemporânea). No encontro com adultos que possam ouvi-la e acolhê-la em sua especificidade, a criança dos bastidores encontra aliados para continuar sendo criança, para além do lugar de submissão aos adultos, de obediência e repressão.

Em nosso campo de pesquisa — os bastidores —, podemos dizer que encontramos as mesmas ambivalências e contradições que caracterizam o campo teórico. Podemos encontrar situações em que as fronteiras entre os universos adulto e infantil parecem ter realmente desaparecido, mas também outras situações que demonstram fronteiras que se fortalecem, colocando cada qual “em seu devido lugar”. Deparamo-nos com situações em que os encontros entre adultos e crianças se dão de forma a que a criança seja colocada no lugar de real interlocutor e, portanto, potente, mas em outras a encontramos emudecida, controlada, tutelada. Podemos perceber um olhar em sua direção que convida ao diálogo e um outro olhar que a condena ao silêncio. E às vezes podemos encontrar tudo isso numa mesma situação.

Mas talvez, o mais importante no espaço dos bastidores seja uma situação de oportunidade. No convívio cotidiano, adultos e crianças transitam no mesmo cenário, engajados num projeto comum, onde um depende do outro. A presença da criança causa sempre alguma estranheza em um universo caracteristicamente adulto. Sua espontaneidade, seus limites, sua vontade de brincar, burlar regras, pregar peças... tudo isso vai desarrumando a estrutura. E vai criando indagações, despertando cuidados ou mesmo autoritarismos; vai enchendo o lugar de brincadeiras ou de disciplina redobrada para lidar com sua inadequação; vai, mal ou bem, obrigando toda a máquina a refletir, pois a criança deixa suas marcas, inevitavelmente, enquanto agente social.

Em nome da proteção e do cuidado, as crianças foram retiradas dos locais de trabalho, pois ganharam um outro trabalho específico para as suas necessidades — educação para tornar-se um adulto. Nesse processo, os ambientes de convívio físico e simbólico vão cada vez mais escasseando. Uma cultura adulta e outra infantil vão delimitando fronteiras claras. Concordamos com Buckingham (2000), para quem uma das conseqüências de tal projeto foi tirar a criança do espaço público das decisões, da política e da cidadania. Idéia que também parece ir ao encontro do paradigma da ação proposto por Castro para o entendimento da infância contemporânea.

A “infância dos bastidores” é caracterizada pela fama que envolve a exposição na mídia, que pode ser uma experiência de aprendizagem e crescimento mas também pode ser devastadora para a criança-sujeito-em-formação. Tudo vai depender do tipo de interações e relações que ela vai estruturando em seu

percurso. O ambiente dos bastidores, de uma forma geral, não é, originalmente, um lugar de brincadeiras infantis. Os bastidores de uma televisão caracterizam-se como sendo um lugar de trabalho, e por isso podemos dizer que a “infância dos bastidores” é, também, uma infância de trabalho.

### 3.2

#### **Crianças nos bastidores: aprendizes de trabalhadores**

A fama e seus prazeres e privilégios marcam a vida dessa infância. Como vimos, também pode ser fonte de problemas e sofrimento para a criança em questão. No entanto, existe uma dimensão maior, que vai além do cuidado com aquele indivíduo. Como nos sugere Sampaio, essas crianças se caracterizam como uma das categorias da infância brasileira contemporânea, tratando-se de um grupo social delimitado. Enquanto tal, gostaríamos de colocar em debate os direitos dessas crianças no nível social mais amplo.

Para essa discussão, o vetor escolhido é tema espinhoso e polêmico — o trabalho infantil. Não pretendemos trazer toda a complexidade que caracteriza discussão tão vasta e relevante. No entanto, a pergunta se é trabalho, brincadeira ou aprendizagem a experiência vivida e desejada por cada vez mais crianças em nosso contexto não poderia deixar de ser tangenciada.

Segundo Bazílio (1998), a criação do “Estatuto da criança e do adolescente” (ECA) caracteriza uma terceira fase de relação do Estado com a criança, e indica uma profunda mudança na visão sobre ela enquanto personagem social. Assim, a criança já foi “objeto de caridade” (Bazílio, 1998, p. 102) do Descobrimento até 1920, quando o Estado brasileiro cria um “enorme corpo jurídico/institucional” (*Idem*, p. 103) para o atendimento à infância. Essa é a segunda fase, marcada pela época das Instituições Totais baseadas nas ideologias eugenistas e higienistas. A partir da segunda metade dos anos oitenta começa a terceira fase, caracterizada pelo aparecimento das ONGs, pelo desmonte das instituições de atendimento do Estado e pela participação civil na feitura do ECA<sup>11</sup> — uma legislação específica para a criança e o adolescente a partir dos

---

<sup>11</sup>“Estatuto da criança e do adolescente”.

artigos 227 e 228 da Constituição promulgada em 1988. A criança passa, então, a ser vista como sujeito de direitos.<sup>12</sup>

No Capítulo II, intitulado “Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, destacamos os seguintes artigos:

ART. 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

ART. 16 – O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I – ir, vir e estar em logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política, na forma da lei;
- VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

ART. 17 – O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

ART. 18 – É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No Capítulo V do “Estatuto da criança e do adolescente”, intitulado “Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho”, destacamos, ainda, os seguintes artigos que entendemos estarem relacionados à nossa discussão:

ART. 60 – É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

ART. 61 – A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

ART. 62 – Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.

ART. 63 – A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I – garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;
- II – atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

---

<sup>12</sup>Juridicamente, a definição etária para a criança vai até os doze anos. A partir daí ela é considerada adolescente, até atingir os dezotois anos.

III – horário especial para o exercício das atividades.

ART. 64 – Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

ART. 67 – Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I – noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II – perigoso, insalubre ou penoso;

III – realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV – realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

ART. 68 – O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§1º – Entende-se por trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo.

§2º – A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado, ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho, não desfigura o caráter educativo.

ART. 69 – O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I – respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II – capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Seguindo esses trechos destacados do Estatuto, podemos concluir que crianças abaixo de quatorze anos (faixa etária onde se inserem todos os sujeitos de nosso campo) não podem trabalhar, a não ser que esse trabalho tenha uma conotação específica de aprendizagem e siga determinadas regras que visam a proteger a criança e seu direito ao brincar e manter-se na escola, por exemplo. Além disso, toda criança tem direito à expressão. Assim, a presença da criança na televisão se justifica por ela estar num processo de aprendizagem e se expressando artisticamente. É sob esse prisma que podemos entender a declaração dada pelo juiz Siro Darlan à uma reportagem do programa “Vídeo Show”<sup>13</sup> da Rede Globo, onde ele diz: “No momento em que ela (criança) está numa atividade cultural, atividade artística, isto tem que ser estimulado e não impedido, sob pena de causar problemas psicológicos muito graves a essa criança. Não deve ser visto como trabalho mas como uma manifestação artística”.

<sup>13</sup>Data não registrada.

Como nos alerta Buckingham e também Castro, as políticas públicas que dizem respeito às crianças não foram feitas com a participação de suas vozes, pois, ainda que se caracterizem por um avanço no sentido de considerá-la cidadã, sujeito de direitos, mesmo assim, parecem continuar trabalhando com o paradigma desenvolvimentista onde a criança não teria competência cognitiva, intelectual ou moral para interferir em assuntos tão “adultos” como os da política. Assumindo um novo paradigma, onde a criança assuma o seu papel de agente social, trazemos, agora, para essa discussão, a sua voz.

## **AÇÃO!**

*Conversa de intervalo.*

**Psicóloga:** *Vocês acham que o que vocês fazem é trabalho ou brincadeira?*

**Maria:** *É um pouco de cada coisa.*

**Joana:** *É. Às vezes é trabalho e às vezes é brincadeira.*

**Psicóloga:** *Quando que é um e quando é outro?*

**Maria:** *Quando tem que decorar o texto depois de fazer o dever é chato, quando a gente não pode brincar... Mas quando tá fazendo a cena e quando tá dando autógrafa, desfilando, é legal!*

**Psicóloga:** *Mas eu não perguntei quando era chato e quando era legal...*

**Joana:** *É que quando é trabalho é chato e quando é brincadeira é legal, entendeu?*

**Psicóloga:** *Entendi. Então, fazer a cena é legal mas decorar o texto antes é chato. Então fazer a cena é brincadeira e decorar o texto é trabalho?*

**Maria:** *É isso aí!*

**Psicóloga:** *Então vocês não gostam de trabalhar, só de brincar...*

**Joana:** *Só que não tem jeito de fazer um sem o outro, né? Por isso que a gente gosta quando você vem, porque aí tem mais brincadeira no intervalo.*

**Psicóloga:** *Mas eu tô trabalhando...*

**Maria:** *Ah... mas o seu trabalho é brincar com a gente!*

**Psicóloga:** *Então o meu trabalho é muito legal!*

*Nós três começamos a rir diante de tal conclusão, e elas foram chamadas para gravar.*

## **CORTA!**

A lógica da divisão entre trabalho e brincadeira assume para as crianças a lógica do prazer ou desprazer naquilo que experimentam. Talvez não esteja muito longe da lógica difundida em nossa cultura do consumo, onde o trabalho passou a ser coadjuvante, como um meio de financiar o prazer de consumir em nossas

horas de lazer, em nossos “intervalos”. No entanto, esse tipo de visão em torno de sua própria atividade acaba por negligenciar fatores importantes das relações que se estabelecem naquele contexto — relações de trabalho. A figura do patrão, por exemplo. A relação patrão/empregado experimentada pela criança nessa situação não se apresenta em nenhuma outra de seu cotidiano de criança que não trabalha. As relações na escola e na família, onde a criança estaria submetida a uma autoridade adulta, são atravessadas por uma lógica diferente da que se observa nessa outra de patrão/empregado. Assim, no primeiro tipo, as posições hierárquicas estão (ou devem estar) atravessadas pelo afeto ou por um interesse específico no desenvolvimento da criança. Não se espera desse tipo de relação (se tudo correr bem) que ela se desfaça, por exemplo. Já no segundo tipo, coisa muito diferente acontece — a criança recebe um salário em troca de um determinado desempenho. A relação cessa se esse desempenho não satisfizer mais ao patrão. Ainda assim, podemos pensar que esse tipo de relação esteja prevista no que o estatuto determina como “função de aprendiz”. O problema apresenta-se na medida em que o desligamento da criança de sua atividade na televisão pode ter conseqüências muito mais definitivas do que uma eventual mudança de escola, por exemplo. Deixar de trabalhar na mídia (mesmo se encaramos esse trabalho como o de um aprendiz) significa perder privilégios, um determinado status social e dinheiro. Muitas vezes significa viver uma sensação de fracasso em oposição ao sucesso e perder assim todo o glamour que envolve a atividade. A peculiaridade de tal trabalho como aprendiz fica, assim, caracterizado pela especificidade do próprio papel que a mídia tem em nossas vidas contemporâneas.

A tendência da criança é a de se relacionar pelo afeto, o que pode gerar muita desilusão e alguma distorção. Ser dispensado de um trabalho ou ser admitido nele não é conseqüência de ser querido ou não, mas isso muitas vezes se confunde na cabeça da criança. Outras vezes, a criança acaba vendo nos próprios responsáveis a figura a quem se remetem como seus superiores hierárquicos. Essa também é uma distorção. Na realidade, no cotidiano dos bastidores, a criança tem muitos chefes/patrões. Existe uma hierarquia entre eles, e ela percebe isso muito rapidamente, mas, ainda assim, de uma forma geral, os adultos mandam e as crianças obedecem.

Essas relações, que se caracterizam como relações de trabalho, no entanto, não anulam a situação de aprendizagem. A frase “A televisão é uma escola”, tão

recorrente entre profissionais das áreas audiovisuais, ganha, no caso das crianças, concretude e relevância. Se levamos em consideração o ECA, devemos dizer que, para essas crianças, a televisão não só é uma escola como **deve** sê-lo, pois é isso que justifica a sua presença lá. Resta perguntar, então, que tipo de escola o trabalho na televisão passa a ser para a criança.

De acordo com essa experiência do campo, não poderíamos dar uma única resposta. Isso porque o que vivemos indica que podem variar muito as experiências que a criança vai ter em seu percurso. Se fôssemos pensar em termos de linhas pedagógicas, poderíamos dizer que a criança pode ser submetida aos métodos mais tradicionais de aprendizagem e aos mais alternativos, dependendo das visões que as pessoas que convivem cotidianamente com ela tenham sobre o que seja ensinar ou lidar com crianças.

Um dos programas em que trabalhei sofreu uma mudança: praticamente toda a equipe foi sendo gradativamente modificada, começando pelo diretor geral. Depois de um ano e meio trabalhando com as mesmas pessoas e o mesmo esquema de produção, as crianças se viram obrigadas à novas adaptações e a um método totalmente diferente de trabalho e aprendizagem.

*Enquanto o antigo diretor geral reiterava em todas as reuniões de equipe que as crianças eram sua prioridade no que diz respeito a horários e organização, exatamente por entender que tinham suas peculiaridades por serem crianças, a nova direção abre sua primeira reunião de equipe com a frase:*

*“Criança, quando entra na televisão, tem que virar adulto”.*

Não queremos fazer um julgamento de qual dessas visões é melhor ou pior. Pretendemos, antes, indicar as diferenças que podem existir em equipes distintas. Essa diferença no discurso e na visão que se tem sobre a criança que “entra” para a televisão acaba por determinar experiências completamente diferentes para ela e para o profissional envolvido com ela. Nesse caso, em que permaneci como remanescente da antiga equipe (por mais alguns meses), a diferença se estabeleceu desde o primeiro dia. A fala de Joana (integrante do elenco infantil) ilustra bem com essa passagem foi sentida pelas crianças.

*“Antes era família. Agora é só profissional.”*

Acredito que o que Joana classifica como “família”, em oposição ao “profissional”, diz respeito, antes de tudo, à perda das pessoas da equipe que estavam indo embora e com as quais teve um convívio diário por mais de um ano. Sua fala é atravessada, então, pela questão afetiva, ou seja, o conhecido que vai embora e com o qual ela já estava familiarizada, e o novo, que chega naturalmente diferente e, por que não?, ameaçador.

Passado esse primeiro momento de impacto com a mudança, podemos dizer, no entanto, que Joana foi muito sensível em sua observação, se levarmos em conta a comparação do método de trabalho de cada diretor.

### **AÇÃO!**

*Crianças e adultos gravavam uma cena onde o áudio não apareceria, mas apenas a imagem de todos reunidos ouvindo um deles, que contava algo. Essa cena foi repetida de várias maneiras, onde, em cada uma, se revezava o personagem que assumia a posição de narrador. O diretor, então, propõe uma brincadeira onde ele dava a cada um dos atores (na sua vez de representar o narrador) uma palavra engraçada, exótica ou diferente, como “escalafobética”, por exemplo, e pedia que eles improvisassem a contação de algo que tivesse aquela palavra. A brincadeira foi proposta igualmente para adultos e crianças na cena. Foi um dia especialmente divertido para todos, onde o clima de brincadeira e desafio imperou e todos acabaram a gravação comentando como tinha sido prazeroso aquele momento do trabalho.*

### **CORTA!**

### **AÇÃO!**

*Gravação de uma cena onde havia alguns brinquedos e bonecos. Maria esperava o momento de gravar brincando com eles e, distraída, não ouvia os apelos da produção para que mudasse de posição. O diretor vai até ela, senta-se ao seu lado, e muito delicadamente explica:*

**Diretor:** *Maria, eu sei que você quer muito brincar mas aqui não é lugar nem hora para isso, tá, meu amor?*

**Maria:** *Tá bom, desculpa.*

### **CORTA!**

Estes dois fragmentos foram colocados como uma tentativa de ilustrar as diferenças de método entre os dois diretores. O primeiro é o mesmo que reiterava na reunião a centralidade das crianças (e suas demandas específicas) na

organização da produção. O segundo fragmento é do novo diretor que acredita na necessidade de a criança se comportar como um adulto quando entra para a TV.

Na primeira situação vemos que a aprendizagem se dá na brincadeira, entre adultos e crianças compartilhando um mesmo brinquedo, onde as últimas têm, inclusive, a oportunidade de presenciar adultos experientes em seu ofício de interpretar, no difícil exercício do improviso. Ao mesmo tempo, vêm-se desafiadas a fazer o mesmo que eles. Sobretudo, está presente a dimensão do prazer compartilhado no exercício do trabalho e da aprendizagem. Esse era um diretor que ouvia muito as crianças, inclusive aceitando sugestões de marcações de cena e mudanças de texto. Sua trajetória profissional tinha um longo histórico de trabalho com crianças em teatro e na própria TV. Podemos dizer que se tratava de um diretor que parecia não ter receio da característica “bagunça infantil”, e talvez por isso mesmo os limites eram colocados muito mais através desses jogos do que de maneira direta.

Na segunda situação vemos que o diretor acredita num diálogo franco e direto com a criança, em que apresenta a realidade daquela situação: ali não é lugar de brincadeira. A disciplina e a concentração exigidas na atividade das crianças são exigidas de forma direta num diálogo entre o adulto que lidera, e a criança que deve obedecer. Ele reconhece o desejo da criança, mas coloca um limite àquele desejo. Tratava-se de um diretor tecnicamente muito bom e organizado, com um *set* de gravação muito bem estruturado. Isso não quer dizer que tal diretor não brincasse com as crianças. Nos intervalos, era possível vê-lo correndo ou brincando de “pique” com elas, se fosse convidado para tal. No entanto, a brincadeira funcionava mais como um “recreio” (um momento de intervalo) do que um instrumento de trabalho. De alguma forma era como se dissesse que existia a hora para ser responsável e “adulto” e a hora de brincar e voltar a ser criança. Assim, a aprendizagem que acontecia nessa situação justificava a percepção de Joana como algo “profissional”.

Se levamos em conta a distinção feita anteriormente por Joana e Maria entre o que é “chato” percebido como trabalho e o que é “legal” associado à diversão, podemos dizer que sua distinção entre ser “família” e ser “profissional” segue a mesma lógica — a do prazer e a do desprazer. Na segunda situação o prazer, a brincadeira, ficam restritos ao momento do intervalo. Mas tanto em uma situação quanto em outra não deixamos de ter aprendizagem. Assim, aprender

brincando aparece, obviamente, como algo mais sedutor. No entanto, a aprendizagem de uma postura profissional se faz, também, imprescindível. Devemos lembrar que nos bastidores não transitam apenas crianças, mas centenas de profissionais adultos envolvidos nas mais variadas funções e responsáveis por elas e por seus objetivos. Não há como priorizar a criança o tempo todo, e em alguns momentos é preciso, sim, que ela consiga ter uma atitude mais adulta, no sentido, por exemplo, de saber adiar o seu prazer e suportar a frustração. É parte de sua escolha por estar ali, e, se acreditamos que a criança tem capacidade para deliberar sobre suas escolhas na vida, temos de levar isso em consideração. Tal constatação nos leva a pensar que o processo de aprendizagem no trabalho artístico da TV deve ter uma grande dose de equilíbrio entre o “aprender brincando” e o “aprender profissional”.

### **AÇÃO!**

*Conversa com Joana e Carlos no intervalo de gravação no estúdio, logo após as mudanças de equipe do programa.*

**Psicóloga:** *O que vocês fariam se fossem o presidente desta empresa e quisessem fazer regras para o trabalho das crianças na televisão?*

**Joana:** *Só umíssima coisa: colocaria apenas pessoas que fossem preparadas para trabalhar com crianças, como você.*

**Carlos:** *Eu concordo. Diretores que sabem trabalhar com adultos trabalham com adultos, e os que sabem trabalhar com crianças trabalham com crianças. Simples.*

*A conversa foi interrompida pois era hora de gravar.*

### **CORTA!**

Fica claro, nessa fala, que a criança identifica no que chamamos de “aprender brincando” o “saber trabalhar com crianças”, uma vez que identificavam o meu trabalho como o de brincar com elas. No entanto, a escuta da voz da criança, em nossa perspectiva, não significa acatar inteiramente o que ela diz. Sua voz deve ser ouvida para que possa se estabelecer o diálogo entre seus desejos e percepções e os dos adultos envolvidos com elas. A intenção não é a de substituir a supremacia adulta pela infantil, criando um distanciamento geracional (como a ideologia identificada por Buckingham no conteúdo da TV, em canais como “Nickelodeon”). A riqueza que vemos na situação dos bastidores está

exatamente na possibilidade de diálogo e de troca entre crianças e adultos envolvidos no mesmo projeto. Assim, parece-nos que o mais importante na questão da aprendizagem a envolver o trabalho infantil na TV não é uma questão do método de um ou outro diretor, mas uma visão de que a criança deve ser levada em consideração, tanto quanto o adulto, como agente social de transformação daquele contexto. O mais importante é que se evite nessa situação que a criança seja emudecida e esquecida como alguém que participa ativamente daquele universo. Nesse sentido, essas falas transcritas acima devem ser ouvidas e legitimadas quando pensamos sobre a melhor maneira de ter crianças trabalhando na TV, para que possamos, então, colocá-las em diálogo com as outras vozes que participam de tal contexto.

Podemos dizer que para as crianças, a sua atividade é uma mistura de trabalho com brincadeira, responsabilidade com prazer. Para alguns diretores a aprendizagem e o trabalho se dão através da brincadeira como instrumento de aproximação e até de controle. Outros priorizam a disciplina e o aprendizado profissional em direção a uma conduta adulta. Para nós, é condição que se tenha um ambiente em que a criança seja ouvida e legitimada enquanto personagem daquele cenário social. E para os pais (ou responsáveis), aqueles que, no fim, são os responsáveis pela permissão do ingresso da criança na atividade profissional? O que dizem suas vozes?

## **AÇÃO!**

*Conversa com a mãe de Maria numa dia de gravação.*

**Denise:** *Eu não sei se estou fazendo certo... Às vezes eu sinto como se estivesse vendendo a infância dela. Mas aí eu vejo como ela se realiza, como gosta de vir para cá, de gravar, de dar autógrafa na rua...*

**Psicóloga:** *De fato, é uma escolha dura. Principalmente se não for adiante. Vocês pais têm que estar muito atentos, pois a responsabilidade é de vocês mesmos. Você acha que se isto tudo não der certo, se a Maria, depois do sucesso, é esquecida, como já aconteceu com tanta gente, ou então fica doente, vai culpar quem? A empresa? Pode ter certeza de que é em você que ela vai colocar a responsabilidade, porque é você que é a mãe dela... Por que você deixa, então?*

**Denise:** *Por que ela quer. Por que quer muito!*

**Psicóloga:** *Tá, eu acredito. Mas ela também quer comer um saco de balas por dia e você a proíbe, não é? Por que você acha que faz mal a ela...*

***Denise:** É verdade. Mas eu não acho que estou fazendo mal, não. Todo o mundo diz que ela tem talento, que nasceu pra isso. Tem dias que eu fico mais assim, em dívida... mas no geral acho que é bom, sim.*

***Psicóloga:** Eu acho que vocês devem sempre se perguntar para quem é bom, se para eles ou para vocês mesmos, que ficam orgulhosos...*

***Denise (ri encabulada):** Acho que é um pouquinho dos dois. Mas eu estou sempre conversando com ela e repetindo que ela não precisa disso, que no dia que quiser sair é só falar. Ela sempre responde que de jeito nenhum, que adora trabalhar na televisão e dar autógrafa.*

## **CORTA!**

É uma realidade da “infância dos bastidores” — pais que, por lei, precisam acompanhar as gravações e que, por isso, se vêem impedidos de trabalhar e passam os dias como acompanhantes de seus filhos. Se pensarmos que a renda aumenta, por um lado, temos que pensar que diminui por outro. O dinheiro, nesse caso, parece ter menos valor do que a fama e a satisfação narcísica de ver um filho alcançar lugar privilegiado e tão valorizado em nossa sociedade.

No senso comum existe uma percepção de que os responsáveis por essas crianças são, na realidade, irresponsáveis. O jogo de palavras indica a condenação pela exploração que haveria em permitir o trabalho de suas crianças. Nessa conversa com uma das mães o conflito fica claro, pois ela tem consciência desse tipo de percepção. A partir dessa consciência, ela questiona as próprias escolhas. Ela percebe a si mesma como exploradora quando sente que está “vendendo a infância da filha”, mas entra em conflito porque vê-la naquele lugar causa grande prazer a ela e à filha. O fato de estar sempre checando se o desejo da filha continua firme e assegurando que ela pode desistir quando quiser não é pouca coisa em tal situação. É um gesto simples que pode fazer toda diferença e garantir para a criança um vínculo com sua mãe que não passa por seu sucesso e que garante a “normalidade” de que falávamos antes.

O “vender a infância” parece indicar, também, que esta mãe reconhece a dimensão de trabalho na atividade da filha. Por outro lado, o talento que todo mundo diz que ela tem, o “ter nascido para isso”, pode apontar para a dimensão da aprendizagem. Assim, ela “vende a infância da filha” na crença de que está investindo no desenvolvimento do que é reconhecido como um “dom” e na sensação de prazer e satisfação que esse trabalho traz.

## AÇÃO!

*Relato feito pela mãe de Joana (dez anos) — protagonista de um dos programas em que trabalhei — sobre a entrada dela no programa.*

**Clara:** *Foi uma loucura!! A Joana nunca tinha feito nada além de levar sua vidinha normal (numa cidade média do Brasil), onde ia para a escola, balé, inglês, essas coisas. Eu crio minhas duas filhas sozinhas (é uma mãe bastante jovem), pois o pai delas saiu de casa quando a menor tinha acabado de nascer. Ainda bem que eu conto com a minha família, que também mora lá, a não ser essa irmã com quem a Joana está morando agora.*

*Ela fez umas fotos lá na nossa cidade com um fotógrafo que insistiu dizendo que ela era linda e tal. Ele colocou as fotos numa agência, e conhecemos a dona e tal. Ela ligou e avisou do teste para o programa, e a gente veio só por desengano de consciência, pois achávamos que nunca ia dar certo... Ela nunca tinha feito nada, tinha um monte de criança... Enfim, a gente veio, fez, e quando estávamos na estrada, no caminho de volta, o meu telefone tocou e era uma pessoa da produção falando que queriam fazer um outro teste no dia seguinte. Voltamos, e nesse mesmo dia eles disseram que ela tinha sido escolhida e que precisavam dela já no dia seguinte. Essa minha irmã que mora aqui não estava na cidade na época, e nós fomos para a casa da dona da agência. Na mesma semana a Joana já começou as gravações, e eu tive que voltar para a minha cidade para resolver toda a vida dela, mudança de colégio e tudo. Eu não podia me mudar por conta da minha outra filha, do meu trabalho, meu marido. Nessa semana a Joana ficou na casa da dona da agência enquanto eu organizava a vinda dela pra cá. Ela ficou lá sozinha, e eu sem saber direito o que fazer. Minha irmã, que mora aqui, chegou de viagem e resolvemos tudo, da Joana passar a morar lá na casa dela. Esta irmã mora na zona nobre da cidade e é de classe média alta. Ela foi estudar numa escola ali perto, e agora eu tenho que ficar nessa vida dividida entre as duas cidades e as duas filhas...*

**Psicóloga:** *Você acha que vale a pena isso tudo?*

**Clara:** *Olha, eu fico muito em dúvida, mas ela está amando isso tudo, e toda vez que eu me aborreço com alguma coisa do programa que acho injusta e falo que vou tirar, ela fica desesperada, e a minha família fica me pressionando para não tirar. Acho que se eu fizer isso eles me matam! Ela escolheu isso pra ela, e eu tenho medo de tirar e depois ela crescer e vir me dizer que eu fiz ela perder a oportunidade da vida dela!*

## CORTA!

Nesse relato vemos uma outra dimensão do trabalho, que aparece com frequência no discurso dos pais e responsáveis — o da oportunidade. A oportunidade que vêm, “a oportunidade da vida”, é de trabalho, muito mais do que de aprendizagem. Mesmo diante da dúvida e do sacrifício, a mãe tem medo de assumir uma outra responsabilidade, que seria a de negar a chance que parece ter batido na porta da filha. Quando tantos fazem filas em testes e agências, a sua filha foi chamada para o “Olimpo”, não procurou por ele. Numa sociedade como a

nossa, que valoriza tanto o trabalho na mídia, é difícil mesmo resistir a tamanha tentação, e o medo passa a ser o de, numa decisão contrária, ser culpada pela perda de tal oportunidade. Como “oportunidade da vida” o trabalho na mídia é percebido como a possibilidade de grandes transformações, um marco que pode ser o “divisor de águas” na vida de alguém. Em se tratando de uma criança, devemos concluir que a expectativa é a de que, se tal chance der certo, a carreira dela durará por muito tempo. Já sabemos que, apesar da trajetória vitoriosa de alguns artistas, tal destino não se aplica à grande maioria das crianças que entram nas filas dos testes. Entrar para o “Olimpo” é muito mais difícil do que sair dele, e manter-se nele é trabalho árduo ou consequência de muita sorte. Essa dimensão, contrária ao *glamour* que envolve esse tipo de atividade, fica totalmente em segundo plano diante da oportunidade. Diante dela vale a pena permitir que a criança corra o risco das consequências de viver a sensação de sucesso e fracasso tão cedo. Vale a pena mudar de cidade e de vida. Ela está, afinal, onde a maioria dos “normais” gostaria de estar.

Sérgio Adorno (1993), falando sobre o trabalho infantil,<sup>14</sup> diz que, quando este se configura como subsídio importante ao trabalho familiar, a família, originalmente o lugar primeiro de socialização da criança, acaba se subvertendo “para justamente apoiar-se no universo infantil. É como se a família fosse socializada pela criança e não o contrário” (Adorno, 1993, p. 192).<sup>15</sup> É o que o autor chama de “socialização incompleta” (*Idem*) onde se subverte o papel identitário da criança, com o ingresso no mundo adulto do trabalho. Nessa situação, potencialidades e capacidades próprias da idade adulta são ampliadas e estimuladas, enquanto “energias próprias à fase infantil” (*Idem*) devem ser reprimidas. “Trabalhadora, deve aprender a dura disciplina do trabalho e relegar ao esquecimento o caráter lúdico do modo de ser infantil” (*Idem*).

A situação familiar que Adorno foca e o tipo de trabalho que descreve não se encaixam exatamente em nossa situação de campo, mas ainda assim oferecem

<sup>14</sup>Ainda que ele esteja discutindo o trabalho de crianças muito pobres que não têm alternativas a não ser a delinquência, acreditamos que algumas colocações se apresentam como questões pertinentes ao nosso caso.

<sup>15</sup>“Evidentemente, trata-se aqui de um recurso metafórico, porquanto a socialização das crianças é produto de sua interação com os “outros” e com os seus pares, em uma relação dinâmica e dialética de mútuas influências entre diferentes mundos. Ao mesmo tempo em que recebem influências externas, influenciam o mundo externo, colocando-se diante dos outros e firmando sua presença no espaço de realização social. Vide Berger & Luckmann (1972)” (nota do autor).

material de reflexão. Aqui a questão é menos a do dinheiro e mais a da oportunidade, como dissemos antes. Assim, as crianças reconfiguram as famílias, porque elas passam a ser o membro famoso, porque a elas foi dada a oportunidade de entrar para o “Olimpo” tão valorizado socialmente. Além disso, muitas vezes, o trabalho do responsável acaba sendo substituído pelo trabalho de acompanhante da criança. Em outros casos a criança passa a ganhar realmente mais do que os pais; em outros ainda, seu dinheiro serve para ajudar na casa. Enfim, a fama e a remuneração da criança da mídia acabam por reconfigurar os papéis dentro de casa, dando a ela um papel familiar central. A questão identitária referida pelo autor também aparece na experiência dessas crianças que vivem ao mesmo tempo a realidade de ser criança e a exigência de competência adulta. Como vimos, as diferentes experiências vividas nos bastidores podem ora privilegiar sua condição de criança, ora a sua necessidade de uma maturidade precoce. Em algumas situações, os dois discursos aparecem ao mesmo tempo, e a criança é vista numa mesma situação: como menos capaz do que o adulto (e por isso deve obedecê-lo) e como representante de uma grande responsabilidade relativa ao seu papel naquele contexto.

## **AÇÃO!**

*Conversa com Maria e depois com Fernanda (produtora do programa), que nos interrompeu. Essa produtora fazia parte da nova equipe que entrou no programa. Maria entrou no camarim nitidamente chateada.*

**Psicóloga:** *Por que você tá chateada?*

**Maria:** *Por que agora eu não posso mais fazer nada! É não, não e não toda hora (começa a chorar). Eu queria brincar mais um pouco na grua e o diretor deixou, mas a Fernanda, não. Ela disse que ia me deixar presa. A minha personagem não está mais a mesma porque tá tudo diferente. Essa personagem foi a Valéria (atriz que ensaiava as crianças e que trabalhava em parceria comigo, também substituída na mudança de equipe) que tirou de dentro de mim, porque ela brincava, era legal. A Clarissa (atual profissional destinada ao trabalho) nem fala direito, não dá carinho. Só você agora.*

*Expliquei que a grua era perigosa e que provavelmente a Fernanda estava preocupada em não deixar ela se machucar...*

**Maria:** *A Fernanda é má. Ela gosta do diabo e já chutou a Ave Maria.*

**Psicóloga (incrédula):** *Quem te disse isso?*

**Maria:** *Eu ouvi por aí...*

**Psicóloga:** *Você tem medo dela?*

**Maria:** Tenho.

*Fernanda entra no camarim e pergunta o que houve com Maria. Maria engole as lágrimas e mente dizendo que caiu.*

**Maria:** Não aconteceu nada. Eu tava correndo e caí.

**Fernanda:** Viu? Eu falo pra vocês não correrem. Aí se machuca. Maria, eu tenho que te falar uma coisa, um segredo. Presta atenção. Todos os personagens desta história (lista um por um) é o seu personagem quem carrega. Ele é o personagem mais importante e não é qualquer um que sabe fazer que nem você. Por isso toda essa gente que você vê aqui trabalhando é você quem carrega. Se acontece alguma coisa com você (lembra quando você ficou doente?), dá a maior confusão e você tem que gravar mais ainda depois... Se o programa acaba, fica todo mundo sem trabalho...

**Maria** (interrompendo, petulante): Ah... É só por isso que você tá preocupada? Fernanda, posso te fazer uma pergunta? Você acredita em Deus?

**Fernanda:** Acredito. Mas de um jeito diferente. Eu acredito que ele esta em todos os lugares: na árvore, na chuva... Não que ele é um velhinho de barba branca.

**Maria** (desafiadora): Ah, é? Quando é que você fala com ele?

**Fernanda:** Qualquer hora que eu quiser, e você?

**Maria:** Eu rezo antes de dormir. Você acredita no diabo?

**Fernanda:** Não.

**Maria:** Você tem medo, não?

**Fernanda:** Não. Eu não faço nada de ruim, não sou ladra, nem nunca matei ninguém.

**Maria:** Claro, se você fosse ladra, você não estava aqui, né?

*Fernanda é chamada no rádio e sai às pressas.*

**Maria:** Consegui perguntar o que eu queria!

**Psicóloga:** Viu? Ela nem acredita no diabo...

**Maria:** Ela tá mentindo. 'Cê acha que ela ia falar assim?

**CORTA!**

Desse fragmento podemos discutir vários aspectos das relações que se estabelecem entre crianças e adultos nos bastidores. Fernanda, a produtora da nova equipe que chega com o discurso da criança que deve virar adulto, coloca Maria em dois papéis simultâneos no mesmo diálogo: ela é a criança que deve obedecer para não se machucar e também a personagem que carrega todo o trabalho da equipe. Fernanda, em seu discurso, apela para que Maria seja ao mesmo tempo a criança tutelada, que não é capaz de cuidar de si mesma, e a criança responsável e que deve assumir uma responsabilidade adulta da consciência de seu papel social, central naquele contexto. Impressiona a

perspicácia de Maria, que “pesca” o verdadeiro “segredo” (algo que é revelado como segredo por parecer a Fernanda ser um assunto do mundo dos adultos), no discurso da produção: que ela se preserve porque é peça fundamental da engrenagem. É difícil saber se tal consciência (mesmo que pareça um fator de grande desilusão em relação ao afeto que as crianças esperam dos adultos) é prejudicial ou benéfica nesse contexto. De alguma forma, Maria parece ter um instrumento a mais de proteção operando com essa clareza. Assim, saber-se parte da engrenagem coloca as relações em seus devidos lugares, ainda que, nesse caso, sobressaia o seu caráter profissional.

A raiva e o medo representados pela imagem de pessoa que “gosta do diabo e já chutou a Ave Maria” podem aparecer aqui tanto como reação à frustração de não ter um desejo atendido (brincar na grua), quanto pela consciência adquirida de que está ali a trabalho, e não numa brincadeira em “família”, como as crianças representavam o convívio com a antiga equipe.

Ainda há um outro aspecto que parece relevante nesse fragmento e que se repete no discurso das crianças: elas preferem trabalhar num ambiente que lhes pareça mais brincalhão, mais familiar, menos profissional. Assim, Maria relaciona a qualidade de seu desempenho à qualidade das relações com suas “professoras” naquele contexto. Onde há “carinho” e brincadeira ela reconhece haver, como consequência, um melhor desempenho de seu personagem. Na simplicidade de suas palavras vemos a realidade, afinal, de qualquer ser humano que executa melhor sua atividade onde há prazer.

Sendo assim, pode-se concluir que, do ponto de vista das crianças, num ambiente onde prevaleça a linguagem lúdica como instrumento de interação entre adultos e crianças, prevalece também o seu melhor desempenho enquanto trabalhadores e aprendizes. Temos aqui, a partir da visão que expusemos anteriormente sobre a criança e o relacionar-se com ela, uma tendência à conclusão semelhante, com a ressalva de que uma certa dose de profissionalismo (algo como um princípio de realidade em oposição ao princípio do prazer) se torna imprescindível como instrumento para transitar num ambiente, legitimamente, também povoado por adultos e suas demandas específicas. A busca desse equilíbrio só é possível se abrimos a possibilidade de um real diálogo entre adultos e crianças, um diálogo onde eles possam se transformar mutuamente.

Diante de tal panorama a pergunta inicial — a experiência se caracteriza como trabalho, aprendizagem ou brincadeira? — aponta para algumas respostas e também outras perguntas.

## CONCLUSÃO

Nossas observações sobre a atividade das crianças-artistas-de-televisão — “a infância dos bastidores” — nos levam a concluir que, para além de manifestação artística, esta atividade também se caracteriza como trabalho. Enquanto tal, a experiência dos bastidores se apresenta como um lugar que depende de alguns requisitos para que se garanta o que está previsto no ECA: trabalho que se justifica por seu caráter de aprendizagem, no caso de menores de quatorze anos. Para além do respeito a horários especiais; garantias do tempo de brincar, de se expressar artisticamente e da aprendizagem de uma atividade que se adeque ao mercado de trabalho; é preciso haver a exigência formal, aos adultos envolvidos com a criança, dessa premissa de aprendizagem e desenvolvimento que justifique a presença dela naquele contexto.

Essa é uma das razões pelas quais acreditamos que essa atividade, que entendemos como trabalho, mereceria uma legislação específica, justificada por seu caráter peculiar. Essa peculiaridade caracteriza-se, antes de tudo, pelo cotidiano do trabalho em si e pelo fato de expor a criança na mídia, com todas as conseqüências que a valorização de tal atividade em nossa sociedade contemporânea, assume. Além disso, questões específicas, como a descrita no parágrafo primeiro do ECA, mereceriam uma atenção especial. O “trabalho educativo” que deve privilegiar o caráter pedagógico, e não o “aspecto produtivo”, levanta, nessa atividade, uma questão específica. Assim, entendemos que, apesar de privilegiar a necessidade pedagógica, que obviamente deve ser considerada nessa atividade de trabalho infantil na mídia, o caráter produtivo ganha relevância, uma vez que se trata de atividade capaz de gerar quantias consideráveis de remuneração para a criança e também para seus contratantes, pois o mercado da mídia movimentava grandes capitais. Assim, seria injusto com a criança se o aspecto produtivo de sua atividade não fosse igualmente cotejado. Esse é apenas um exemplo de questões peculiares relativas ao trabalho infantil na mídia. Nossa intenção aqui não é a de esmiuçá-las, até porque esse é um debate que deve incluir outros saberes, como os jurídicos (para ressaltarmos apenas um). Nossa intenção

é, antes, a de sugerir esse debate público, tendo em vista a experiência vivida com essas crianças.

Sabemos que o trabalho de crianças na mídia (televisão e publicidade) só é possível mediante autorização do juizado de menores, que, por sua vez, exige dos contratantes e responsáveis pela criança um tipo específico de contrato e apresentação de documentos, tais como atestado médico e atestado escolar (entre outros), de acordo com as exigências do ECA. Estamos cientes também de que já há uma preocupação da 1ª Vara de Infância e Juventude com a especificidade desse trabalho, representada na forma do Artigo 25, inciso 9º da Portaria 12/2000, expedido pelo Juiz Dr. Siro Darlan de Oliveira, onde se exige que a quantia ganha pela criança em sua atividade tenha 40% de seu valor depositado pelos responsáveis numa conta poupança em nome dela. Esse rigor é louvável e fundamental para protegê-las. No entanto, nossa proposta pretende que uma legislação específica para esse tipo de trabalho infantil vá além do caráter de proteção (que privilegiaria o aspecto de vulnerabilidade da criança), colocando-se no terreno da cidadania, onde podemos privilegiar um outro aspecto da infância, que é o seu papel de agente social. Enquanto tal, uma legislação desse tipo deve levar em consideração a voz das próprias crianças em sua feitura, respeitando suas experiências e as opiniões construídas a partir delas. Acreditamos que essa atitude na relação com a criança significaria aprendizagem, não só relacionada ao trabalho na mídia em si, mas também aprendizagem política (de cidadania), a partir da qual a criança pode perceber as relações existentes entre as leis e a dimensão pública da política e sua vida cotidiana. Essa atitude poderia transformar a questão da autonomia e da soberania infantil, hoje tão associadas ao seu papel de consumidora, recolocando-a na dimensão da cidadania. Como uma especificidade desse trabalho-aprendizagem infantil, os pais e responsáveis — personagens centrais em qualquer trabalho com crianças — deveriam ter suas vozes reconhecidas, legitimando, assim, o seu discurso enquanto agentes sociais e, portanto, cidadãos. Concordamos com os autores que vêem nesse tipo de atitude política e ética em relação à infância e às crianças uma nova forma de lidar com as experiências da infância contemporânea, caracterizada por seus ambientes culturais onde a mídia tem papel cada vez mais central. Concordamos, também, com a visão que encara esse mesmo ambiente midiático como um instrumento

para o debate público que envolva crianças, tirando-o do lugar de “alcoz da infância” e reinventando-o como possível e poderoso aliado.

De acordo com o discurso das próprias crianças, associado às observações e conclusões que extraímos do campo de pesquisa desta dissertação, um caminho possível para que se estruture um ambiente que cumpra os requisitos de trabalho expostos no ECA deveria partir de um equilíbrio entre um ambiente lúdico e ao mesmo tempo profissional, reconhecendo a presença tanto das crianças e suas demandas específicas quanto a presença dos adultos e suas necessidades. Tal ambiente implicaria uma situação onde a criança também seja reconhecida, em sua especificidade, como um agente social igualmente participante (como os adultos) dos diálogos e decisões de tal contexto. Uma situação desse tipo favorece uma relação de real interação entre crianças e adultos como agentes de transformação mútua e, conseqüentemente, de seu contexto compartilhado.

O trabalho infantil na televisão sempre existiu e continuará existindo, pois a mídia precisa da criança para representar seus personagens infantis, e as crianças, por sua vez, desejam exercê-lo (e sentem prazer quando o fazem, como vimos na experiência de campo desta pesquisa). O que vem mudando é o papel social que o artista de TV exerce em nossa sociedade do espetáculo, como alguém que chegou ao “Olimpo contemporâneo” que criamos em torno do mito das celebridades. Por isso, não nos interessa condenar este trabalho, mas criar regras específicas que garantam uma experiência rica para a criança envolvida nele.

Acreditamos que o trabalho infantil na mídia apresenta aspectos positivos: ele pode e deve funcionar como canal de expressão e representatividade social da criança. Além disso, como vimos na experiência descrita nesta dissertação, as crianças se beneficiam em sua aprendizagem, inclusive expandindo seus contextos culturais (quando passam a conhecer e fazer teatro ou quando buscam o aperfeiçoamento como artista, buscando cursos e *workshops*, por exemplo). A criação de regras para esse tipo de trabalho seria benéfica não só para a criança como, também, para a própria empresa que trabalha com ela, uma vez que se poderia contar com diretrizes claras de relacionamento com essa “mão de obra” peculiar. Um direcionamento claro como esse que propomos não deixa de ser uma forma de dividir responsabilidades, ou seja, as leis e regras, entendidas como a expressão do público, funcionariam como representantes da sociedade nessa negociação. Assim, a empresa se salvaguarda de assumir sozinha a

responsabilidade de ter como funcionário um trabalhador tão especial e merecedor de tanto cuidado e atenção no cenário do debate público, como são as crianças.

No texto “Infância, conhecimento e contemporaneidade”, Solange Jobim e Souza e Rita Ribes Pereira (1998) propõem o seguinte olhar para o “*desvio*” na construção do conhecimento:

No tapete os fios se entrecruzam com perfeição, permitindo ao olho acompanhar o correto percurso das configurações. Tudo bem definido até que escapa um fio, rompe-se a precisão do fluxo e, naquele exato momento, o olhar pára atentamente e põe-se a observar com mais afinco. O fio solto provoca o olhar, desafia o observador a construir uma nova configuração. O segredo que este desvio oculta é a promessa de um conhecimento que se preocupe em equacionar o sensível e a razão para problematizar com maior fecundidade a geometria da vida (*Idem*, p. 26).

Chegamos à conclusão de que o desvio aqui pode significar oportunidade. É como desviante que a criança dos bastidores acabou por gerar a demanda do psicólogo. É como desvio de uma infância ideal que é visto o seu interesse pela mídia e pelo trabalho nela. É desvio também a cultura do consumo legitimar seu discurso como consumidor e lhe outorgar autonomia, quando os adultos, em geral, não o fazem. Todos esses desvios, que, a princípio, ganham uma conotação ruim, podem ser vistos como oportunidades, brechas onde se podem operar mudanças nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, nos papéis sociais que representam.

Sendo assim, o *desvio* no comportamento da criança dos bastidores e a entrada do psicólogo tornaram-se a oportunidade de toda essa reflexão e produção que fazemos agora e que teve implicações práticas no cotidiano dos bastidores. É desviando o olhar, também, que podemos entender a experiência da infância dos bastidores como uma possibilidade de colocar crianças e adultos no mesmo espaço e trabalhando por algo comum, abrindo possibilidades de um campo de interlocução para além da gutificação que identificamos no cotidiano de crianças e adultos contemporâneos. Essa elaboração parece colocar **esse tipo de trabalho** como um desvio, por sua vez, da idéia de que o trabalho infantil é inimigo da infância.

É assim também, como *desvio* da idéia sombria da “morte da infância”, que queremos enxergar a crise no conceito de infância em nosso contexto contemporâneo. A relação com um novo universo midiático e de consumo pode

ser vista, nessa perspectiva, como uma oportunidade de dar nova visibilidade e possibilidade de participação, ou seja, de *ação* social, à infância. Se o mercado, ainda que de maneira “interesseira” e corporativista, legitima a presença da criança como consumidora, ao mesmo tempo ele a coloca no cenário social como um agente legítimo. Esta mudança reconfigura a posição da criança no cenário do debate público, o que pode significar uma possibilidade de transformação efetiva. Resta agora aproveitarmos tais oportunidades, ao invés de lamentarmos uma determinada infância que não volta mais.

Para olharmos com esperança para a infância contemporânea, acreditamos ser imprescindível entender a infância como alegoria da história que se faz da ruína, e não um *continuum* linear. Entendendo que falamos da infância que não está na criança, mas numa capacidade humana, a contemporaneidade — descrita com um tempo de tantas ruínas (principalmente as ruínas de valores da modernidade) nos parece o momento apropriado para “aprendermos a ser criança”. O “adulto infantilizado” ganha aqui outra conotação: não a de um seduzido pelo “produto-de-mercado-juventude” — que tantos reconhecem como um ideal midiático contemporâneo consumido com avidez —, mas como o adulto que, humanizado, é capaz de olhar de forma diferente para aquilo que desmorona todos os dias, fazendo-se ruína, no nosso contexto veloz e de consumo.

Assim, ao invés de uma infância totalmente “sugada” pelos ideais midiáticos de consumo, adultizada no pior sentido que esta palavra pode ter, por estar destituída de sua humanidade, já que totalmente inserida e adaptada à lógica mercantilista de produção, podemos, desviando nosso olhar (e assumindo essa que me parece ser uma postura “benjaminiana-larrosiana” diante da infância dos bastidores e, mais abrangentemente, da infância contemporânea), nos surpreender ao percebermos que ainda resistem o enigma e a criança que se esconde, que lambisca, que se atrasa, que se atrai pelo que parece lixo e ruína.<sup>1</sup> E assim, sustentando nosso olhar na sua direção, podemos encantar e despertar, nesse contexto que nos rodeia, as crianças que também somos e que, por alguma razão, ficaram lá, petrificadas de susto atrás da porta. Talvez porque não tenham tido tempo de dar aquele “grito de autolibertação” que, se não dado, pode “bani-la pelo

---

<sup>1</sup>Benjamin, W., [1926-1928] 2002, p. 107 -108

resto da vida na pesada porta”.<sup>2</sup> No entanto, sigo acreditando não ser tarde demais pra lhes devolver a voz e com ela espantar qualquer demônio de pedra que queira roubar-lhes a humanidade.

E àqueles que acreditam ser a minha tarefa utópica demais, impossível demais, eu recomendo o sonho e a poesia, pois neles as crianças nunca viram pedra porque nunca lhes falta o grito.

“Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças. E ficou sendo” (Manoel de Barros).

---

<sup>2</sup>*Idem*

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, S. A (1993) experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (coord) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec.

ALTMAN, R. Z. (2000) Brincando na história. In: PRIORE, M. D. (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto.

AMORIM, M. (2001) **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora.

ARIÉS, P. (1981) **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BAKHTIN, M. (1985) Hacia una metodologia de las ciencias humanas. In: **Estética de la creacion verbal**. Madrid: Siglo XXI Editora.

\_\_\_\_\_ (1995) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_ (1985) O problema do texto. In: **Estética de la creacion verbal**. Madrid: Siglo XXI Editora.

BARROS, M. (1999) **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra.

BAUDRILLARD, J. (1991) **A Sociedade de consumo**. Lisboa: edições 70.

BAZÍLIO, L. C. (1998) Trabalho do adolescente: história, política e legislação. In: BAZÍLIO, L.; EARP, M.L. S.; NORONHA, P. A (Orgs). **Infância, tutela e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Raval.

BAZÍLIO, L. C.; EARP, M.L. S.; SANTOS, T. S. (1998) Políticas públicas de atendimento à infância: uma política da não política? In: BAZÍLIO, L.; EARP, M.L. S.; NORONHA, P. A (Orgs). **Infância, tutela e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Raval.

BENJAMIN, W. (2002) **Reflexões, sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.

BITTENCOURT, A. M. L. (1997) Brincar e a área de ilusão. In: PODKAMENI, A B.; GUIMARÃES, M. A C. **Winnicott 100 anos de um analista criativo**. Rio de Janeiro: NAU.

BOURDIEU, P. (1997) **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BUCHT, C.; FEILITZEN, C. V. (Orgs) (2002) **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO, SEDH/ Ministério da Justiça.

BUCKINGHAM, D. (2000) **After the death of childhood: growing up in the age of electronic media**. UK: Polity Press.

CALLIGARIS, C. (1996) **Crônicas do individualismo cotidiano**. São Paulo: Ática.

CAMPOS, C. C. G.; JOBIM E SOUZA, S. (2002) Infância, mídia e cultura do consumo. In: GONDRA, J. G. (Org). (2002) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras.

CANCLINI, N. G. (1995) **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

CAPARELLI, S. (1998) TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. (Org). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos**. Campinas, SP: Papirus.

CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs). (2002) **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

CARMONA, B. A (2002) Participação da criança na televisão brasileira. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. V. (Orgs). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

CASTRO, L. R. (2001) Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU editora : FAPERJ.

CASTRO, L. R.; JOBIM E SOUZA, S. (1997/98) Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. **Psicologia Clínica Pós graduação e Pesquisa**, Departamento de psicologia PUC- Rio, v. 9.

CASTRO, L. R. (1998) Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. (Org). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU.

COELHO, M. C. (1999) **A experiência da fama: individualismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Editora FGV.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, lei federal n. 8069/90 de 13/07/1990. Centro de Estudos e Pesquisas Primeira Vara da Infância e da Juventude. Estado do Rio de Janeiro, 2000.

FREITAS, M. C. (2001) Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.

FREUD, S. (1996) Sobre o Narcisismo: Uma Introdução (1914). In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.

————— Novas Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise — Conferência XXXI (1933). In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

————— O Ego e o Id (1923). In: Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX., Rio de Janeiro: Imago, 1996.

————— O Mal-Estar na Civilização (1930). In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

————— Psicologia de Grupo e a Análise do Ego (1921). In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

————— Totem e Tabu (1914). In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GABLER, N. (1999) **Vida, o filme**. São Paulo: Companhia das Letras.

GAGNEBIN, J. M. (1994) A criança no limiar do labirinto. In: GAGNEBIN, J. M. **História e narração em W. Benjamin**. Campinas, SP: Perspectiva.

GARCIA, C. (1999) Sublimação e Cultura do Consumo: Notas Sobre o Mal Estar Civilizatório. In: **Infância e Adolescência na Cultura do Consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora.

————— (1999) Mutações do Superego. In: Cadernos de Psicanálise. Teoria Clínica do Superego. p. 93-102. Vol. 21. N° 13. Rio de Janeiro: Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro.

GARCIA-ROZA, L. A. (1995) Narcisismo. In: **Introdução à Metapsicologia Freudiana**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

GONDRA, J. G. (Org). (2002) **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras.

GOUVÊA, M. C. S. (2002) Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Ed UFMG.

JOBIM E SOUZA, S. (Org). (2000) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

————— (1994) **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus.

JOBIM E SOUZA, S.; GARCIA, C.; CASTRO, L. R. (1997) Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea. In: GARCIA, C. et al (org) **Infância, cinema e sociedade**. Rio de Janeiro: Raval.

JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. R. (1998) Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus.

KINCHELOE, J. L. (2001) Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KRAMER, S. (2000) Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A (Org). **No fim do século: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica.

————— (1996) Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus.

————— (2002) **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática.

————— (1982) **A política do pré-escolar no Brasil — a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez.

LACAN, J (1979) O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

LAJOLO, M. (2001) Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.

LARROSA, J. (2001) O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica.

MACHADO, A. (2001) **A televisão levada a sério**. São Paulo, Editora SENAC São Paulo.

MARTINS, J. S. (1993) Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, J. S. (coord) **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: hucitec.

MIRANDA, L. L. (2000) Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org). (2000) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

PACHECO, E. D. (Org). (1998) **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos**. Campinas, SP: Papirus.

PASOLINI, P. P. (1990) Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários**. São Paulo: Ed. Brasiliense.

PASSETTI, E. (2000) Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto.

PEREIRA, R. R.; CERDEIRA, A.; ANDREIUOLO, B.; JOBIM E SOUZA, S. (2000) Ladrões de sonhos e sabonetes: sobre os modos de subjetivação na cultura do consumo. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

PINTO, M. A (1997) infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (cord). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moimho.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (1997) As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (cord). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Moimho.

POSTMAN, N. (1999) **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia.

PROJETO MEMÓRIA DAS ORGANIZAÇÕES GLOBO. (2003) **Dicionário da TV Globo**, vl 1 : programas de dramaturgia & entretenimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

RIZZINI, I. (2000) Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, M. D. (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (1995) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora.

SACKS, O. (1995) **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Companhia das Letras.

SAMPAIO, I. S.V. (2000) **Televisão, publicidade e infância**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará.

SARAIVA, J. E. M. (2000) Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: a produção de subjetividade na cultura do consumo. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

SARMENTO, M. J. (2001) A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: FREITAS, M. C. (Org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez.

SARMENTO, M. J.; SILVA, R.; COSTA, S. (2001) Infância, trabalho e identidade social. **Psicologia Clínica: Psicologia e Cultura: desafios contemporâneos**, Departamento de psicologia PUC-Rio, v. 12 n. 2.

SEVERIANO, M. F. V. (2001) **Narcisismo e publicidade**: uma análise psicossocial dos ideais de consumo na contemporaneidade. São Paulo: Annablume.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (2001) Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (Orgs). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

\_\_\_\_\_ Apontamentos de conversa gravada entre Fernando Tenório e eu, sobre suas anotações de caderno feitas a partir dos seminários oferecidos por Charles Melman em Curitiba, no mês de Abril de 2002.