

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL  
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Desireè Ribas Fumagalli

**O CONSUMO E A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO NA INFÂNCIA**

Santa Maria, RS  
2015

**Desireè Ribas Fumagalli**

**O CONSUMO E A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO NA INFÂNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Petermann

Santa Maria, RS  
2015

**Desireè Ribas Fumagalli**

**O CONSUMO E A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO NA INFÂNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda.**

**Aprovado em 16 de dezembro de 2015:**

---

**Juliana Petermann, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Rosane Rosa, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**Dieison Marconi Bel. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2015

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à meus pais, Adair e Vera que me apoiaram sem medir esforços ao longo desses quatro anos de graduação, e, acima de tudo, se permitiram aprender junto comigo. Gostaria de direcionar um agradecimento especial a minha mãe que leu todos os textos publicados que escrevi, sempre com o mesmo interesse e entusiasmo.

À minha orientadora, que é um modelo de professora, tutora e pessoa, por todas as conversas tão engrandecedoras, pela paciência e dedicação ao ler cada página, pelos direcionamentos que me foram dados e pelas considerações tão meigas e queridas.

Ao meu amor que acompanhou os momentos difíceis e esteve presente em todos eles. Obrigada por sempre me mostrar que eu sou capaz de tantas coisas que nem eu imagino.

À minhas/meus queridas/os colegas de aula e de profissão. Em especial, Ananda, Jordana, Maria Cláudia, Mariana e Rodrigo, que acompanharam e dividiram essa trajetória ao meu lado. Agradeço por cada palavra de apoio, por cada descoberta e por cada dificuldade que superamos juntas/os.

Ao Programa de Educação Tutorial, o qual me proporcionou uma vivência única, sem a qual, esse trabalho não seria nem metade do que é hoje. Em especial aos colegas do PET, por todos os apontamentos e pelo acompanhamento que me foi dado desde o começo da construção dessa pesquisa, também por todas as palavras de carinho quando houve algum estresse ou desencontro.

À professora Darciele, que bem no início ajudou a construir e alinhar os objetivos desse trabalho, e o fez com todo o carinho.

À diretora da escola e à professora da turma que foi fonte dos dados empíricos dessa pesquisa. Também agradeço a todas as crianças da turma 22 pelo grande aprendizado que tive com essa convivência, e pela vida que trouxeram a este trabalho.

*As crianças, todas as crianças,  
transportam o peso da sociedade que os  
adultos lhes legam, mas fazendo-o com a  
leveza da renovação e o sentido de que  
tudo é de novo possível.*

*(SARMENTO, 2004)*

## **RESUMO**

### **O CONSUMO E A CONFIGURAÇÃO DO GÊNERO NA INFÂNCIA**

AUTORA: Desireè Ribas Fumagalli

ORIENTADORA: Juliana Petermann

Este estudo visa compreender como se dá a configuração das concepções de gênero na infância a partir do consumo e de outros processos de socialização. Todo o trabalho estruturou-se em três eixos: o consumo, o gênero e a infância. O consumo foi pautado em suas esferas material e midiática a partir da relação com a cultura e com a mídia como um elemento que incide na vida das pessoas de diferentes formas. O gênero foi compreendido como uma construção sociocultural reforçada a partir de várias instâncias (como a mídia, a família e a escola) e referências simbólicas, que se estabelece desde a, e principalmente na infância, partindo do pressuposto de que os seres humanos, não nascem meninos ou meninas, mas sim, tornam-se social e culturalmente. A infância foi pautada com auxílio da psicologia do desenvolvimento com uma visão interacionista, considerando os processos de socialização a partir da escola e da família. Como predisposição metodológica utilizou-se a cartografia, cujo pressuposto é o direcionamento da atenção do/a pesquisador/a. Nesta pesquisa, a cartografia foi encarada como um modo de condução do estudo, na medida em que possibilita o auxílio nos passos a serem dados ao longo do trabalho. As técnicas que estruturam a coleta de dados foram a observação participante e a entrevista. Essas técnicas auxiliaram no mapeamento dos hábitos de consumo e das concepções de gênero das crianças. Como resultado destaca-se a atuação do consumo na configuração das concepções de gênero, principalmente através dos significados incutidos nos brinquedos e na apropriação coletiva desses, que segue uma lógica atrelada aos estereótipos sexuais.

Palavras-chave: Consumo. Gênero. Infância. Socialização. Psicologia do desenvolvimento.

## **ABSTRACT**

### **THE CONSUMPTION AND THE CONFIGURATION OF GENDER CONCEPTIONS IN CHILDHOOD**

Authoress: Desireè Ribas Fumagalli

Guiding teacher: Juliana Petermann

This study aims to understand how is the setting of gender concepts in childhood from consumption and other socialization processes. All the work is divided into three areas: consumption, gender and childhood. The consumption was discussed in their spheres materials and media from the relationship with culture and the media as an element that focuses on people's lives in different ways. The gender was understood as a social and cultural construction reinforced from multiple instances (as the media, family and school) and symbolic references, that is established since and especially in childhood, on the assumption that humans are not born boys or girls, but they become socially and culturally. The childhood was characterized with the aid of developmental psychology with an interactionist vision, considering the socialization processes from the school and family. As methodology as used the cartography, which the assumption is the direction of attention the researcher. In this study, the cartography was seen as a driving mode of the study, in that the aid enables the steps to be taken throughout the study. The techniques that structure the data collection were participant observation and interviews. These techniques help to map the consumption habits of children and gender conceptions. As a result there is the role of consumption in the configuration of gender conceptions, mainly through the meanings instilled in toys and collective appropriation of these, following a logic linked to sexual stereotypes.

Keywords: Consumption. Gender. Childhood. Socialization. Developmental psychology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa rizomático .....	42
Figura 2 – Divisão de brinquedos quando ao gênero .....	69
Figura 3 – Macro visão das conclusões obtidas com a análise .....	88



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização de conceitos relativos ao gênero .....	30
Quadro 2 – Alinhamento teórico que ilustra a metáfora conceitual .....	41
Quadro 3 – Percurso metodológico e categorias de análise .....	50
Quadro 4 – Seleção de objetos pelas crianças com base nas racionalidades do consumo .....	53
Quadro 5 – Relação de brinquedos apontados como preferidos pelas crianças .....	55
Quadro 6 – Relação de produtos licenciados .....	56
Quadro 7 – Principais produtos midiáticos consumidos pelas crianças .....	61
Quadro 8 – Concepções das crianças perante a quebra de estereótipos de comportamento ...	67
Quadro 9 – Divisão de características femininas e masculinas pelas crianças .....	70
Quadro 10 – Categorização das características femininas e masculinas .....	71
Quadro 11 – Concepções das crianças acerca das relações de poder .....	76
Quadro 12 – Concepções acerca da identidade de gênero das crianças .....	77
Quadro 13 – Relação de identificação familiar das crianças entrevistadas .....	81
Quadro 14 – Relação de atividades lúdicas preferidas pelas crianças .....	84

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2.</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	14
2.1	CONSUMO	14
2.1.1	<b>Consumo, mídia e cultura</b>	14
2.1.2	<b>Consumo material</b>	15
2.1.2.1	<i>Consumo infantil</i>	17
2.1.3	<b>Consumo midiático</b>	19
2.1.3.1	<i>Publicidade, infância e mídia</i>	20
2.2	GÊNERO	23
2.2.1	<b>Perspectivas históricas e conceituais</b>	23
2.2.1.1	<i>Sexo biológico</i>	27
2.2.1.2	<i>Identidade de gênero</i>	27
2.2.1.3	<i>Papéis sexuais</i>	28
2.2.1.4	<i>Estereótipos sexuais</i>	28
2.2.1.5	<i>Sexismo</i>	29
2.3	INFÂNCIA	30
2.3.1	<b>O desenvolvimento infantil</b>	31
2.3.2	<b>Processos de socialização</b>	34
2.3.2.1	<i>Família</i>	35
2.3.2.2	<i>Escola</i>	36
2.3.2.3	<i>Referências simbólicas e culturais</i>	38
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA</b>	40
3.1	A CARTOGRAFIA	40
3.2	UMA METÁFORA CONCEITUAL	40
3.3	SELEÇÃO DA AMOSTRA E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	44
3.3.1	<b>Observação participante</b>	45
3.3.2	<b>Entrevista</b>	46
3.4	COLETA E DESCRIÇÃO DOS DADOS	47
3.4.1	<b>Observação participante</b>	47
3.4.1.1	<i>Atividades relativas ao consumo</i>	47
3.4.1.2	<i>Atividades relativas ao gênero</i>	48
3.4.2	<b>Entrevista</b>	49
3.5	PASSOS DE ANÁLISE	49
<b>4.</b>	<b>ANÁLISE</b>	50
4.1	CONSUMO	51
4.1.1	<b>Consumo material</b>	51
4.1.1.1	<i>Racionalidade econômica</i>	51
4.1.1.2	<i>Racionalidade sócio-política interativa</i>	53
4.1.1.3	<i>Racionalidade estética e simbólica</i>	54
4.1.1.4	<i>Racionalidade integrativa e comunicativa</i>	55
4.1.1.5	<i>Racionalidade ritual</i>	57
4.1.2	<b>Consumo midiático</b>	58
4.1.2.1	<i>Tecnicidade</i>	59
4.1.2.2	<i>Sociabilidade</i>	60

4.1.2.3	<i>Ritualidade</i>	61
4.2	<b>GÊNERO</b>	64
4.2.1	<b>Comportamentos</b>	65
4.2.1.1	<i>Divisão entre os sexos</i>	65
4.2.1.2	<i>Identidade de gênero</i>	66
4.2.1.3	<i>Papéis e estereótipos sexuais</i>	67
4.2.2	<b>Estratégias disciplinares</b>	71
4.2.2.1	<i>Divisão entre os sexos</i>	72
4.2.3	<b>Concepções</b>	73
4.2.3.1	<i>Divisão entre os sexos</i>	73
4.2.3.2	<i>Relações de poder</i>	75
4.2.3.3	<i>Identidade de gênero</i>	77
4.2.3.4	<i>Papéis e estereótipos sexuais</i>	78
4.3	<b>INFÂNCIA</b>	79
4.3.1	<b>Família</b>	80
4.3.1.1	<i>Socialização</i>	80
4.3.1.2	<i>Internalização</i>	81
4.3.2	<b>Escola</b>	82
4.3.2.1	<i>Socialização</i>	82
4.3.2.2	<i>Internalização</i>	85
4.3.3	<b>Referências simbólicas e culturais</b>	86
4.3.3.1	<i>Socialização</i>	86
5.	<b>RESULTADOS</b>	88
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	93
	<b>REFERÊNCIAS</b>	94
	<b>APÊNDICE A – ATIVIDADES RELATIVAS AO CONSUMO</b>	98
	<b>APÊNDICE B – ATIVIDADES RELATIVAS AO GÊNERO</b>	99
	<b>APÊNDICE C – ENTREVISTAS TRANSCRITAS NA ÍNTEGRA</b>	100
	<b>ANEXO A – TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE</b>	118

## 1. INTRODUÇÃO

Ao estudar a mídia, entendemos que ela é formada por um cruzamento de discursos dotados de certos posicionamentos, e, esses posicionamentos condicionam comportamentos e papéis sociais. Dessa forma, a mídia contribui na compreensão de mundo das pessoas, através da produção e circulação de significados. Assim, o consumo seja ele midiático ou material movimenta toda a relação existente entre mídia, cultura e ideologia, estando diretamente ligado ao contexto social de cada um/uma, através do condicionamento de comportamentos, da produção de sentido ou da reafirmação das posições de classe.

Entendendo que a mídia configura comportamentos e concepções, objetivamos pautar a atuação do consumo material e midiático na configuração das concepções de gênero. O gênero será aqui pautado para além do caráter biológico, mas por meio de um viés social e relacional, ou seja, entenderemos o gênero inserido no contexto sociocultural, e como parte constituinte da identidade dos sujeitos.

Consumo e gênero serão analisados neste estudo inseridos em um eixo teórico de maior amplitude, a infância. Ao abordar principalmente as concepções de crianças, levamos em consideração uma etapa de formação não só do papel social, mas da personalidade como um todo. A formação de opinião na infância sofre influência de inúmeros aspectos, entre esses, destaca-se o processo de socialização, ou seja, “os laços afetivos que constituem a base de sustentação e que configuram as tarefas e papéis delegados a cada membro” (GOMES apud REIS, 2008, p. 20). Podemos entender que a família, a escola, o contexto cultural e a mídia atuam como formadores de opinião, influenciando “comportamentos e atitudes considerados adequados ao seu papel na sociedade.” (GOMES apud REIS, 2008, p. 20).

Portanto, a mídia, juntamente com a família, a escola e demais referências, cumpre um papel no processo de desenvolvimento infantil. O intuito nesse estudo é considerar esse papel perante as questões de gênero. Dessa forma, a partir do entendimento do consumo, do gênero e da infância, elenca-se como **tema** de pesquisa a configuração das concepções de gênero na infância a partir do consumo e de outros processos de socialização.

Com o tema de pesquisa delineado, passamos a compreensão do **problema** norteador desse estudo. Como se dá a atuação do consumo aliado a outros processos de socialização na configuração das concepções de gênero na infância? Ou seja, a intenção é compreender o papel do consumo na configuração das concepções de crianças, em específico, as concepções de gênero. No entanto, como já foi observado, o consumo, seja ele material ou midiático, é

um dos fatores que compõe o processo de socialização. Assim, o consumo será considerado aliado a outros processos de socialização ligados ao universo infantil.

Para auxiliar na busca da resposta ao problema de pesquisa, traçamos como **objetivo geral** analisar cartograficamente a configuração das concepções de gênero na infância pelo viés do consumo e de outros processos de socialização, com auxílio da psicologia do desenvolvimento. E como **objetivos específicos** elencamos os seguintes: mapear os hábitos de consumo das crianças; mapear as concepções de gênero das crianças; e observar os processos de socialização na infância.

A principal **justificativa** para a escolha e realização deste estudo é a aspiração de uma futura sociedade não sexista. Uma vez que, compreendemos que o papel social e a personalidade estão em etapa de formação durante a infância, dessa forma, acreditamos que, através da relação com as crianças essa questão poderá ser compreendida em sua essência, através do posicionamento dessas pessoas em formação. Ainda destacamos a soma deste trabalho para o campo da comunicação, especialmente a área da publicidade, na medida em que se pretende articular conceitos externos como o gênero e a infância, através da psicologia do desenvolvimento. Ademais, individualmente, me instiga a busca por transmitir a meus/minhas próprios/as (e futuros/as) filhos/as<sup>1</sup> uma educação não sexista.

O **referencial teórico** que irá direcionar todo o trabalho abarca três eixos já mencionados anteriormente: o consumo, o gênero e a infância, que serão detalhados a seguir.

O consumo será compreendido, a partir da relação com a cultura, em suas esferas midiática e material, para além da apropriação e do uso dos produtos ou da mídia, mas perante suas múltiplas significações, e influências na vida das pessoas a partir de Néstor García Canclini (1995), Zygmunt Bauman (2008), Jean Baudrillard (1995) e Jesús Martín-Barbero (1987, apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2005).

O gênero será elucidado através de Joan Scott (1989), Pierre Bourdieu (2012) e Guacira Lopes de Louro (2008), para que possa ser compreendido, também a partir de sua relação com a cultura. Ainda, serão abarcados conceitos inerentes ao gênero a fim de compreender suas implicações sociais, como sexo biológico, identidade de gênero, estereótipos sexuais e sexismo.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho optamos por flexionar o gênero utilizando a variação para feminino e masculino. Não utilizamos o “x” ou “@” (como por exemplo: “filhx” ou filh@), pois ambas as alternativas não contemplam o pressuposto de inclusão na medida em que não são acessíveis para pessoas com deficiência visual, além de não serem pronunciáveis. Entendemos que o mais recomendado nestes casos é o uso de uma linguagem neutra, ou seja, substituindo as palavras que precisam de flexão por outras que são comuns a ambos os sexos. Buscamos ao longo desse texto desenvolver a linguagem neutra sempre que possível, e quando não, utilizamos a flexão de gênero.

A infância será pautada, principalmente, a partir da psicologia do desenvolvimento proposta por Lev Vygotsky (1988, 1991), cuja teoria aborda os processos de desenvolvimento, levando em consideração as trocas com o meio. Ainda, serão considerados, a partir de Berger e Luckmann (2011), os processos de socialização presentes na infância, como a família, a escola, e demais referências ligadas ao desenvolvimento infantil.

A **metodologia** central da pesquisa será a cartografia, aqui encarada como um modo de condução do estudo, na medida em que possibilita o auxílio nos passos a serem dados ao longo do trabalho. A cartografia aponta um cuidado com a atenção do pesquisador ou pesquisadora, e é um método voltado para o estudo da subjetividade, portanto, é por meio do direcionamento da atenção que são exploradas as etapas de pesquisa e a condução da mesma. Para a aplicação da cartografia nesse estudo definiu-se uma metáfora conceitual, que compreende o direcionamento da pesquisa a partir de importantes etapas do desenvolvimento infantil, ou seja, o foco da atenção será definido a partir de conceitos propostos por Vygotsky (1991), que serão vistos mais adiante e facilitarão o entendimento dessa perspectiva metodológica.

A cartografia como predisposição metodológica, direcionará para o uso de métodos e técnicas que irão compor a coleta de dados da pesquisa, como a observação participante e a entrevista. Essas técnicas auxiliarão no que diz respeito a interpretação tanto do consumo quando do gênero perante as crianças.

Após essa familiarização com o contexto inicial do trabalho e a fim de situar o/a leitor/a acerca do que será encontrado adiante apresentaremos a estrutura de pesquisa proposta. A partir desse momento, o trabalho será dividido em quatro capítulos base. Primeiramente, abordaremos o referencial teórico através dos três eixos norteadores da pesquisa e dos autores e autoras que compõem a base teórica exposta anteriormente. No capítulo posterior trataremos da metodologia, expondo as propostas da cartografia, relatando o processo de exploração do campo até a concretização desse estudo. Elucidaremos também o objeto através de uma construção rizomática, e, ainda, neste capítulo, serão abordadas as técnicas de pesquisa, a descrição dos dados coletados e os passos de análise. O capítulo seguinte compreenderá a análise, realizada por meio do contraponto entre os dados coletados e as categorias de análise desenvolvidas a partir dos autores no referencial teórico. Por fim, o capítulo final apresentará os possíveis resultados do estudo, ou seja um cruzamento geral das considerações obtidas com a análise.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO <sup>2</sup>

Neste capítulo será apresentada a base teórica da pesquisa, que é estruturada através da divisão dos três eixos já pautados anteriormente. O consumo será elucidado através de Canclini (1995), Bauman (2008), Baudrillard (1995) e Martín-Barbero (1987, apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2005). Para traçar perspectivas acerca do gênero e suas especificidades contaremos com o auxílio de Scott (1989), Louro (2008) e Bourdieu (2012). Já a infância será abordada através da psicologia do desenvolvimento, seguindo as linhas de Vygotsky (1988, 1991) por meio da aprendizagem social. Ainda, para a compreensão dos processos de socialização contaremos com Berger e Luckmann (2011).

### 2.1 CONSUMO

Ao nos referirmos ao consumo entendemos sua relação cultural e o pautamos como uma esfera que incide na vida das pessoas de diferentes formas. Assim sendo, torna-se importante iniciar a discussão por um viés que toma a cultura como ponto de partida.

#### 2.1.1 Consumo, mídia e cultura

Torna-se importante estudar a mídia não só pela sua onipresença na vida diária das pessoas. Transcendendo essa função, de acordo com Silverstone, a mídia deve ser estudada “como algo que contribui para nossa variável capacidade de compreender o mundo, de produzir e partilhar seus significados.” (2002, p. 13). Portanto, ao estudar a mídia, entendemos que seu discurso condiciona modelos de comportamento. Setton (2002) ressalta que,

a cultura de massa ao circular informação e entretenimento transmite também valores e padrões de conduta diversificados. Considerar o caráter pedagógico da cultura de massa é salientar que a ampla circularidade dos bens culturais juntamente com a difusão das informações contribuem para o surgimento de novas formas de interação educativa (GIDDENS, 1994). É possível pensar os sujeitos sociais podendo orientar suas práticas e ações, podendo refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não sejam mais exclusivamente locais, presentes na escola e na família. (SETTON, 2002, p. 113)

---

<sup>2</sup>A discussão pautada nesse item foi iniciada no artigo “Perspectivas acerca do consumo gênero e infância” de autoria da pesquisadora, disponível nos anais do XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizado de 4 a 6 de junho de 2015 através do link: <http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2015/resumos/R45-0687-1.pdf>

Nessa perspectiva, entendemos a mídia, e conseqüentemente, o consumo midiático como um processo de socialização, ou seja, ligamos a mídia à cultura. Kellner (2001, p. 82) elucida a cultura da mídia, como uma cultura de “representações que ajudam a constituir a visão de mundo do indivíduo, o senso de identidade e sexo, consumando estilos e modos de vida, bem como pensamentos e ações sociopolíticas”. Para a compreensão do pensamento de Kellner, necessitamos verificar a noção de cultura proposta por Canclini (1997). Sua concepção faz referência a produção de fenômenos que contribuem na compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais.

Buscamos essas concepções para que fosse possível esclarecer a relação entre mídia e cultura como duas estruturas interrelacionadas que compõem a estrutura social (BOURDIEU, 2007). Assim sendo, também cabe considerar que “a cultura da mídia [...] ajuda a estabelecer a hegemonia de determinados grupos e projetos sociais” (KELLNER, 2001, p. 81), na medida em que prioriza determinados discursos em detrimento de outros, o que alimenta o desenvolvimento de estereótipos de gênero, classe, raça e outros tantos.

Após observarmos a relação entre cultura e mídia, nota-se que, ao consumo cabe o papel de completar e concretizar esse ciclo, uma vez que, é através dessa prática que se afirmam os papéis sociais no contexto de cada indivíduo. Percebendo a função do consumo na sociedade e sua ligação com a cultura e com a mídia, adentraremos a partir desse momento, em um estudo do conceito, para compreendê-lo a partir de diferentes perspectivas, bem como, analisar suas implicações nesse estudo.

### **2.1.2 Consumo material**

Partindo do pressuposto de que o consumo movimenta a relação existente entre mídia, cultura e ideologia, Canclini (1995) aponta a ligação do consumo com a formação da cidadania, esclarecendo que, a partir da compreensão do consumo como foco de pensamento, escolha e reelaboração do sentido social, podemos entendê-lo como mais do que mera aquisição de bens, mas como uma possível nova maneira de construir e reafirmar a cidadania. Assim, o autor propõe a definição de consumo como

o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gostos, caprichos e compras



irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas, ou atitudes individuais, tal como costumam ser explorados pelas pesquisas de mercado. (CANCLINI, 1995, p. 53)

Portanto, o consumo é aqui entendido como um processo de afirmação da cidadania, e conseqüentemente de afirmação da individualidade. Dessa forma, a perspectiva de Canclini (1995) aponta a noção de consumo como um processo de socialização presente no desenvolvimento do indivíduo, e, cabe aqui considerar, especialmente da criança, por meio de sua atuação na consolidação da cidadania.

Aprofundando a definição proposta pelo autor, torna-se necessário apontar cinco características ou funções desempenhadas pelo consumo que auxiliarão na construção desse estudo. A racionalidade econômica, ou seja, o ato de consumo vinculado ao financeiro, ao valor de uso e de troca dos produtos. A racionalidade sócio-política interativa, as demandas de consumo relacionadas às disputas entre classes. A racionalidade estética e simbólica, o consumo com função de distinção. A racionalidade integrativa e comunicativa, o consumo como elemento socializador e integrador de classes. E, além destas, existe uma quinta característica do consumo, considerada pós-moderna, a racionalidade ritual, que se apresenta através da satisfação de desejos justificados nos significados sociais e no coletivo, a compra exacerbada de presentes no natal é um exemplo. (CANCLINI, 1995).

Esses aspectos do consumo elucidados por Canclini (1995) evidenciam o quanto o conceito é vasto, passível de diferentes compreensões e mediado por diversos fatores. Destacamos que o ponto de vista do autor não é restrito ao consumo material, mas propõe uma abordagem cultural do consumo.

O vínculo entre consumo e cidadania nos direciona a uma nova concepção, proposta por Bauman (2008), que aponta uma transição da sociedade de produtores, cujo foco era o trabalho, para uma sociedade de consumidores, com foco no consumo, essa mudança compreende uma reestruturação das relações humanas, em que “novas necessidades exigem novas mercadorias, que por sua vez exigem novas necessidades e desejos” (BAUMAN, 2008, p. 45). Assim, a sociedade de consumidores é caracterizada pelo consumismo instantâneo, pela obsolescência embutida e pelo descarte e substituição dos produtos. “Consumir, portanto, significa investir na afiliação social de si próprio, o que, numa sociedade de consumidores, traduz-se em “vendabilidade” (BAUMAN, 2008, p. 75). Segundo o autor

o consumo é um investimento em tudo que serve para o “valor social” e a auto-estima do indivíduo. O objetivo crucial, talvez decisivo, do consumo na sociedade de consumidores [...] não é a satisfação de necessidades desejos, e vontades, mas a

comodificação ou recomodificação do consumidor: elevar a condição dos consumidores à mercadorias vendáveis. [...] os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade. (BAUMAN, 2008, p. 76)

Ou seja, na sociedade de consumidores, a comodificação dos/as consumidores/as é o que garante sua inserção social. A partir das perspectivas dos autores, nesse estudo, entendemos o consumo mediado pela cultura e com a função de afirmação da cidadania. Ainda, podemos destacar que, na medida em que a cidadania é somente afirmada pelo consumo, atinge-se a sociedade de consumidores.

A necessidade de novas mercadorias que caracteriza a sociedade de consumidores exposta por Bauman (2008) nos possibilita uma visão de consumo de acordo com Baudrillard (1995). O autor ressalta a importância de revisão da noção de utilidade, segundo ele, o desperdício, o supérfluo e a inutilidade ritual do gasto para nada desempenham uma função social essencial aos indivíduos na sociedade de consumo. (BAUDRILLARD, 1995). Partindo desse pressuposto, o autor expõe uma visão do consumo com base na ideia de desperdício, “para que ela [a abundância] se torne um valor, é preciso que haja, não o bastante, mas demasiado – importa que se mantenha e manifeste uma diferença significativa entre o necessário e o supérfluo: tal é a função do desperdício em todos os níveis.” (BAUDRILLARD, 1995, p. 40)

De acordo com Baudrillard esse consumo embasado na ideia de desperdício se dá em grande parte ao incentivo midiático: a publicidade incentiva essa prática, diminuindo o tempo útil dos objetos, e estimulando os indivíduos a consumirem novas modas levando ao que Baudrillard denomina “renovação acelerada” (1995, p. 42). Abarcaremos o consumo midiático e a publicidade com maior abrangência no tópico seguinte. A partir de agora, continuemos com os fatores mais específicos que abarcam o consumo material.

#### *2.1.2.1 Consumo infantil*

Nesse estudo, elencamos o consumo de brinquedos como principal fonte de pesquisa, entendendo, de acordo com a gerente de Marketing da Lego no Brasil, Vivian Marques, que “o mercado de brinquedos brasileiro é o sétimo maior do mundo [...] [contando com] 19 milhões de crianças de 6 a 11 anos com um grande potencial de consumo.” (MURNO, 2015, online).

Cada vez mais cresce o poder de compra das crianças, desde muito pequenas – três, quatro anos – até a adolescência. Não só compram elas próprias, mas também influenciam decisivamente na escolha de itens das mais diversas categorias: de alimentos a roupas e produtos de higiene; de brinquedos a computadores; locais de entretenimento a freqüentar e filmes a serem vistos (e revistos). Muitas companhias disputam a utilização do dinheiro que as crianças dispõem, por isto, hoje, muitos produtos são desenvolvidos e posicionados para o público infantil. (GIL, 2004, p. 76)

A escolha do brinquedo para essa investigação se deu principalmente a partir de Vygotsky (1991). O autor destaca o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil como um fator que instiga a imaginação na criança, pois cumpre um papel que na vida real a criança ainda não pode exercer, assim, “no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (VYGOTSKY, 1991, p. 117). Na idade pré-escolar, a criança se desenvolve exclusivamente através do brincar, e, o brinquedo é relacionado com o desenvolvimento na medida em que “fornece a ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.” (VYGOTSKY, 1991, p. 117). É justamente nessa relação entre brinquedo e desenvolvimento infantil que se torna importante observar os comportamentos de gênero, uma vez que, as crianças desenvolvem suas concepções (não só, mas também) a partir dos brinquedos por elas consumidos tanto na mídia quanto na materialidade.

“Tão logo aprendem a ler, ou talvez bem antes, a “dependência das compras” se estabelece nas crianças” (BAUMAN, 2008, p. 73), que são consideradas um público alvo de diferentes segmentos de mercado. Em detrimento desse crescente público infantil, existem direcionamentos específicos por parte das empresas que visam alcançá-lo. Aqui, abarcaremos os brinquedos e os produtos licenciados, por serem, respectivamente interventores no desenvolvimento infantil e ligados à mídia.

O papel dos brinquedos na infância já foi elucidado acima, neste momento lançaremos o olhar aos produtos licenciados. Nesta categoria, englobamos aqueles produtos vinculados à determinada marca por meio da autorização do uso de imagem, ou seja, principalmente os brinquedos, mas também roupas, materiais escolares, entre outros itens, gerados a partir de séries, desenhos, programas de televisão e outros tipos de conteúdo de diversas plataformas. “O Brasil é o sexto país com o maior movimento de faturamento em licenciamento” (ALIANDRO JUNIOR, 2004, p. 21). Nesse mercado,

o público alvo tradicional do licenciamento é o infantil, pois este é o responsável por um consumo anual de 48 bilhões de dólares, correspondente a 6% de participação no

mercado nacional. O setor de brinquedos é considerado um dos mais demandantes por licenças, seguido pelo setor alimentício. (ALIANDRO JUNIOR, 2004, p. 22)

Tanto os brinquedos quanto o licenciamento de produtos conectam o consumo midiático ao consumo material, considerando que, diversos produtos saem da televisão ou de outros meios de comunicação para as prateleiras das lojas, através da publicidade e/ou dos conteúdos midiáticos concluindo um ciclo efetivado através da compra.

Portanto, no que diz respeito ao consumo material, objetivamos compreender a visão das crianças e suas preferências no que diz respeito aos brinquedos e aos produtos licenciados, a fim de mapear a existência de influência desses nas suas concepções de gênero. Essa mesma abordagem vale para o consumo midiático, acerca da publicidade e dos produtos midiáticos.

### **2.1.3 Consumo midiático**

Baudrillard observa que “as comunicações de massa não nos oferecem a realidade, mas a vertigem da realidade [...]. Vivemos desta maneira ao abrigo dos signos e na recusa do real.” (BAUDRILLARD, 1995, p. 24-25). Entendemos, dessa forma, que, as mensagens consumidas, compostas por signos, compõem uma representação da realidade, e, é através dessa representação que se afirmam comportamentos e estilos de vida. “Todo o discurso sobre as necessidades assenta numa antropologia ingênua: a da propensão natural para a felicidade. [...], a felicidade constitui a referência absoluta da sociedade de consumo, revelando-se como o equivalente autêntico da salvação. (BAUDRILLARD, 1995, p. 47)

Através da significação proposta por Baudrillard ligamos o consumo material ao consumo midiático, na medida em que se evidencia que ambos são regidos por uma lógica de manipulação dos signos, que traduzem o consumo em felicidade, ou na busca pela mesma. O autor acredita que o consumo cumpre o papel de assegurar a ordenação dos signos e a integração do grupo, constituindo, dessa forma, uma moral (sistema de valores ideológicos) e um sistema de comunicação ou estrutura de permuta. (BAUDRILLARD, 1995). Ou seja, o consumo atua na integração das pessoas na sociedade a partir da divulgação de signos e valores. Por meio desses signos se efetivam as diferentes representações contidas na mídia, entre essas, as representações de gênero. E, a lógica de manipulação desses signos segue o direcionamento a determinado público, entre esses, o público infantil.

Martín-Barbero (1987, apud JACKS; ESCOSTEGUY, 2005) em sua teoria discorre acerca do uso social dos meios. O autor pauta a comunicação entendendo o/a receptor/a como

produtor/a de sentidos e o cotidiano como principal espaço de pesquisa. Dessa forma, ele propõe ver a comunicação a partir da cultura, sendo primordial a consideração do contexto na análise.

A recepção é compreendida a partir de Martín-Barbero (1987, apud JACKS; ESCOSTEGUY, 2005) levando em consideração três tipos de mediações: a sociabilidade, a ritualidade e a tecnicidade. Ressaltamos que, ao falarmos em mediações, entendemos que elas “estruturam, organizam e reorganizam a percepção da realidade em que está inserido o receptor” (MARTÍN-BARBERO, 1987, apud JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 67), atuando como instâncias que permeiam o espaço existente entre a emissão e recepção, influenciando a percepção final da mensagem.

A sociabilidade diz respeito à apropriação cotidiana da existência, “concerne às relações sociais, ao indivíduo/sujeito e seus múltiplos pertencimentos identitários com base em referentes individuais, de gênero, etnia e geração que são estruturados a partir de uma posição de classe” (RONSINI, 2010, p. 13). A ritualidade trata da repetição e operacionalidade na busca do sentido, “se refere aos diferentes usos sociais dos meios e aos diferentes trajetos de leitura.” (RONSINI, 2010, p. 9). A tecnicidade é a dimensão constitutiva da comunicação, que transforma as práticas sociais em novas formas de sociabilidade, “remete à construção de novas práticas através das diferentes linguagens midiáticas [...]. Além disso, a tecnicidade aponta para os modos como a tecnologia vai moldar a cultura e as práticas sociais”. (RONSINI, 2010, p. 9). Esses três processos de mediação compõem o contexto de recepção da mensagem e serão considerados no que diz respeito ao consumo midiático realizado pelas crianças.

Portanto, o consumo midiático será entendido neste estudo a partir de sua intervenção no modo como as pessoas enxergam o mundo, especialmente, no modo como as crianças enxergam o gênero.

### *2.1.3.1 Publicidade, infância e mídia*

A publicidade está inserida no consumo midiático, e, a ela cabe o papel de direcionar o consumidor ao consumo material, neste caso em específico, aos brinquedos e produtos licenciados. Baudrillard (1991, p. 144) aponta que “a propaganda aproxima-se da publicidade como do modelo veicular da única grande e verdadeira ideia-força desta sociedade concorrencial: a mercadoria e a marca.”

“Entre as décadas de 1970 e 1980, a publicidade brasileira assumiu o surgimento deste novo target – o infantil – e, desde então, ações diretas e indiretas buscam seduzir a criança e torná-la consumidora de bens e serviços.” (SOUZA JUNIOR, FORTALEZA, MACIEL, 2009, p 22). Através de Strasburger, Wilson e Jordan (2011, apud COVALESKI; GUEDES, 2014, p. 155) traçaremos um panorama cronológico de algumas perspectivas da relação entre a publicidade e as crianças. No século XX as crianças já eram consideradas importantes para a economia por influenciarem o consumo dos pais e mães; na década de 1930 ocorreu uma intensificação dos estudos acerca do consumo e da publicidade infantil, para nos anos 50 as crianças serem consideradas enfim consumidoras. Por volta de 1955 o foco é desviado da indústria de brinquedos para o meio televisivo com o Clube do Mickey. Então, na década de 60 ocorre a definição do espaço televisivo dedicado ao público infantil, aos sábados pela manhã, e com a demarcação de um horário exclusivo para as crianças, na década de 70, cresce o interesse dos anunciantes pelo público infantil. Nos anos 80 se consolidam as parcerias entre produtores da mídia e fabricantes de produtos, surgindo o início de uma lógica de licenciamento de produtos. Por fim, na década de 90 se afirmam os canais independentes direcionados as crianças, que seguiram em ascensão nos anos 2000 até os dias atuais. “No ranking das dez maiores médias de audiência em 2012 (apenas entre canais pagos) quatro são infanto-juvenis, incluindo os três primeiros colocados, a saber, Discovery Kids, Cartoon Network e Disney Channel” (COVALESKI; GUEDES, 2014, p. 160).

O que objetivamos ressaltar por meio dessa perspectiva histórica e relacional da publicidade e infância é a existência de um “vínculo constante e recíproco entre narrativa publicitária e consumo: o significado que o consumo adquire na vida social passa pelos significados a ele atribuídos pela publicidade.” (COVALESKI; GUEDES, 2014, p. 159)

De maneira geral, podemos considerar que a publicidade possui os instrumentos persuasivos e o poder de atingir seu público através das mídias. Assim, tornou-se fundamental, em determinado momento histórico, regulamentar as atividades publicitárias, especialmente no sentido de proteger os mais fracos, entre eles, as crianças. (MATTEI, 2012, p. 48)

As instituições que influem na composição legal dos direitos da criança em relação a publicidade são o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CONAR), o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Código de Defesa do Consumidor (CDC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a própria

Constituição, mas ainda assim a preocupação com a relação publicidade e infância, o debate e a resolução de pautas relacionadas a essa questão são incipientes.

No CONAR, a seção 11, artigo 37 dedica-se a publicidade infantil e trata dos anúncios dirigidos a criança e ao jovem, tendo como premissa básica a publicidade como fator “coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança.” O Código deixa bem claro que o público-alvo da publicidade deve ser o adulto, e o produto ou serviço não deve ser anunciado objetivando o consumo pelas crianças.

No ano de 2014 o CONANDA “considerou abusiva toda publicidade direcionada a crianças. A propaganda de produtos infantis pode continuar existindo, mas — desde 4 de abril [...] — a mensagem tem que ser dirigida aos adultos.” (STECK, 2014, online)

A publicidade infantil fere a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA — Lei 8.069/1990) e o Código de Defesa do Consumidor (CDC — Lei 8.078/1990). O artigo 37 do CDC, por exemplo, considera abusiva, entre outras, “a publicidade que se aproveite da deficiência de julgamento e de experiência da criança ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à saúde”. Na Constituição, o artigo 227 diz que “é dever da família, da sociedade e do Estado” assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, seus direitos e colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. E o artigo 17 do ECA prevê o direito ao respeito, abrangendo, entre outros, a inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral. (STECK, 2014, online)

O mercado infantil atual tem suas especificidades: “mais volátil e incerto que o do adulto, [...] da concorrência entre marcas; dos modismos infantis; da polarização entre “azul e rosa” (questões de gênero); e da complexidade para se gerenciar as [...] diferenças de idade” (COVALESKI; GUEDES, 2014, p. 173). Deste modo, é necessário que seja lançado um olhar mais cuidadoso perante a todas estas questões, levando em consideração a importância social que concerne à publicidade.

Ao finalizar este tópico, concluímos que o consumo, seja material ou midiático, está estritamente ligado a cultura, e, devido a essa relação, pode ser compreendido por um viés simbólico e ligado ao contexto social de cada cidadão ou cidadã, através de seus signos e representações. Assim, a partir desse momento, entendemos o consumo como um fator cultural que, aliado a outros processos de socialização, atua na configuração de concepções das pessoas. Portanto, entendendo que a mídia e o consumo configuram comportamentos e concepções, objetivamos traçar suas atuações nas concepções de gênero.

## 2.2 GÊNERO

Ao abordarmos a noção de gênero temos em vista uma crescente e atual preocupação com o campo, que, a partir dos últimos anos vem se tornando não somente alvo de novos estudos, mas também uma pauta no agendamento midiático e na sociedade em geral. Para compreendermos o conceito de gênero e seu papel social, torna-se necessário traçar um panorama histórico, para que seja elucidado o caminho percorrido até o encontro da concepção que adotaremos para este estudo.

### 2.2.1 Perspectivas históricas e conceituais

A noção de gênero não é uma concepção recente, no entanto, a forma como é abordada atualmente se difere dos modelos primordiais, uma vez que, o conceito surgiu ligado às correntes feministas e à militância. Portanto, o caminho percorrido iniciou-se empiricamente, para, posteriormente, ser considerado alvo de uma preocupação teórica.

Entendendo que o conceito de gênero surgiu ligado às correntes feministas e, somente depois de alguns anos foi abordado como uma categoria teórica de análise, na atualidade, esse conceito ainda é um pouco volátil em algumas áreas do conhecimento e, frequentemente, associado às mulheres. De qualquer forma, devemos entender que, “a história do pensamento feminista é uma história de recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino; nos seus contextos específicos é uma tentativa de reverter ou deslocar seus funcionamentos.” (SCOTT, 1989, p. 19).

Louro (2008) elucidava as duas grandes etapas na história do feminismo. O primeiro período compreende o sufrágio, movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres. Já no segundo período “o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas [problematizando o conceito de gênero]” (LOURO, 2008, p. 15)

Scott (1989) propõe uma definição de gênero muito detalhada que contém duas partes:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: *o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos*, e *o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder*. (SCOTT, 1989, p. 21, grifos da autora)



A primeira proposição, que entende o gênero como integrante das relações sociais a partir das diferenças entre os sexos, envolve quatro elementos relacionados entre si: a) os símbolos culturais que geram representações múltiplas e por vezes contraditórias; b) os conceitos normativos que limitam as possibilidades metafóricas; c) a fixidade, ou seja, a insistência na representação binária dos gêneros; e d) a identidade subjetiva, as diferenças sexuais entre os corpos, para testemunhar as relações e fenômenos sociais que não dizem respeito à sexualidade. (SCOTT, 1989)

A segunda proposição trata o gênero como “forma primeira de significar as relações de poder”, nesse aspecto o gênero exerce sua função de legitimação perante a teoria política, na medida em que justifica ou critica as relações entre governantes e governados. (SCOTT, 1989)

a ênfase colocada sobre o gênero não é explícita, mas constitui, no entanto, uma dimensão decisiva da organização, da igualdade e desigualdade. As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino. A articulação do conceito de classe no século XIX baseava-se no gênero. (SCOTT, 1989, p. 26)

Em síntese, para Scott (1989, p. 23) o gênero permeia e influencia as relações, sendo “um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana.”

Louro (2008), assim como Scott (1989), compreende o gênero para além do determinismo biológico, mas algo determinado socialmente, no entanto, ressalta que “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, [assim,] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (LOURO, 2008, p. 22). A autora ressalta a importância de compreender o gênero de forma relacional, ou seja, entendê-lo inserido e contextualizado nas relações sociais considerando sua pluralidade, e não restringindo a mulher ou ao homem. A partir dessa transformação – da compreensão do conceito de forma social e relacional – apresentada pelas feministas anglo-saxãs, que, no final dos anos 80 as feministas passaram a utilizar o termo gênero no Brasil (LOURO, 2008).

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 2008, p. 23)

Assim, entendemos o gênero nesse estudo como uma construção sociocultural reforçada a partir de várias instâncias – como a mídia, a família e a escola – e referências simbólicas, que se estabelece desde a, e principalmente na infância, partindo do pressuposto de que nós como seres humanos, não nascemos meninos ou meninas, mas sim, nos tornamos social e culturalmente.

Ressaltamos que, ao considerar o gênero perante todas essas instâncias, e ao propor a interpretação das concepções de gênero de crianças nesse estudo, não se tem o intuito de maximizar os resultados a uma teoria geral, mas considerar essas percepções no ambiente e nas propostas em que estão sendo aqui ponderadas, para, quem sabe, incentivar futuros estudos e novas descobertas nesta área.

Considerando o gênero como uma construção plural que deve ser compreendida de forma relacional, Louro (2008) e Scott (1989) são favoráveis a implodir a lógica de polarização e dicotomia das relações entre o homem e a mulher.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 2008, p. 31-32)

Adotamos a perspectiva das autoras, quando unimos os três eixos de estudo, entendendo que, se o gênero é uma construção sócio-cultural que se dá desde a infância e é incidido pelo consumo, não deveria ser necessária a existência dessa dualidade de brinquedos, cores ou características específicas para meninos e para meninas. Bourdieu (2012) nos auxilia a compreender e avançar nessa questão.

Assim como as demais autoras, Bourdieu (2012) aponta a existência de uma diferença socialmente construída entre os gêneros e, como possível justificativa para tal construção, está a diferença biológica entre os sexos.

O autor entende que “a definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas a percepção, é produto de uma construção efetuada à custa de uma série de escolhas orientadas”. (BOURDIEU, 2012, p. 23). Em síntese, Bourdieu (2012) elucida não só o gênero, mas a diferença biológica entre os sexos como uma construção arbitrária naturalizada pela sociedade devido a criações de oposição homóloga.

*A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres. (BOURDIEU, 2012, p. 18, grifos nossos)*

Inúmeros fatores direcionam ao comportamento determinado, por naturalização, a cada sexo, como o modo de se vestir, de falar, de andar, entre outros aspectos. O que Bourdieu (2012) explica é que isso se dá a partir de um confinamento simbólico, ou seja, a partir de uma construção simbólica legitimada pela própria sociedade, pela educação elementar, pela mídia, pela família e por outras referências e mediações que as pessoas estão sujeitas diariamente. Entendemos que, a educação elementar tende a orientar modelos de comportamento de meninos e meninas que legitimam a dominação masculina e a postura submissa das mulheres. “A visão androcêntrica é assim continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina: pelo fato de suas disposições resultarem da incorporação do *preconceito desfavorável* contra o feminino, instituído na ordem das coisas” (BOURDIEU, 2012, p. 44, grifos do autor)

Portanto, a virilidade masculina gera a vulnerabilidade feminina, e vice versa, pois ambos os sexos devem cumprir suas funções perante a ordem simbólica. “A sexualidade, tal como a entendemos, é efetivamente uma inversão histórica, mas que se efetivou progressivamente à medida que se realizava o processo de diferenciação dos diferentes campos e de suas lógicas específicas.” (BOURDIEU, 2012, p. 123)

Em resumo, o que propomos com este tópico é a compreensão do gênero como uma construção sócio-cultural, o que permite sua relação com o consumo. Já entendemos que o consumo configura comportamentos. Agora, fica mais clara a influência do consumo nos comportamentos de gênero. Nessa perspectiva, ressaltamos novamente, de acordo com Baudrillard (1995), o fato de as representações presentes na mídia serem inspiradas na realidade, mas não a própria realidade. No que diz respeito ao gênero, grande parte das representações ainda segue um modelo vinculado ao sexo imputado no nascimento, o que alimenta determinados estereótipos sexuais presentes na mídia. Para facilitar a compreensão desses conceitos, propomos uma categorização a partir de cinco tópicos, no intuito de simplificar os termos e entendê-los separadamente, para, primeiramente não cometer equívocos ao utilizá-los em nosso próprio discurso e, posteriormente, facilitar sua compreensão de maneira interligada como propõem Scott (1989), Louro (2008) e Bourdieu (2012).

### 2.2.1.1 Sexo biológico

Ao elucidar uma concepção biológica do sexo, entendemos que ela é definida por meio de um determinismo biológico, alheio ao contexto social. No entanto, Bourdieu (2012) e Butler (2007) problematizam a noção de sexo biológico e suas implicações para a determinação do gênero. Como já mencionamos anteriormente, Bourdieu (2012) defende a ideia de que a definição do sexo biológico é resultado de uma construção de escolhas naturalizadas. Butler (2007) expõe seu entendimento do sexo biológico a partir de uma problematização do conceito de biologia.

En algunos estudios, la afirmación de que género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente diferenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable. Cuando la “cultura” pertinente que “construye” el género se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y fijo como lo era bajo la afirmación de que “biología es destino”. En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino.<sup>3</sup> (BUTLER, 2007, p. 57)

Consideramos relevante ressaltar essas perspectivas acerca do sexo biológico, pois, é justamente esse determinismo que direciona a forte e atual dualidade de gênero. Podemos entender que os corpos são generificados antes mesmo do nascimento.

### 2.2.1.2 Identidade de gênero

“Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.” (LOURO, 2008, p. 25)

Louro (2008) enfatiza a pretensão de compreender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. Dessa forma, entendemos por identidade de gênero, a identificação do indivíduo social, cultural e historicamente como femininos ou masculinos. A identificação de gênero gera uma divisão entre pessoas *cisgênero* e *transgênero* – ambas independem da

---

<sup>3</sup> Em alguns estudos, a alegação de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados de gênero inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, e acredita-se que estes organismos são receptores passivos de uma lei cultural inevitável. Quando a “cultura” “constrói” o gênero se entende em termos de tal lei ou conjunto de leis, então parece que o gênero é tão preciso e fixo, regido pela afirmação de que “biologia é destino.” Neste caso, a cultura, não biologia, torna-se destino. (BUTLER, 2007, p. 57, tradução nossa)

identidade sexual que será abarcada adiante – as primeiras identificam-se com o sexo imputado no nascimento, já as segundas identificam-se com o sexo oposto ao que nasceram.

Ainda de acordo com Louro (2008, p. 27) no que diz respeito ao gênero “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.”

### *2.2.1.3 Papéis sexuais*

“Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar estes papéis, o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 100). Dessa forma, os papéis sexuais dizem respeito ao conjunto de gostos e comportamentos dos sujeitos. Negreiros e Carneiro (2004, apud REIS 2008, p. 23) observam que os papéis sexuais se referem a “atitudes, sentimentos, interesses e expressões do masculino e do feminino”. Essas características se constroem de acordo com o contexto do sujeito “a partir de aprovações, restrições e proibições que seriam apreendidas e transmitidas ao longo de gerações e durante o percurso da vida do indivíduo.” (NEGREIROS; CARNEIRO, 2004, apud REIS 2008).

Em síntese os papéis são “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 2008, p. 24).

### *2.2.1.4 Estereótipos sexuais*

Os estereótipos sexuais são construções decorrentes dos papéis sexuais, construídos desde a infância, alimentados por modelos sociais ligados ao sexo imputado no nascimento e ao contexto cultural.

Recentemente, os estereótipos foram definidos como crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contém informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados. Desta forma, os estereótipos não devem ser necessariamente definidos como exageros na concepção sobre o que um grupo é (embora eles tipicamente sejam), nem como generalizações sobre a prevalência dos atributos estereotipados nos membros do grupo alvo (embora eles também tipicamente sejam) e nem precisam ser amplamente compartilhados (embora eles, uma vez mais, tipicamente sejam) (PEREIRA, 2002, p. 45 apud REIS, 2008, p. 25).

Os estereótipos sexuais são nada mais que, a padronização dos papéis sexuais. “Padrões de papel sexual podem ser definidos como um conjunto de comportamentos socialmente estabelecidos que diferenciam homens e mulheres.” (GRACIANO, SILVA, GUARIDO, 1976, p. 15). Sendo que, esse padrão de comportamento é definido de acordo com o que é aceito socialmente.

Portanto, os estereótipos sexuais dizem respeito à uma padronização baseada em uma “concepção dualista – masculino e feminino – em que para cada uma dessas configurações há diferentes papéis estereotipados e estes papéis são influenciados pela família, escola, comunidade em geral, sobretudo na infância.” (REIS, 2008, p. 12). Ressaltamos que os estereótipos, partem de uma construção, ou seja, são produzidos e concretizados socialmente, a partir de diversos fatores, incluindo a mídia, através das representações de gênero.

Reis (2008) distinguiu, mediante pesquisas feitas com mães de crianças, estereótipos do sexo masculino e feminino. As meninas foram apontadas como compreensivas, delicadas, amorosas, carinhosas, vaidosas, inteligentes, organizadas, entre outras características. Já os meninos como grosseiros, prestativos, batalhadores, valentões, independentes, racionais, éticos e tantas outras. Elencamos algumas dessas características sejam elas físicas, comportamentais, funcionais ou estéticas, não só para exemplificar, mas para evidenciar que é a partir desses traços que se compõe um modelo estereotipado ligado e reforçado pelo sexo imputado no nascimento.

#### 2.2.1.5 Sexismo

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades [...], nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 2008, p. 63)

Em uma linha sociocognitivava algumas pesquisas apontam o sexismo “como um conjunto de estereótipos sobre a avaliação cognitiva, afetiva e atitudinal acerca do papel apropriado na sociedade, dirigida aos indivíduos de acordo com o sexo.” (EXPÓSITO; MOYA; GLICK, 1996, GLICK; FISKE, 1996 apud FORMIGA; GOLVEIA; SANTOS, 2002, p. 105)

A grande maioria dos estudos aponta o conceito de sexismo referente unicamente a misoginia, no entanto, o entenderemos aqui como um conceito mais amplo, que diz respeito a ambos os sexos. Como estamos nos propondo a estudar o comportamento de crianças, acreditamos que, tanto meninas quanto meninos carregam encargos sociais no que se refere a seu gênero. No entanto, não deixamos de observar as implicações de nossa sociedade patriarcal e as opressões sofridas pelas mulheres. De qualquer modo, tomaremos o sexismo como a manifestação de um comportamento intolerante e preconceituoso que se dá a partir da alimentação dos estereótipos sexuais.

Para simplificar as interpretações, propomos o Quadro 1 a seguir. Destacamos que, esse e demais quadros que aparecerão a seguir não têm a intenção de configurarem-se como reducionistas de pensamentos e de pensadores/as tão complexos/as, mas sim de organizar de forma mais sintética conceitos de modo que, futuramente, esses possam assumir a posição de categorias de análise em nossa pesquisa.

Quadro 1 - Categorização de conceitos relativos ao gênero.

<b>Conceito</b>	<b>Definição</b>
Sexo biológico	Definido a partir da construção de escolhas naturalizadas e vinculado à cultura.
Identidade de gênero	Identificação pessoal do indivíduo como femininos ou masculinos ( <i>cis</i> e <i>trans</i> ).
Papéis sexuais	Comportamentos, atitudes e interesses do masculino e do feminino.
Estereótipos sexuais	Padrões de comportamento estabelecidos socialmente que diferenciam homens e mulheres.
Sexismo	Comportamento intolerante e preconceituoso em relação ao sexo oposto.

Fonte: A própria autora.

### 2.3 INFÂNCIA

O conceito de infância se constituiu passando por diversos períodos históricos, assim como o de gênero. De acordo com Andrade (2010) a primeira noção de infância surgiu ligada a uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, as crianças exerciam sua função social na medida em que incorporavam funções desempenhadas por adultos. Com a ascensão da burguesia, o modelo familiar sofre modificações em sua estrutura, devido necessidade e desejo de privacidade. Nesse momento, se reforça no contexto familiar a caracterização de papéis sexuais: “o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.” (ANDRADE, 2010, p. 50).

A criança só adquire seu papel, diferenciando-se do adulto, no capitalismo, quando sua função é compreendida socialmente. Nesse momento, é destacada a fragilidade da criança, e a necessidade de dependência de um adulto para sua socialização. Hoje, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo segundo, considera criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos. No entanto, devemos compreender a infância não somente pela faixa etária, mas como um processo resultante das transformações sociais. Nesse contexto, consideraremos o papel da família, da escola, da mídia e tantas outras variantes sociais. (ANDRADE, 2010)

### **2.3.1 O desenvolvimento infantil**

A psicologia do desenvolvimento, como será aqui compreendida, trata do desenvolvimento da criança, buscando desvendar o ser humano desde seu nascimento até a adolescência. Existem diversos autores que dedicaram seus estudos à psicologia do desenvolvimento, dentre eles, selecionamos Vygotsky para nos apoiar neste estudo. O autor aponta o enfoque sociocultural no processo de desenvolvimento, concebendo estudos com uma visão interacionista, ou seja, levando em consideração os fatores provenientes do indivíduo em si e também os fatores provenientes do ambiente. Sua teoria “apoia-se em pesquisas oriundas da educação, da sociologia, da história, da antropologia. Admite em seu ponto de partida que o desenvolvimento está mergulhado num rico e multifacetado contexto cultural” (MALUF, 2014, online). Ressaltamos que, ainda que os estudos do autor sejam oriundos do início do século XXI, “foi nas últimas décadas que ocorreu a retomada das teses de Vygotsky e nesse sentido ela pode ser considerada como uma “teoria emergente”.” (MALUF, 2014, online). Assim sendo, julgamos que esse enfoque sociocultural do desenvolvimento se enquadra no tema aqui proposto na medida em que consideramos as trocas com o meio e os processos de socialização como principais aspectos na configuração das concepções das crianças.

Para Vygotsky (1991, p. 26) a língua é o principal instrumento de representação simbólica. O autor assinala a atribuição do “uso de signos à descoberta espontânea, pela criança, da relação entre signos e seus significados”. Nessa perspectiva, a cultura atua como fornecedora de sistemas simbólicos de representação da realidade, e, é através destes signos que se pode construir uma interpretação do mundo real. Assim, entendemos que, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, realizada por meio de signos. Dessa forma, é por meio de uma representação mental que se efetivam as relações com os símbolos.



Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 33)

Esse aspecto da teoria de Vygotsky (1991) assemelha-se a concepção de Baudrillard (1995) no que tange as mensagens transmitidas pela mídia, que representam a realidade através de signos. Essa semelhança não se dá arbitrariamente, pelo contrário, é o que evidencia o consumo midiático como um processo de socialização, o que se dá devido a presença da cultura na mídia (e da cultura da mídia), aspecto já pautado anteriormente.

As crianças nascem e de imediato entram em contato com um mundo de signos. Aos poucos, a aprendizagem e o desenvolvimento permitem a apropriação desses signos pelas crianças. Entendendo a importância da língua no desenvolvimento humano, o autor aponta a *fala* ou a *atividade simbólica*, como organizadora de funções psicológicas superiores, como o *pensamento* ou *raciocínio prático*. No entanto, inicialmente, a fala e o pensamento atuam de forma dissociada.

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a *fala* e a atividade *prática*, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 1991, p. 27, grifos nossos)

Um aspecto que evidencia esse processo de convergência é a fala egocêntrica, essa fala compreende certa idade em que a criança fala pra si mesma, geralmente refletindo sobre o que está fazendo, sobre seu comportamento próprio, é justamente nesse exemplo que se pode verificar o início de um processo de internalização da fala socializada. A criança se apropria da reflexão para si mesma e o faz em voz alta, dessa forma, associa o pensamento e a fala.

A internalização está imbricada em todo o processo de desenvolvimento, já que Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento de fora para dentro. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.” (VYGOTSKY, 1991, p. 63). Essa interiorização de formas de comportamento social e historicamente construídas e enraizadas envolve uma reconstrução da atividade psicológica e compõe o aspecto característico da psicologia humana. (VYGOTSKY, 1991)

A partir do entendimento do desenvolvimento pela internalização, ou seja, de fora pra dentro, podemos entender a importância da aprendizagem, pois na concepção do autor, é a

aprendizagem que leva ao desenvolvimento, sendo que, ambos “estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (VYGOTSKY, 1991, p. 95).

Para elucidar essa interação desenvolvimento-aprendizado, o autor propõe dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é denominado “*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*.” (VYGOTSKY, 1991, p. 95, grifos do autor). Já o segundo nível, é o *nível de desenvolvimento potencial*, que compreende o que a criança ainda não desenvolveu e, conseqüentemente, não realiza por si só, mas é capaz de efetivar com o auxílio de um adulto. Na área, localizada entre esses dois níveis, existe a *zona de desenvolvimento proximal*, que compreende o processo de desenvolvimento em estado embrionário e permite, portanto, “determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (VYGOTSKY, 1988, p. 113). Em suma,

A zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

Nessa zona que se efetiva a atuação da aprendizagem, portanto, pode-se dizer que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VYGOTSKY, 1991, p. 98)

A zona de desenvolvimento proximal abarca o papel da escola e da família de incentivar as crianças a desenvolverem novas habilidades que ainda não conseguem sozinhas. Portanto, a partir desse ponto de vista, a aprendizagem não é desenvolvimento, ou vice versa, “mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.” (VYGOTSKY, 1988, p. 115). A teoria de Vygotsky busca evidenciar a importância da aprendizagem, pois, é mediante a aprendizagem que o desenvolvimento de características formadas histórica e culturalmente se torna possível.

Ao compreendermos a infância através da psicologia do desenvolvimento buscamos elucidar a importância do contexto social e do caráter simbólico presente no mesmo, principalmente através da aprendizagem. Um dos aspectos centrais ao estudo que aqui nos propomos é o processo de internalização, já que, compreende a incorporação de

comportamentos definidos culturalmente. Dessa forma, torna-se necessário destacar os processos de socialização que as crianças estão sujeitas, pois é por meio das trocas sociais que ocorre a internalização.

### **2.3.2 Processos de socialização**

Os processos de socialização não estão presentes somente na infância, mas sim, ao longo de toda a vida dos sujeitos. No entanto, julgamos importante considerar a infância por acreditar que é uma época passível de novas interpretações no que tange ao consumo, e de possíveis desmistificações em relação ao gênero.

De acordo com Graciano, Silva e Guarido, podemos entender que a relação entre socialização e gênero na infância segue uma lógica em que “meninos e meninas são positivamente reforçados pela conformação aos papéis sexuais adequados e punidos por quaisquer tentativas de desvio.” (1977, p. 16).

Antes de avançar na discussão da socialização relacionada ao gênero, cabe levantar o conceito de socialização propriamente dito. Dessa forma, consideramos a socialização de acordo com o entendimento de Berger e Luckmann, partindo do pressuposto de que “o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade.” (2011, p. 167).

Ainda de acordo com Berger e Luckmann (2011) é por meio da identificação (ligada a fatores emocionais) com outros sujeitos da sociedade, que a criança, começa seu processo de interiorização cuja finalidade é o encontro da subjetividade. A interiorização elucidada por Berger e Luckmann (2011) segue pressupostos semelhantes aos do processo de internalização exposto por Vygotsky (1991). “A interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus.” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 170). É a partir dessa identificação, seguida da interiorização que a criança consegue identificar a si mesma e construir um primeiro modelo de subjetividade. Assim, “a personalidade é uma entidade reflexa, que retrata as atitudes tomadas pela primeira vez pelos outros significativos com relação ao indivíduo.” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 171).

Berger e Luckmann (2011) apontam dois processos de socialização, a socialização primária e a secundária. Na socialização primária ocorrem os primeiros atos de identificação e as primeiras definições de comportamento, geralmente específicos para meninos e para meninas, já que, nesta fase o determinismo biológico é ainda mais presente. A socialização

secundária compreende a fase que exige uma divisão do trabalho e uma distribuição do conhecimento. Em suma, esse segundo processo de socialização é “a aquisição do conhecimento de funções específicas” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 179)

Portanto, entendemos que a primeira etapa de socialização é construída a partir das primeiras pessoas com as quais a criança entra em contato, o pai e a mãe. Consequentemente, a interiorização adquirida na socialização primária é tomada como verdade universal para a criança, pois os primeiros modelos de identificação são os únicos e principais que ela possui contato. Já na socialização secundária, encontra-se a escola e outras instâncias que acompanham o indivíduo ao longo de sua vida. Nesta etapa existe uma maior possibilidade de identificação com novas pessoas e concepções. Portanto, cabe ressaltar que a socialização é um processo que acompanha o sujeito de forma constante e mutável. Ou seja, “esta interiorização da sociedade, da identidade, da realidade não se faz de uma vez para sempre. A socialização nunca é total nem está jamais acabada.” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 178)

Setton (2005) aponta a existência de três instâncias com maior influência no processo de socialização das crianças, que são a família, a escola e a mídia. Até a década de 1960, a família e a escola eram compreendidas pela sociologia como duas instituições separadas, “mas cada uma delas com sua função e com seus papéis complementares na formação e na socialização dos indivíduos.” (SETTON, 2005, p. 345).

a partir da década de 1970 no Brasil, com o crescimento de um mercado de bens simbólicos, podemos visualizar outra configuração sociocultural. [...] Surge timidamente, mas aos poucos se consolida, um mercado difusor de informações e de entretenimento com um forte caráter socializador (cf. ORTIZ, 1988; THOMPSON, 1995; HALL, 1997). Estamos falando do surgimento da cultura de massa, que, com toda sua diversidade e seu aparato tecnológico, com a capacidade de publicizar conselhos e estilos de vida (cf. MORIN, 1984), passa a difundir uma série de propostas de socialização. Partilha, pois, com a família e a escola, uma responsabilidade pedagógica. (SETTON, 2005, p. 346)

A partir de Setton (2002, 2005) e Berger e Luckmann (2011) consideraremos aqui, três principais instâncias socializadoras: a família, a escola e a mídia. Entendendo que cada uma difunde padrões de conduta diversificados e heterogêneos. O papel da mídia já foi apontado anteriormente, a partir deste momento iniciaremos a compreensão da família e da escola.

### 2.3.2.1 *Família*

Setton (2002) esclarece que podemos considerar o processo de socialização familiar a partir de dois enfoques. O primeiro elucida o processo de identificação, “é possível por meio

dessa abordagem observar ainda as relações de autoridade, as hierarquias internas tendo em vista os modelos de gênero” (SETTON, 2002, p. 111), é na identificação com os modelos familiares que ocorrem as primeiras integrações sociais e se formam os primeiros moldes de subjetividade. Esse primeiro enfoque vai ao encontro dos processos de internalização e interiorização que já elucidamos anteriormente. O segundo enfoque encontra-se no entendimento da família como “responsável pela transmissão de um patrimônio econômico e cultural” (BOURDIEU, 1998, 1999 apud SETTON, 2002, p. 111).

Ainda de acordo com Setton (2002), um aspecto importante para a compreensão do papel da família na socialização é o entendimento de que os valores familiares são inicialmente tomados como absolutos e, portanto, são os mais inabaláveis em todo o processo de socialização. Berger e Luckmann (2011), que partilham de uma concepção semelhante, consideram os valores familiares como fundamentais, mas não inabaláveis. Neste caso, cabe ressaltar “a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.” (SETTON, 2002, p. 112). Por isso, a importância de abordar, mais adiante, a escola e demais referências simbólicas.

A relação entre família e gênero se estabelece nas hierarquias internas ressaltadas por Setton (2002). Para Bourdieu é “a família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão” (2012, p. 103).

Portanto entendemos a família como primeira instância de socialização. É a partir do processo de identificação e interiorização da linguagem e do comportamento que são direcionadas as primeiras concepções de gênero das crianças. A sequência de socialização tem continuidade na escola, que cumpre o papel de segunda instância socializadora.

### 2.3.2.2 *Escola*

A escola sempre foi vista como responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social. [...] Ambígua por natureza, a escola é responsável também pela expansão do acesso ao conhecimento ao mesmo tempo em que pode contribuir para o fortalecimento de um saber restrito a poucos. (BOURDIEU, 1998 apud SETTON, 2002, p. 112)

A apropriação do saber transmitido pela escola varia de acordo com as experiências de vida de cada um/uma, já que, a forma como a criança se relaciona e interioriza conhecimentos depende das pessoas com as quais ela convive. (SETTON, 2002, p. 112).

Louro (2008, p. 58) aponta a escola como delimitadora de espaços “servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” Esse caráter delimitador reforça uma divisão a partir de estereótipos sexuais, privando e condenando comportamentos que não são socialmente aceitáveis para cada sexo.

Bourdieu aponta esse caráter escolar rígido pela influência da antiga tutela da igreja, entendendo que a escola “continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança)” (2012, p. 104), representação essa, baseada em estruturas hierárquicas conotadas sexualmente. Deste modo, compreendemos que são essas estruturas e representações que contribuem para o desenvolvimento infantil, moldando os papéis sociais e a subjetividade da criança.

Até esse momento observamos a escola como uma entidade independente, e como tal, dotada de um posicionamento, caracterizado pela difusão e fortalecimento de um saber restrito a poucos, pela delimitação de espaços e por estruturas e representações baseadas em hierarquias. Existem inúmeros fatores específicos provenientes da estrutura e organização da escola que reforçam essas características, como a organização das classes em sala de aula e os ambientes direcionados aos meninos e às meninas, como banheiros, refeitórios, entre outros. O próprio papel do/a docente atua diretamente na socialização dos/as estudantes. Vygotsky elucida que “a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes” (VYGOTSKY, 1988, p. 108). O que o autor aponta seria o papel ideal do/a docente, no entanto, é comum a tendência de uniformização e propagação de pensamentos que sigam o posicionamento da escola.

Se a família, a escola e a mídia podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por relações sociais específicas, os produtos da socialização – ou seja, os sujeitos, suas práticas e escolhas – podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor ruptura e/ou continuidade entre tais instâncias. (SETTON, 2002, p. 114)

Ao pautarmos a escola, a família e anteriormente, a mídia, as abordamos como as principais instâncias atuantes no processo de socialização. E, no próprio entendimento dessas instituições observamos um cruzamento de discursos permeados por diversos outros fatores

referentes à cultura e a outras simbologias sociais, como a presença da igreja e as diferenças de classe, por exemplo. Portanto, dedicaremos um espaço para compreender esses fatores de referência simbólica e cultural, acreditando que eles estejam imbricados na família, na escola e na mídia.

### *2.3.2.3 Referências simbólicas e culturais*

Tomamos como referências simbólicas e culturais inicialmente a classe social, a religião, a raça e a etnia. No entanto, após uma primeira aproximação com os conceitos raça e etnia e após o contato com o campo, percebemos que não daríamos conta de abarcar todas essas questões. Desse modo, acabamos por abdicar dos conceitos raça e etnia.

Cada classe social ocupa uma posição historicamente definida na estrutura social. Essas posições definem hierarquias entre os membros da sociedade devido às condutas e às atitudes desses indivíduos. Cabe ressaltar que a posição de classe não é determinada somente pelo caráter econômico, mas além desse, pelas características sociais e culturais. (BOURDIEU, 2007). Os sujeitos se envolvem constantemente em “relações simbólicas com os indivíduos das outras classes e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em distinções significantes.” (BOURDIEU, 2007. p. 14).

As diferenças expressas por membros de diferentes classes sociais afetam a forma como esses membros entendem o mundo a sua volta, ou seja, cada sujeito desenvolve uma visão de mundo de acordo com sua posição social.

Uma criança da classe superior pode aprender os “fatos da vida” em uma idade na qual uma criança de classe inferior dominou os rudimentos da técnica do aborto. Ou uma criança de classe superior pode sentir suas primeiras vibrações de emoção patriótica aproximadamente na época em que sua contemporânea de classe inferior sente ódio da polícia e de tudo que esta representa. (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 177)

Assim como a posição de classe está diretamente ligada com a forma de compreensão da realidade, a religião também cumpre um papel semelhante. No que diz respeito ao gênero, Bourdieu (2012) aponta a Igreja como uma instituição marcada pelo antifeminismo, que condenou trajés e comportamentos, e lançou sobre as mulheres uma visão pessimista. Para o autor ela “inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das

mulheres.” (BOURDIEU, 2012, p. 103). Os ideais religiosos também afetam na forma de compreensão da realidade, e como pautamos anteriormente, a escola ainda é muito ligada a esses ideais devido a fatores históricos. Louro assinala que “através dos quadros, crucifixos, santas ou esculturas, [...] [são apontados] aqueles/as que deverão ser modelos [...] [permitindo] que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos” (2008, p. 58).

Ao concluir este capítulo, levamos em consideração o papel desempenhado pela mídia junto de outros processos de socialização no desenvolvimento infantil.

Compreendemos que, na relação entre mídia e gênero, é possível encontrar alguns estereótipos sexuais. Esse fato elucida a importância no tensionamento dessas áreas do conhecimento, principalmente a partir da infância, para compreender como se moldam as concepções de gênero desses indivíduos em desenvolvimento. Além disso, para entender o papel do consumo perante essa configuração, pois, é a partir de uma visão mais ampla que se torna possível pensar novas perspectivas e uma prática comunicacional mais ética que atenda e represente a diversidade em todas as suas nuances.



### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo abordaremos a cartografia como predisposição metodológica de pesquisa. Para tanto, elaboraremos uma metáfora conceitual alinhada ao pensamento de Vygotsky (1991), definindo o percurso de exploração do campo até a proposta rizomática de construção do objeto. Além disso, serão descritos os procedimentos técnicos, a descrição da coleta de dados e os passos de análise.

#### 3.1 A CARTOGRAFIA

O método cartográfico se estrutura por meio das variedades do funcionamento atencional que direcionam o trabalho do/a pesquisador/a e consiste em um método voltado para o estudo da subjetividade. Portanto, a cartografia é uma forma de estruturar e delinear o trabalho por meio do direcionamento da atenção.

A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa de campo. (KASTRUP, 2007, p. 18)

A condução da atenção do/a pesquisador/a é um processo resultante de quatro variantes: o rastreo, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (KASTRUP, 2007). Cada etapa desempenha uma função na exploração do campo e do objeto de estudo, essas serão abarcadas com maior aprofundamento e enquadradas na presente pesquisa no item seguinte.

A cartografia, sendo um método subjetivo e ligado ao direcionamento da atenção do/a pesquisador/a permite que ao mesmo tempo em que se explora o campo, seja possível desenvolver uma narrativa. Portanto, a fim de tornar essa explanação mais completa e satisfatória conduziremos nossa exploração do campo por meio de uma metáfora conceitual que alinha os passos de Kastrup (2007) aos traços da teoria de Vygotsky (1988, 1991). A seguir explicaremos.

#### 3.2 UMA METÁFORA CONCEITUAL

A composição da metáfora que norteia a pesquisa surgiu a partir do alinhamento da cartografia com a psicologia do desenvolvimento. Iniciaremos a explanação da metáfora com

um quadro que ilustra essa composição (Quadro 2), para facilitar a captação desse processo e, posteriormente, descrever cada etapa com maior detalhamento.

Quadro 2 - Alinhamento teórico que ilustra a metáfora conceitual.

<b>Passos de Kastrup (2007)</b>	<b>Teoria de Vygotsky (1991)</b>	<b>Etapas da pesquisa</b>
Rastreio	Primeiro contato com o mundo	Construção rizomática do objeto
Toque	Prática / Pensamento	Referencial teórico
Pouso	Fala / Atividade simbólica	Ida ao campo / Coleta de dados
Reconhecimento atento	Internalização (aprendizagem + desenvolvimento)	Análise (dados coletados + teoria)

Fonte: a própria autora

A partir deste momento estruturaremos a nossa metáfora, alinhando os conceitos de Kastrup, Vygotsky e as etapas da nossa pesquisa, traçando paralelos entre as fases, como apresentamos no quadro acima.

É no primeiro contato da criança com o mundo, esse já dotado de inúmeros significados, que ocorre o rastreio, ou seja, a exploração do campo, ainda sem uma preocupação ou direcionamento específico. Assim se deu o primeiro contato com o tema dessa pesquisa, com um conhecimento ainda incipiente do assunto e muita exploração. Aos poucos, assim como se dá a apropriação dos signos culturalmente estruturados pelas crianças, foi se concretizando a apropriação do tema desse estudo. A ligação entre publicidade e infância foi a primeira a ser estabelecida. A partir deste momento foi definido o foco nas questões de consumo e das pessoas consumidoras. Posteriormente, o gênero se mostrou um interessante objeto de estudo, mas somente durante a construção rizomática se deu o alinhamento de infância, gênero e consumo. E, a partir desse momento, as ideias começaram levemente a constituir forma e o estudo começou a se materializar.

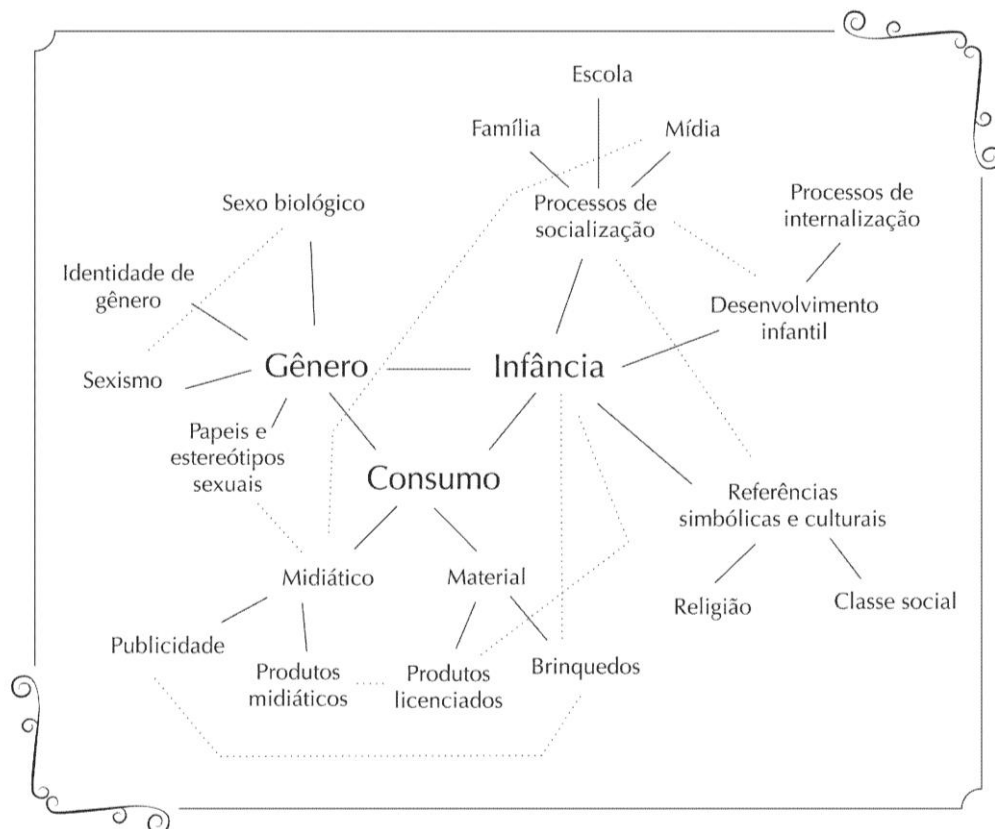
Um rizoma é feito de platôs. Gregory Bateson serve-se da palavra "platô" para designar algo muito especial: uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, não paginado)

Deleuze e Guattari (1995, não paginado) definem os platôs como “toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma”. Além disso, os autores elucidam algumas características que nos auxiliam na compreensão do rizoma, como, o fato de que qualquer ponto de uma construção rizomática

pode e deve ser conectado a qualquer outro, diferente de uma árvore ou raiz que fixam um ponto, uma ordem. Uma estrutura rizomática pode ser rompida, mas não é desestruturada, pois, outras linhas retomam a formação. E, ainda, “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, não paginado).

A partir dos pressupostos de Deleuze e Guattari (1995) chegamos a proposta de construção rizomática de nosso objeto de estudo, partindo da articulação dos três eixos ou platôs centrais – o gênero, a infância e o consumo – levando em consideração a complexidade do objeto.

Figura 1 – Mapa rizomático.



Fonte: a própria autora a partir dos conceitos Deleuze e Guattari (1995).

A construção rizomática foi nosso primeiro contato com um todo de significações em torno das questões desta pesquisa, assim como se dá o encontro da criança com o mundo a sua volta. Após esse primeiro contato o passo seguinte dado pela criança é a exploração do pensamento, traduzido em raciocínio prático. A inteligência prática se desenvolve nas crianças por meio do uso de instrumentos. É na exploração das coisas a sua volta que ela

começa a efetivar os primeiros passos no processo de desenvolvimento. Que fique claro, que estamos aqui tratando ainda do período pré-verbal, tendo em vista que, mais adiante, com a fala o cenário todo se transforma. Por enquanto a criança segue explorando o mundo, do mesmo modo que exploramos o campo de pesquisa, através do toque. O toque, de acordo com Kastrup (2007), consiste na etapa de encontro com um elemento heterogêneo, Neste momento, temos a sensação de que o objeto começa a tomar forma, na medida em que um componente se destaca e orienta as próximas etapas. Em nosso estudo, o toque, ou a exploração da atividade prática se deu por meio da teoria, ou seja, após a construção rizomática e definição dos platôs, nosso segundo passo foi a exploração de autores e autoras, que nos possibilitaram um delineamento e uma maturação dos conceitos aqui utilizados. O aspecto principal dessa etapa foi a compreensão dos conceitos por meio da divisão dos eixos de pesquisa, que se deu a partir do rizoma. Dentre os eixos explorados, somente um possui relação direta com a área de formação a que se destina este estudo, o platô consumo. Já os demais, apesar de estarem presentes em áreas correlatas, se mostraram desafiadores e, conseqüentemente, fontes de grande aprendizado. Portanto, enxergamos todo o processo de construção do referencial teórico, mas principalmente o que diz respeito ao gênero e a infância, como um processo exploratório. Com os olhos curiosos de uma criança, tocamos conceitos e autores/as nunca vistos/as antes, exploramos suas formas e texturas, interligando esses saberes à comunicação, para que, aos poucos, se desenvolvesse a apropriação desses conhecimentos, o que viria a se concretizar na etapa seguinte.

Depois do contato com a exploração e uso dos instrumentos, “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala” (VYGOTSKY, 1991, p. 27). Começa aos poucos pensar na solução de problemas com subsídio da fala e, a partir desse momento o panorama se reconfigura. É nesse período que pousamos no campo de estudo por meio da coleta de dados. Neste momento, a percepção toma novas formas e um novo território se molda. É a oportunidade de contato com a amostra e aplicação dos conhecimentos adquiridos através do referencial teórico. As técnicas de coleta de dados, bem como as experiências através delas adquiridas serão descritas posteriormente, no momento de explanação da seleção do corpus.

Dando sequência ao desenvolvimento da criança, tomamos como etapa final, posterior ao primeiro contato com o mundo e ao domínio do pensamento e da fala, a internalização. Ou seja, após a criança desenvolver a atividade prática através do pensamento e a atividade simbólica através da fala, é o momento em que essas duas linhas de desenvolvimento se unem. É a fase da cartografia denominada reconhecimento atento, na qual a memória começa

atuar junto com a percepção para que se possa reconhecer o objeto e saber servir-se dele. (KASTRUP, 2007). A internalização é o processo que evidencia essa unicidade, é o momento em que a criança torna sua, uma fala socializada. O momento em que o externo e o interno convergem, o que evidencia a junção de aprendizagem e desenvolvimento. Tomamos essa noção para caracterizar o reconhecimento atento, ou o processo de internalização de nossa pesquisa, que consiste na etapa de análise: o cruzamento da teoria com os dados coletados, o momento de união entre pensamento e fala, toque e pouso, aprendizagem e desenvolvimento, dados e teoria.

Adequamos as teorias de Kastrup (2007) e Vygotsky (1991) a este estudo, entendendo que, ao mesmo tempo, em que estamos aprendendo, seja através de autores/as ou com as crianças, também estamos em contínuo processo de desenvolvimento. Esse, que se dá de fora para dentro, por meio de tudo que absorvemos e internalizamos ao longo de nossas interações, através dos processos de socialização ao longo de toda nossa vida.

### 3. 3 SELEÇÃO DA AMOSTRA E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados contou com duas técnicas de pesquisa que foram exploradas na respectiva ordem, e serão explanadas a seguir: a observação participante e a entrevista. Esses procedimentos atuaram na busca pela realização dos primeiros objetivos específicos da pesquisa, o mapeamento do consumo e das concepções de gênero das crianças.

A definição da amostra para aplicação de ambas as técnicas de pesquisa ocorreu de forma não-probabilística, os indivíduos foram selecionados integrando critérios de intencionalidade e conveniência. A forma mais acessível de conseguir contato com um número suficiente de crianças foi através da escola, que desempenha um importante papel no processo de socialização. Dessa forma, a amostra foi definida com base em três critérios: a acessibilidade por parte da escola; a idade das crianças, entre 7 e 8 anos; o ensino ser fundamental e público.

Levando em consideração as técnicas de pesquisa escolhidas, a acessibilidade da escola se tornou um dos principais fatores para a seleção da amostra, uma vez que, tanto a observação quanto a entrevista requerem a intervenção e participação no ambiente escolar.

Optamos pela idade de 7 e 8 anos, pois compreende o início da idade escolar, na qual, as crianças se encontram com a zona de desenvolvimento proximal em constante ação, e, a

partir das trocas sociais, é possível observar o quanto a aprendizagem direciona ao desenvolvimento, tendo como base aspectos apontados por Vygotsky (1991).

O ensino público foi selecionado devido a menor intervenção da religião, uma vez que, verificamos o papel desta no processo de socialização e a grande maioria das instituições privadas de Santa Maria são vinculadas a algum tipo de religião. Dessa forma, a opção pelo ensino público parece nos propiciar uma coleta de dados com maior imparcialidade.

A seguir elencaremos as especificidades das técnicas de pesquisa selecionadas.

### **3.3.1 Observação participante**

“A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. [...] sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 28). A observação participante torna-se um método que possibilita a ponderação da fala e da ação de forma concomitante, como propõe Vygotsky. Dessa forma, se mostra uma estratégia adequada para auxiliar na compreensão das concepções e dos comportamentos infantis de forma completa.

A pesquisa participante, de acordo com Peruzzo (2009) diz respeito à inserção do/a pesquisador/a no ambiente natural do fenômeno a ser estudado. Ou seja, propõe uma lógica em que o/a investigador/a observa o contexto de dentro, inserido/a, compartilhando e vivenciando as atividades e o cotidiano do grupo estudado. Cabe ressaltar que o/a pesquisador/a mesmo estando inserido/a no contexto, é uma pessoa externa ao grupo, assim sendo, ele/ela “nunca será idêntico aos observados” (PERUZZO, 2009, p. 127).

Ainda de acordo com Peruzzo (2009, p. 131) a observação participante na área da comunicação e especificamente neste estudo está ligada a observação de um fenômeno ligado “a experiências populares de comunicação voltadas para o desenvolvimento social”. Portanto, nos propomos a observar as concepções das crianças relativas ao consumo de mídia, bem como ao consumo material e às concepções de gênero, a fim de contribuir para uma transformação social. Seja desvendando a relação entre esses três aspectos ou propondo por meio desse estudo, novos pontos de vista para eles.

Peruzzo (2009) elenca alguns pressupostos no que tange o papel do/a pesquisador/a na observação participante. Esse/a deve estar inserido/a no grupo a ser pesquisado, acompanhando e participando das atividades desempenhadas pelo mesmo, mas o/a pesquisador/a não pode se confundir com um membro do grupo. O/a pesquisador/a é autônomo/a quanto a sua pesquisa, ou seja, os indivíduos do grupo não interferem na

construção da mesma. E o/a observador/a pode ser encoberto/a ou revelado/a, nesse caso, a opção foi por revelar.

Ao lidar com dados qualitativos e com a participação da pesquisadora na coleta desses dados, temos a noção de que a observação participante não propõe a criação de novos paradigmas ou, como já mencionamos, uma maximização dos resultados a uma teoria geral. Temos como objetivo a realização da coleta de dados com

maturidade intelectual suficiente para processar [...] [a] investigação com base em hipóteses ou questões de pesquisa sustentadas em teorias e, [...] captar os movimentos do fenômeno tais como são, distanciando-se, portanto, de [...] idiosincrasias e de um olhar parcial, superficial ou falso da realidade. (PERUZZO, 2009, p. 141)

Portanto, buscamos por meio da observação participante, interpretar pressupostos ideológicos relativos ao consumo e ao gênero, a fim de concretizar uma coleta de dados com clareza suficiente para aplicação da segunda técnica de pesquisa: a entrevista.

### **3.3.2 Entrevista**

De acordo com Duarte (2009, p. 62) a entrevista é uma “técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las de forma estruturada.” Assim como a observação participante, a entrevista está mais direcionada à interpretação e cruzamento de informações, do que à definição de conclusões definitivas. Dessa forma, é uma técnica que propõe certa flexibilidade respeitando alguns pressupostos.

Diante dos diferentes tipos de entrevistas elencados por Duarte (2009), a que nos propomos a realizar é a entrevista semi-aberta. Esta compreende a construção de um roteiro de perguntas, previamente estruturado, que também cede espaço para novos questionamentos e hipóteses ao decorrer da entrevista.

Optamos pela técnica, pois ela permite, aliada a observação participante, uma articulação das respostas, assim podendo elencar com maior detalhamento e clareza as concepções de gênero e os modos de consumo.

A escolha dos/as informantes foi realizada de maneira semelhante a seleção da escola para a observação participante, mas neste caso os critérios foram mais direcionados a intencionalidade. A partir da observação participante ocorreu o direcionamento para a seleção de crianças com relatos diversificados e passíveis de maiores aprofundamentos em relação ao

gênero ou ao consumo. O processo de seleção das crianças será melhor detalhado logo em seguida, quando explanarmos sobre a descrição dos dados obtidos com a entrevista.

### 3.4 COLETA E DESCRIÇÃO DOS DADOS

O período de coleta de dados ocorreu durante 4 semanas em uma escola estadual de Santa Maria, cujo nome será preservado para respeitar o anonimato das crianças e professoras. Neste tempo de coleta de dados, as 3 primeiras semanas foram destinadas a observação participante e a quarta semana destina as entrevistas. A amostra foi composta de uma turma de 2º ano, com 20 crianças de 7 e 8 anos de idade.

#### 3.4.1 Observação participante

A observação participante foi realizada ao longo de 3 semanas, sendo que, as primeiras foram destinadas a observação das crianças em sala de aula e na hora do recreio, e algumas conversas breves. A última semana foi destinada a realização de algumas atividades em sala de aula. Durante a primeira observação o intuito era de interação com a rotina e comportamento das crianças no ambiente escolar, bem como, a inserção da pesquisadora no campo, não deixando de lado o objetivo principal: o mapeamento do consumo e das concepções de gênero das crianças. Já durante a última semana a busca pelo objetivo principal se intensificou na medida em que houve o estímulo para que as crianças debatessem os assuntos da pesquisa por meio da realização das atividades.

Foram realizadas 6 atividades (APÊNDICES A e B) planejadas previamente com base no referencial teórico da presente pesquisa e divididas nos eixos de consumo e gênero, sendo que, cada eixo contou com 3 atividades.

##### 3.4.1.1 Atividades relativas ao consumo

A primeira atividade consistiu em mapear as principais racionalidades do consumo (CANCLINI, 1995) através de metáforas exemplificadas a seguir. A racionalidade econômica foi representada por uma roupa; a racionalidade sócio-política interativa por um tablet; a racionalidade estética e simbólica, por uma mochila e a racionalidade integrativa e comunicativa, por um tênis. Desse modo, as crianças receberam uma folha contendo cada uma dessas imagens e um complemento textual, uma espécie de legenda para cada objeto, que



evidenciava traços de cada racionalidade do consumo. Foi solicitado que cada criança circulasse o objeto que consumiria primeiro. Não buscamos com esta atividade reduzir a teoria de Canclini (1995), mas apenas torná-la mais ilustrativa para possibilitar uma pequena aproximação com as principais funções do consumo desempenhadas pelas crianças.

Na segunda atividade cada criança desenhou um/uma personagem de seu desenho animado preferido. Após todas terem feito seus desenhos, formaram-se duplas e um/uma colega tentava adivinhar o/a personagem do desenho do/a outro/a.

Para a terceira atividade foi distribuída uma folha com três questionamentos. Desse modo, a atividade consistia em cada criança escrever e posteriormente relatar a) o que mais assistia na TV, e b) seu brinquedo preferido e c) sua brincadeira preferida.

#### *3.4.1.2 Atividades relativas ao gênero*

Para a primeira atividade relativa ao gênero foram confeccionadas quatro silhuetas, duas de menina e duas de menino, dessas, duas se enquadram no estereótipo de gênero e outras duas não. Esses desenhos foram agrupados em uma folha e distribuídos para cada aluno/a juntamente com o pedido de que fosse dado um nome a cada silhueta. Com esta atividade foi possível verificar o quanto os traços referentes ao gênero presentes no desenho são influenciadores na decisão do nome. Além disso, também foi possível observar a reação das crianças frente à modos de comportamento e vestuário diferentes do comum.

Na segunda atividade foram impressas em papel diversas ilustrações de brinquedos, com base no que as crianças relataram nas atividades relativas ao consumo. Essas ilustrações foram colocadas em uma caixa fechada. A atividade foi realizada na medida em que cada criança retirou de dentro da caixa uma das ilustrações, posteriormente ela indicou se o brinquedo pertencia a) ao menino; b) à menina; ou c) aos dois. Tendo como base esses três grupos representados por personagens posicionados na parte frontal da sala de aula. O objetivo dessa atividade foi identificar através da divisão de brinquedos para meninos e meninas, a existência de papéis e estereótipos sexuais.

A terceira atividade é semelhante a segunda. Para sua realização foram impressos em papel diversos adjetivos e colocados em uma caixa. Cada criança pegou um adjetivo da caixa e indicou qual era o personagem que mais combinava com o adjetivo, o menino ou a menina. O objetivo da atividade foi identificar novamente a existência de estereótipos sexuais.

### 3.4.2 Entrevista

As entrevistas foram conduzidas no próprio ambiente escolar, e de forma individual, tendo como base um roteiro semi-estruturado, contendo cerca de 40 perguntas. Foram selecionadas 5 crianças, 2 meninos e 3 meninas, buscando contemplar a não uniformidade da turma, que possuía mais meninas. No entanto, no dia de realização das entrevistas, uma das meninas não compareceu, computando assim um total de 4 entrevistas que serão aqui analisadas.

Ressaltamos que a entrevista atua neste estudo como uma técnica complementar, procurando investigar mais a fundo algumas questões que ficaram salientes em determinadas crianças. Desse modo, justificamos a seleção das crianças como decorrente da observação participante, em que seus comportamentos de consumo e de gênero se destacaram gerando questionamentos e anseios, seja pelos produtos consumidos por elas ou pela manifestação de suas convicções acerca do gênero.

Ainda, no que diz respeito aos dados que serão aqui expostos futuramente, cabe destacar que todos os procedimentos éticos foram tomados no sentido de respeitar a cessão de direitos de depoimento oral, bem como o compromisso de não identificação dos/as depoentes (ANEXO A). Portanto, ao elucidar falas das crianças provenientes tanto da observação participante quanto das entrevistas serão utilizados nomes fictícios. Desde já apresentamos os nomes definidos para nossas/os entrevistadas/os: Larissa (7 anos), Milena (7 anos), Murilo (8 anos) e Martim (7 anos).

### 3.5 PASSOS DE ANÁLISE

Com posse dos dados coletados e o referencial teórico estruturado, a partir desse momento, nos direcionamos para a análise. Essa será realizada por meio do cruzamento dos dados com a teoria. Para tanto, construímos categorias teóricas e empíricas, tendo como base respectivamente, o referencial teórico e os dados coletados. No tópico de análise serão abarcadas as questões relativas ao consumo, ao gênero e à infância separadamente. Através de cada platô esquematizaremos um conjunto de conclusões acerca do que foi apresentado pelas crianças e as articulações com os principais conceitos. Após o capítulo de análise daremos início à estruturação dos resultados, por meio desses será possível propor o cruzamento das conclusões obtidas e ir ao encontro do objetivo de pesquisa.

#### 4. ANÁLISE

Para Duarte (2009, p. 78) “analisar implica separar o todo em partes e analisar a natureza, funções e relações de cada uma.” Portanto, a partir deste momento começaremos a estruturar as categorias de análise, com o objetivo de organizar as informações obtidas e propor a associação da teoria com os dados coletados. Não diferente de toda a estrutura deste trabalho, as categorias de análise foram definidas a partir dos três platôs centrais da pesquisa, alinhados aos objetivos. Tal construção está elencada no quadro a seguir (Quadro 3).

Quadro 3 - Percurso metodológico e categorias de análise.

<b>Rastreio</b>	<b>Toque</b>	<b>Pouso</b>	<b>Reconhecimento atento</b>	
Objetivos	Platôs	Técnica de coleta	Categorias empíricas	Categorias teóricas
a) Mapear os hábitos de consumo das crianças.	Consumo	Observação participante	a) Consumo material (brinquedos e produtos licenciados)	a) Racionalidades do consumo (econômica, sócio-política interativa, estética e simbólica, integrativa e comunicativa, ritual.) (CANCLINI, 1995)
		Entrevista	b) Consumo midiático (produtos midiáticos e publicidade)	b) Mediações (Sociabilidade, ritualidade e tecnicidade.) (1987, MARTÍN-BARBERO, apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2005)
b) Mapear as concepções de gênero das crianças	Gênero	Observação participante	a) Comportamentos b) Estratégias disciplinares	a) Divisão entre os sexos (BOURDIEU, 2012) b) Relações de poder (SCOTT, 1989) (BOURDIEU, 2012) c) Identidade de gênero (LOURO, 2008) d) Papéis e estereótipos sexuais (LOURO, 2008) (REIS, 2008)
		Entrevista	c) Concepções	
c) Observar os processos de socialização na infância.	Infância	Observação participante	a) Escola b) Referências simbólicas e culturais	a) Socialização (BERGER; LUCKMANN, 2011) b) Internalização (VYGOTSKY, 1988, 1991)
		Entrevista	c) Família	

Fonte: A própria autora com base em Kastrup (2007) e nos/as autores/as citados/as no quadro.

O quadro ilustra todos os passos desenvolvidos ao longo deste trabalho, do rastreio ao reconhecimento atento, esse representado pela análise, que começaremos a desenvolver a partir de agora. As categorias empíricas foram denominadas conforme as experiências

vivenciadas no campo através da coleta de dados, de modo a contemplar e agrupar nessas, as questões sobressalentes. Já as categorias teóricas são provenientes do referencial teórico.

Iniciaremos o percurso abarcando primeiramente o consumo, após o gênero e, por fim, a infância. Essa última será abarcada com uma menor abrangência, tendo em vista o objetivo proposto. Retomaremos essa explicação posteriormente. A estrutura de análise aqui proposta consiste em atrelar as categorias empíricas a cada uma das categorias teóricas, ambas respectivas ao platô em que se encontram.

## 4.1 CONSUMO

Neste momento consideraremos o consumo midiático e o consumo material, a partir das categorias teóricas provenientes de Martín-Barbero (apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2005) e Canclini (1995), respectivamente.

### 4.1.1 Consumo Material

As modalidades de consumo material observadas, a partir do contato com as crianças e que serão aqui abordadas, são os brinquedos e os produtos licenciados. Isso porque já havíamos identificado esses elementos como prioridade ao longo do próprio referencial teórico. Ambas as modalidades serão consideradas ajustadas às racionalidades do consumo propostas por Canclini (1995).

Como já elucidamos anteriormente, as racionalidades são características e/ou funções do consumo: a racionalidade econômica; a racionalidade sócio-política interativa; a racionalidade estética e simbólica; a racionalidade integrativa e comunicativa e a racionalidade ritual.

Com esta etapa de análise pretendemos identificar os hábitos de consumo através das principais funções e formas de consumo desempenhadas pelas crianças. Para tanto, sistematizaremos os dados obtidos em diferentes momentos da observação participante e da entrevista adequando a cada uma das racionalidades.

#### 4.1.1.1 Racionalidade econômica

A função econômica do consumo, como o próprio nome sugere, se refere ao valor de uso e de troca dos produtos. Pelo que foi possível observar, as crianças possuem uma noção

bastante superficial acerca do valor financeiro dos produtos que consomem. Inclusive, ressaltamos que não nos aprofundaremos tanto nesta racionalidade, tendo em vista que ela é mais desempenhada pelas mães e pais do que pelas próprias crianças. Ainda assim, um dos produtos que foi relatado com maior prestígio econômico foi a Amoeba, uma massinha gelatinosa que diversas crianças possuem.

Milena fez um relato sobre quando precisou pedir à sua mãe a Amoeba. “Minha mãe as vezes diz que, chega por hoje. Daí eu disse, mãe, só a Amoeba, por favor, eu juro que é só uma Amoeba. Daí ela fica doida, doida, doida, daí ela compra.” (informação verbal, MILENA, 2015). Em sua fala podemos observar que a mãe exerce a função econômica. No entanto, existe uma influência de Milena para o desempenho da compra. Podemos entender que a racionalidade econômica é exercida por ela, no entanto, mediada pela mãe.

A fala de Murilo exemplifica o papel do pai e da mãe em relação ao consumo. Ao ser questionado sobre o que mais gostaria de ter, responde que queria uma Amoeba. Após um segundo questionamento ele respondeu “Sim, só que é muito caro.” (informação verbal, MURILO, 2015). Hoje, uma Amoeba custa em torno de seis reais, diante de outros brinquedos relatados por Murilo em sua entrevista, este item seria um dos mais econômicos. Podemos entender que Murilo não possui tanto contato com a racionalidade econômica do consumo, ele pode estar reproduzindo o que dizem os pais sobre o produto que ele gostaria de ter. No entanto, nesse caso, os pais não cederam a sua vontade. Neste momento podemos traçar um contraponto acerca das falas das crianças, de um lado a forte insistência de Milena e a dificuldade de impor limites expressa pela mãe, que acabou cedendo ao desejo da filha, do outro lado a situação exposta por Martim, cujos pais impuseram limites aos desejos do filho.




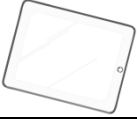
O que buscamos elucidar com estas observações é que a racionalidade econômica é uma função desempenhada pelas crianças e mediada pelos pais. Essa função do consumo atua principalmente articulada com outra racionalidade. O que pudemos observar foi sua relação com a racionalidade integrativa e comunicativa. Ou seja, como grande parte das crianças possuía um item, as demais queriam possuir também, e neste momento o consumo desempenhou uma função econômica, que não diz respeito somente às crianças, mas também às mães e aos pais, além disso, é possível observar nas crianças o desejo de pertencimento pelo consumo. Ainda, cabe destacar a presença da Amoeba como um brinquedo almejado por meninos e meninas, um aspecto positivo para nosso estudo que será retomado mais adiante, quando abordarmos uma das atividades relativas ao gênero.

#### 4.1.1.2 Racionalidade sócio-política interativa

A função sócio-política interativa do consumo diz respeito às demandas de consumo e sua relação com as disputas entre classes, ou seja, a relação existente entre as classes que direciona o consumo de determinados produtos.

Durante a observação participante foi realizada uma atividade para contemplar especificamente as racionalidades do consumo. Como já elucidamos anteriormente, nesta atividade foi solicitado às crianças que circulassem, dentre os quatro objetos, aquele que comprariam primeiro. Destacamos que essa atividade não abarca somente a racionalidade sócio-política interativa, mas será aqui exposta em vista de seus resultados, que podem ser observados no Quadro 4. Nesse dia 15 crianças compareceram a aula e realizaram a atividade.

Quadro 4 - Seleção de objetos pelas crianças com base nas racionalidades do consumo

<b>Objetos</b>				
<b>Descrição</b>	Um tênis que todo mundo tem menos eu.	Uma mochila única e feita especialmente para mim.	Uma roupa que estou precisando.	Um tablet.
<b>Racionalidade</b>	Integrativa e comunicativa	Estética e simbólica	Econômica	Sócio-política interativa
<b>Número de crianças que optou pelo objeto</b>	2	1	2	10

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Esse exercício foi realizado como um meio de investigar o comportamento das crianças diante das quatro racionalidades fundamentais. E, para tanto, foi necessário adaptar a teoria para que se encaixasse no entendimento das crianças. Com essa atividade não buscamos construir uma visão reducionista de uma teoria como a de Canclini. Portanto, esta análise deve ser encarada como uma primeira aproximação, já que não há como restringir o comportamento de consumo das crianças com base em apenas quatro itens.

O objeto que mais teve destaque entre as crianças foi o tablet, cuja representação se dava pela racionalidade sócio-política interativa. Podemos relacionar a seleção das crianças com base no contexto no qual essas se encontram. A escola que serviu de base para essa pesquisa é uma escola de ensino público, e, muitas das crianças vivem em condição de classe média e baixa. Desse modo, o tablet foi considerado como um objeto de importância quase

unânime, até mesmo porque mais inatingível. Ainda assim, não podemos deixar de levar em consideração que as crianças observadas fazem parte de uma geração de nativos digitais.

Durante a entrevista as crianças foram questionadas sobre suas escolhas nessa atividade e apontaram principalmente o uso do tablet para o consumo de jogos. Nesse sentido podemos entender o tablet como uma Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). As TIC's dizem respeito aos dispositivos eletrônicos que auxiliam no acesso a informação e a comunicação tendo como foco a própria tecnologia. Nesse caso o tablet se configura como uma TIC por não estar diretamente associado à transmissão de conteúdo, mas por ser um dispositivo que possibilita acesso aos jogos, de acordo com os relatos das crianças. Avançaremos mais nessa questão logo adiante, quando pautarmos o consumo midiático.

Além da atividade base para a construção deste item, foi observado um fato que contribui para uma maior noção acerca do papel sócio-político interativo do consumo nas crianças. Em determinado dia durante a observação participante, Laura trouxe um “gatinho robô” para a escola. Ela mostrou o objeto para uma das colegas com quem possuía maior afinidade ainda quando estavam na fila de entrada para a sala de aula. A colega em questão ficou encantada com o brinquedo. No final da aula, Laura veio conversar comigo<sup>4</sup> e esclareceu que ganhou o brinquedo no lugar onde a mãe trabalha como faxineira. O que podemos considerar acerca deste acontecimento é o prestígio transmitido ao objeto advindo de uma classe superior a classe de Laura. Ela fez questão de levar para a escola e mostrar para a colega um objeto que talvez sua mãe não pudesse lhe comprar, e ocultou esse fato quando apresentou o brinquedo à sua colega.

Em síntese, entendemos que o papel da racionalidade sócio-política interativa pode ser encontrado nas práticas de consumo das crianças e esse papel está relacionado à suas condições de classe. Levantamos essas considerações a partir do ensino público que serviu de base para toda a pesquisa. Faremos maiores apontamentos acerca da classe social quando abordarmos as referências simbólicas e culturais, na análise da infância.

#### *4.1.1.3 Racionalidade estética e simbólica*

A racionalidade estética e simbólica e a racionalidade integrativa e comunicativa se organizam através de um sistema de oposição. A primeira se cruza em alguns aspectos com a racionalidade sócio-política interativa, pois segue a lógica da distinção. Já a segunda trabalha

---

<sup>4</sup> Nas referências a apontamentos específicos da observação participante será utilizada a primeira pessoa do singular para se referir à pesquisadora.

com a ideia de integração dentro do sistema, ou seja, o compartilhamento de determinados produtos. Conceituamos as duas racionalidades neste momento, pois, como essas se estruturam por um sistema de oposição, uma se tornou muito mais presente do que a outra durante a coleta de dados. Deste modo, apontaremos considerações somente em relação à racionalidade integrativa e comunicativa, entendendo que a distinção não se configurou de forma significativa nos comportamentos das crianças e os aspectos que se configuraram, já foram considerados de forma imbricada no item anterior.

#### 4.1.1.4 Racionalidade integrativa e comunicativa

A racionalidade integrativa e comunicativa já foi conceituada no item anterior, e será aqui abordada no que diz respeito aos brinquedos e produtos licenciados apontados e observados nas crianças. No que diz respeito aos brinquedos, as crianças escreveram e relataram aqueles que consideravam seus preferidos através da realização de uma das atividades. É possível observar os resultados abaixo (Quadro 5)<sup>5</sup>.

Quadro 5 - Relação de brinquedos apontados como preferidos pelas crianças

	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
<b>Brinquedos</b>	Amoeba, Baby Alive, Barbie, Boneca, Boneca Frozen, Furby Boom, Monster High, Polly, Roler.	Bola, GTA, Minecraft.

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Dentre os brinquedos expostos no quadro, alguns apareceram de forma mais frequente. A boneca Barbie foi apontada por 5 meninas, a boneca Baby Alive por 2 e as bonecas do filme Frozen também por 2. Já entre os meninos, 2 brincam com o jogo de computador Minecraft. Apontamos a relação dos brinquedos neste tópico, pois é possível observar a recorrência na fala de algumas crianças os traços da racionalidade integrativa e comunicativa.

As brincadeiras de boneca (Barbie, Baby Alive e Frozen) elucidadas pelas meninas são entendidas como hábitos de consumo compartilhados. Esses hábitos seguem o padrão

<sup>5</sup> Grande parte dos quadros que serão expostos durante a análise, serão elaborados com a divisão entre meninos e meninas, mesmo que não estejam diretamente relacionados ao gênero. Não queremos estimular o sexismo ou tornar nossa análise reducionista, no entanto, essa categorização torna-se necessária, pois permite abarcar o gênero e conduzir o desenvolvimento dos resultados de forma mais categórica e completa.



estereotipado de brincadeira feminina e, o próprio estereótipo se torna um fator de definição da racionalidade integrativa e comunicativa. Avançaremos nessa questão posteriormente.

A Amoeba, já mencionada anteriormente, foi um brinquedo relatados por 3 das 4 crianças durante as entrevistas. Além disso, o objeto foi mencionado algumas vezes durante a observação participante e também levado para a sala de aula. Quando esse evento ocorreu, todas as crianças se juntaram querendo brincar com a massinha gelatinosa. O item se configurou como um objeto de interesse das crianças, e quase todas almejavam possuir a Amoeba, por que se identificavam com o objeto e queriam brincar e também por que quanto mais colegas tinham, mais elas/eles queriam ter também.

No que diz respeito aos brinquedos, podemos concluir que o compartilhamento de objetos semelhantes é relativamente comum, não só pela realização da atividade, mas também pela convivência durante a observação participante. O brinquedo pode ser entendido como um objeto que integra gostos e preferências, e, portanto, um fator que se insere no processo de socialização das crianças.

Finalizadas as considerações sobre os brinquedos, nos direcionaremos a análise dos produtos licenciados. Lembrando que, os produtos licenciados são aqueles atrelados a alguma marca por autorização do uso de imagem. Esses brinquedos surgem nos meios de comunicação e são transformados em mercadoria. Através da observação dos produtos licenciados das crianças, destacamos a presença dos signos marcários presentes em suas mochilas, estojos, lancheiras, roupas e calçados. Organizamos esses itens em duas principais categorias: materiais escolares e vestimentas (Quadro 6).

Quadro 6 - Relação de produtos licenciados

	<b>Materiais escolares</b>	<b>Vestimentas</b>
<b>Meninos</b>	Ben 10 (4x)	Ben 10
	Transformers	Homem aranha
	Toy story	
<b>Meninas</b>	Monster High (3x)	Minie
	Polly	Monster High (tênis)
	Hannah Montana	Monster High (camiseta)
	Tinker Bell	Marie
	Princesas	Barbie
	Marie	
	Snoopy	

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Os produtos mais frequentes encontrados entre os meninos foram os do personagem Ben 10 e entre as meninas, Monster High. Os demais produtos apareceram somente uma vez. Com finalidade de contextualização, faremos uma breve descrição acerca do conteúdo que originou estes produtos. O desenho Monster High retrata um grupo de personagens adolescentes que foram desenvolvidas com base em monstros de filmes de terror, como vampiros, zumbis, entre outros. O desenho aborda a vida dessas adolescentes em uma escola de monstros. Já o desenho Ben 10 tem como protagonista o menino Ben, o personagem possui uma espécie de relógio que possibilita que ele se transforme em várias criaturas alienígenas.

Ambos os desenhos possuem um caráter de fantasia e mistério ao apresentarem monstros e alienígenas. Esse breve relato pretende apenas contextualizar as preferências das crianças. Não avançaremos muito, tendo em vista que o consumo midiático será abordado logo em seguida. No entanto, já podemos destacar como aspecto positivo o consumo das meninas, que vai contra o estereótipo de contos de fada, embora esses também apareçam.

Os produtos que mais se destacaram constituem grandes franquias. Observamos a marca Monster High em mochilas, roupas e calçados nas meninas. A marca Ben 10 foi observada nas mochilas, lancheiras, estojos e roupas, sendo que, todos os 8 meninos da turma apresentaram algum item relativo à marca. Esses foram os traços mais marcantes do compartilhamento de produtos pelas crianças.

Um aspecto interessante a ser apontado ocorreu durante a entrevista de Murilo, um dos meninos que possui todo seu material escolar do Ben 10. Ao ser questionado se gostava do Ben 10 ele respondeu, “Não, não gosto tanto.” (informação verbal, MURILO, 2015). Seu comportamento pode apontar que o material escolar atua somente como um fator de inclusão no grupo. Também se pode considerar a participação do pai ou da mãe na compra desses materiais, tendo em vista os aspectos econômicos apontados anteriormente. Ainda assim, a preferência foi dada para aquilo que era consumido pela maioria. Dessa forma, o consumo segue sendo um fator de compartilhamento e inclusão.

Os produtos licenciados estiveram presentes nos materiais escolares ou na vestimenta de todas as crianças da turma, com maior ou menor frequência. Podemos entender que, os brinquedos e os produtos licenciados atuam como marcas de integração entre as crianças.

#### *4.1.1.5 Racionalidade ritual*

A racionalidade ritual está relacionada aos desejos dos consumidores tendo como justificativa os rituais. É uma característica do consumo que articula elementos bem

específicos, e que foi salientada durante um momento da entrevista de Murilo. “Ei, tenho uns 100 brinquedo. Eu brinco... eu acho que não brinco com quase nada. Sério! [Por quê?] É por que eu ganho de aniversário.” (informação verbal, MURILO, 2015).

O fato de Murilo ganhar de aniversário não se constitui em um desejo, mas se justifica no ritual. As crianças em geral estão diretamente ligadas ao consumo por rituais, seja no natal, dia das crianças, aniversário e outras tantas datas. No entanto, o consumo não é realizado por elas, e sim pelos pais e mães. Através do relato de Murilo é possível observar a relação entre quantidade e esvaziamento de sentido de seus brinquedos. Poderíamos problematizar essa relação a partir do pai e da mãe que buscam talvez compensar uma relação de presença/ausência com o filho.

Concluimos que a racionalidade ritual, embora não esteja tão evidente em nossos dados, constitui uma das esferas do consumo bastante significativa na infância, tendo em vista as diversas datas que são relacionadas e muitas vezes direcionadas a elas. Ainda, devemos lançar o olhar para essa racionalidade do consumo entendendo que esses rituais não só justificam um gasto, “mas também porque neles ocorre algo através do qual a sociedade busca se organizar racionalmente.” (CANCLINI, 1995, p. 58)

Neste momento, finalizamos com a racionalidade ritual as cinco racionalidades do consumo propostas por Canclini (1995). Retomaremos as conclusões obtidas nesta análise quando apresentarmos os resultados. A partir desse momento, direcionaremos o olhar para o outro eixo de consumo, o midiático.

#### **4.1.2 Consumo Midiático**

Neste tópico abordaremos o consumo midiático observado nas crianças principalmente através de suas preferências de consumo por meio dos produtos midiáticos (canais e programas) e alguns traços da publicidade. Esses aspectos serão analisados a partir da teoria das mediações de Martín-Barbero (1987, apud JACKS, ESCOSTEGUY, 2005) e complementados a partir do conceito de reciclagem cultural de Baudrillard (1995).

Antes de darmos início à análise desses itens, não podemos deixar de observar alguns aspectos referentes à teoria das mediações em contraponto com a coleta de dados realizada nesta pesquisa. A teoria das mediações faz parte dos estudos de recepção desenvolvidos na América Latina e, como prática de coleta de dados desses estudos é comumente utilizada a técnica (seja etnografia ou observação participante) que permite o acompanhamento do

receptor ao consumir determinada mídia. Durante a coleta de dados desta pesquisa, não houve a aplicação dos pressupostos de um estudo de recepção que obedeça aos critérios costumeiros.

Apontamos estas informações, pois entendemos que a análise a ser realizada a seguir não obedece aos padrões comumente utilizados no que diz respeito às mediações de Martín-Barbero. Até porque não fomos até as casas das crianças e não acompanhamos o consumo dos produtos midiáticos *in loco*. Assim sendo, justificamos que, iremos considerar a teoria desse autor de um modo adequado ao que foi possível extrair acerca do consumo midiático das crianças (os produtos midiáticos e a publicidade) por meio da observação participante e das entrevistas, ambas realizadas na escola. Utilizaremos para analisar esses dados, as três mediações que já foram previamente elucidadas: tecnicidade, sociabilidade e ritualidade.

#### 4.1.2.1 *Tecnicidade*

A tecnicidade se refere à dimensão constitutiva da comunicação, as linguagens midiáticas e as tecnologias. Este tópico será estruturado de forma sucinta e categórica com a finalidade de propor um apontamento dos principais meios consumidos pelas crianças. A partir dessas informações, será direcionado o entendimento das demais mediações, a sociabilidade e a ritualidade.

Os meios que serão aqui elucidados foram elencados com base na observação participante e nas entrevistas e se mostraram muito presentes na vida das crianças. Por vezes suas atividades diárias se mostraram quase exclusivamente voltadas ao uso dos meios de comunicação. Podemos observar tal questão na fala de Larissa ao esclarecer que gosta de estar com os pais quando fica em casa “se eu não to no computador, ou no tablet, essas coisas, eu vou lá na sala e sento com eles pra ficar lá assistindo TV na sala.” (informação verbal, LARISSA, 2015). Em apenas uma frase ela relata o uso de três dispositivos eletrônicos distintos, o computador, o tablet e a televisão. Esses três dispositivos juntamente com o celular se mostraram os principais consumidos pelas crianças.

O tablet foi apontado pelas crianças através do uso para jogos, alguns exemplos elencados foram Surf, Pou e Tom. Também foi apontado o uso do tablet através da associação com brinquedos como o Furby Boom<sup>6</sup>, esse aspecto será retomado mais adiante. Como já mencionamos, entendemos que o tablet atua mais como uma TIC do que como um meio de

---

<sup>6</sup> Furby Boom é um brinquedo eletrônico envolto em pelúcia que possibilita interações através de um aplicativo no celular ou tablet. O objetivo é cuidar do Furby, dar comida, banho, levar ao banheiro, entre outras funções, similares ao cuidado com um animal de estimação.

comunicação propriamente dito. Ainda assim, devido a sua forte presença nos relatos das crianças ele será aqui ponderado juntamente com o celular, o computador e a televisão.

O uso do computador foi apontado para assistir vídeos no YouTube, pesquisar, jogar e assistir filmes. O uso do celular foi citado para jogar, baixar aplicativos como o Whatsapp e até mesmo assistir filmes. Também foi elencado o uso para ligações e envio de mensagens. A televisão apareceu de forma mais direcionada, por meio das atividades realizadas com as crianças. Nas entrevistas, três das quatro crianças afirmaram assistir televisão todos os dias.

Esses breves apontamentos acerca do uso dos meios e das TIC's pelas crianças foram realizados como uma forma de estruturar o que encontraremos mais adiante. Portanto, a partir de agora, daremos continuidade à análise do consumo midiático e uso das TIC's levando em consideração o tablet, o celular, o computador e a televisão.

#### *4.1.2.2 Sociabilidade*

A sociabilidade diz respeito às relações sociais e às referências que constroem a identidade do indivíduo. (RONSINI, 2010). Em nosso estudo, consideramos os processos de socialização na infância como uma mediação em relação às práticas de consumo e as concepções de gênero. Esta discussão pertence ao platô infância e será relatada posteriormente. Portanto, neste tópico faremos um relato mais sucinto e ponderaremos sobre as interações relatadas pelas crianças no momento em que consomem três dos meios e/ou TIC's que foram observados como mais frequentes, a televisão, o celular e o tablet.

No que concerne à televisão, três das quatro crianças entrevistadas apontam que assistem televisão sozinhas. Uma das meninas esclarece, “na sala são meus pais que assistem lá os jornal, tem que assistir lá no meu quarto.” (informação verbal, LARISSA, 2015). Martim, que não assiste televisão sozinho, quando questionado sobre com quem ele assiste televisão respondeu, “com minha irmã [...] ela tem 1 ano e um mês.” (informação verbal, MARTIM, 2015).

Podemos considerar que as crianças acabam por realizar a prática de assistir televisão sozinhas ou com outras crianças por existir um nicho muito específico de produtos midiáticos direcionados a elas (apontaremos estes produtos na análise da ritualidade). Milena esclarece que gosta de assistir filmes com os amigos, mas os programas diários ela assiste sozinha. Portanto, através das entrevistas observamos as interações entre crianças. Já os pais e as mães possuem seus próprios interesses e não compartilham desse momento com os/as filhos/as.

No que diz respeito às interações realizadas por meio de dispositivos eletrônicos móveis como o tablet e o celular, existem duas perspectivas. A primeira elucidada por Murilo é de que a relação com adultos é mais comum por meio desses. Murilo aponta as pessoas com quem mais interage no aplicativo Whatsapp, “minha irmã, minha prima, meu tio, e minha tia.” (informação verbal, MURILO, 2015). A outra perspectiva aponta para o direcionamento da atenção aos dispositivos e um consequente esfriamento das interações pessoais. Milena expõe que a mãe “só mexe no celular e no tablet, ou no feice” e ainda, que “ela gosta mais de brincar com tablet do que comigo.” (informação verbal, MILENA, 2015). Podemos observar através da fala de Milena a sensação de abandono e novamente relacionar com a analogia presença/ausência desempenhada pela mãe. De acordo com Canclini (1995) ao mesmo tempo em que a cultura eletrônica nos traz um recolhimento à esfera privada, ela também nos devolve ao espaço público através da exposição cultural. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a fragilização das relações familiares através desse abandono, também ocorrem as interações digitais. Aqui, podemos entender uma como consequência da outra.

Em síntese, podemos observar que a recepção televisiva se dá de forma individual ou em companhia de outras crianças. Já as interações através de dispositivos móveis ainda são recentes mesmo para os adultos, e, portanto, configuram-se de forma inconstante a partir das percepções de cada criança.

#### 4.1.2.3 Ritualidade

A ritualidade diz respeito aos usos sociais dos meios (RONSINI, 2010) e aos diferentes modos como cada indivíduo se apropria das diferentes informações. Consideraremos neste tópico os produtos midiáticos e as implicações da publicidade por meio das articulações entre consumo midiático e material.

Os produtos midiáticos mais consumidos pelas crianças foram foco de duas atividades. A primeira pedia que elas desenhassem um/uma personagem de seu desenho animado preferido. A segunda solicitava que elas respondessem e relatassem para a turma o que mais assistiam na televisão de modo geral. Os resultados obtidos com ambas as atividades podem ser visualizados a seguir (Quadro 7).

Quadro 7 - Principais produtos midiáticos consumidos pelas crianças.

(continua)

	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
<b>Desenhos animados mais consumidos</b>	a) Rapunzel (2x) b) Que monstro te mordeu?	a) Ben 10 (2x) b) Tartarugas Ninja

Quadro 7 - Principais produtos midiáticos consumidos pelas crianças.

(conclusão)

	Meninas	Meninos
<b>Desenhos animados mais consumidos</b>	c) Detetives do prédio azul d) Sítio do pica-pau amarelo e) Bob esponja f) O ursinho Pooh g) Tom e Jerry h) Tinker Bell i) Rapunzel	c) Que monstro te mordeu? d) Minecraft
<b>Produtos midiáticos mais consumidos</b>	a) Discovery kids (2x) b) Cúmplices de um resgate (2x) c) Mickey (2x) d) Carrossel e) Barbie f) Frozen g) Mundo Disney h) Detetives do prédio azul i) Rapunzel j) Bob esponja	a) Carrossel (2x) b) Cúmplices de um resgate c) Que monstro te mordeu? d) Jet e) Hora de aventura

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Ao observar em um panorama geral os conteúdos mais lembrados pelas crianças encontramos um canal, duas telenovelas, dois desenhos animados, dois seriados e um filme. Desde já, é possível verificar a algumas similaridades com o panorama sobre a publicidade e a infância, traçado no referencial teórico, no qual o canal Discovery Kids aparecia entre os primeiros colocados no que tange ao consumo infantil.

O Discovery Kids é um canal disponível na televisão a cabo que possui uma programação bem diversificada cujo foco é direcionado para crianças em idade pré-escolar e início da idade escolar. Diversos desenhos mencionados pelas crianças podem ser encontrados no Discovery Kids.

*Cúmplices de um resgate* é uma telenovela transmitida atualmente pelo SBT que aborda o cotidiano de duas irmãs gêmeas que trocam de lugar. *Carrossel* é outra telenovela exibida atualmente pelo SBT que pauta o dia-a-dia de crianças em uma escola e sua relação com a professora. A telenovela aborda com bastante clareza as relações de classe, pois explora personagens que estudam na mesma escola e vivem em condições bastante diferentes.

*Mickey* é um personagem da *Walt Disney* que originou uma franquia de diversos desenhos e programas no canal, atualmente *A casa do Mickey Mouse* é o mais popular. *Ben 10* é um desenho já elucidado anteriormente em que o personagem principal (Ben) possui um relógio que possibilita sua transformação em criaturas alienígenas.

*Que monstro te mordeu?* É um seriado exibido na TV Cultura, TV Rá-tim-bum, e no canal a cabo Discovery Kids, que retrata várias aventuras no “Monstruoso Mundo dos Monstros”. *Detetives do prédio azul* também é um seriado de televisão exibido pelo canal de televisão a cabo Gloob. A série conta com três amigos que desvendam mistérios no prédio onde moram.

*Rapunzel* é o clássico conto de fadas vivenciado por uma das princesas da *Walt Disney* que possui cabelos muito longos, vive aprisionada em uma torre e é liberta por um príncipe. Recentemente a *Walt Disney* regravou a história em um novo filme: *Enrolados*.

A partir dos breves relatos acerca dos principais produtos midiáticos podemos obter algumas conclusões, levando em consideração que o consumo por parte das crianças se dá de forma bastante diversificada por meio de desenhos animados, telenovelas, seriados e filmes, sempre inseridos no âmbito infantil.

Dos sete itens de conteúdo podemos observar claramente o princípio de reciclagem cultural proposto por Baudrillard (1995) em quatro desses. A reciclagem cultural diz respeito a um padrão cíclico dos signos. *Cúmplices de um resgate*, *Carrossel*, *Mickey* e *Rapunzel* são todos conteúdos midiáticos antigos que foram “reciclados” e são exibidos na atualidade. Neste caso, o processo de reciclagem se deu de um país para outro (como em *Cúmplices de um resgate* e *Carrossel*, que foram originalmente exibidas no México) e também de uma época para outra. Ressaltamos o caráter reciclável destes produtos para observar que a mídia ainda se estrutura a partir de uma lógica repetitiva, cíclica e conseqüentemente propensa a maior propagação de estereótipos.

Fazendo uma relação com os hábitos de consumo material que identificamos anteriormente observamos que para os meninos existe conformidade, ou seja, eles assistem ao Ben 10 e também consomem estes produtos. Já com as meninas não se estabeleceu relação, pois nenhuma apontou Monster High dentro de suas preferências de consumo midiático. Poderíamos assim, considerar que o hábito de consumo material das meninas se reforça ainda mais como um consumo de caráter integrativo e comunicativo. Além disso, cabe ressaltar que elas consomem produtos midiáticos que não são específicos para meninas, em sua maioria. É possível observar (Quadro 7) que os conteúdos consumidos pelas meninas são comuns aos consumidos pelos meninos. No entanto, no que tange ao consumo material há uma oferta muito maior de produtos de uma linha determinada e vendida apenas para meninas, como foi possível observar no caso do consumo de produtos da Monster High, por exemplo.

Neste momento, finalizamos a análise dos produtos midiáticos e damos início a alguns apontamentos sobre a publicidade e a relação entre consumo midiático e material.



Apontaremos esses itens a partir das entrevistas, especialmente no momento em que as crianças elucidaram os produtos que consumiram após terem visto na televisão.

Os brinquedos relatados como consumidos após o consumo midiático, mais especificamente através da publicidade, foram a Amoeba e o Furby Boom. A Amoeba já foi mencionada anteriormente, já o Furby Boom é um brinquedo em pelúcia com um dispositivo eletrônico que pode ser conectado ao tablet ou celular gerando interações. A lógica dessas interações compreende o Furby como um animal de estimação que necessita de comida, banho e outros cuidados.

Os itens relatados pelas crianças como objetos de desejo, ou seja, os que elas mais gostariam de possuir foram: Baby Alive, bola de praia, bicicleta, Amoeba, Video game e GTA. Não nos deteremos a cada item em específico, mas julgamos importante elencá-los aqui, pois seu prestígio pode ser advindo dos meios de comunicação, mas também das relações de socialização e de outros tantos fatores.

Além dessas relações estabelecidas entre consumo midiático e material, outra foi relatada durante uma das entrevistas. Milena contou sobre as bonecas da telenovela Carrossel que possui: a Valéria e a Maria Joaquina. Ambas são bonecas inspiradas em personagens da telenovela, nesse caso, o licenciamento dos brinquedos concretiza a conexão entre consumo midiático e material.

Através destes apontamentos é possível entender que a relação entre mídia e mercadoria se estabelece tanto por meio dos produtos midiáticos, como no caso de Ben 10 e Carrossel, quanto pela publicidade, como no caso da Amoeba e do Furby Boom.

Após a finalização de ambos os eixos do consumo nos direcionaremos para uma compreensão do gênero. Ressaltamos novamente que retomaremos as conclusões obtidas no desenvolvimento dos resultados.

## 4.2 GÊNERO

Neste tópico iremos analisar os comportamentos, as estratégias disciplinares e as concepções das crianças obtidas por meio da observação participante e da entrevista. Essas categorias serão ponderadas principalmente a partir de conceitos de Bourdieu (2012), Scott (1989), Louro (2008) e Reis (2008).

## 4.2.1 Comportamentos

Neste momento consideraremos os comportamentos das crianças observados empiricamente no que diz respeito à divisão entre os sexos, à identidade de gênero e aos papéis e estereótipos sexuais. A categoria teórica denominada relações de poder não foi considerada neste tópico por não resultar em avanços significativos para este estudo.

### 4.2.1.1 Divisão entre os sexos

Já evidenciamos através da construção teórica a existência de uma dualidade de gênero construída socialmente. Os dados empíricos nos mostraram o quanto essa divisão entre masculino e feminino ainda se mantém forte no que diz respeito ao comportamento das crianças, ainda que, tenhamos observado algumas desconstruções desse padrão.

Nas brincadeiras foi possível perceber meninos e meninas brincando de forma misturada, porém algumas meninas e alguns meninos ficam separados do resto da turma, brincando entre si. Na hora do lanche, grande parte das crianças se dividia por gênero, meninos agrupados com meninos, e meninas agrupadas com meninas.

Existem questões muito sutis que evidenciam essa divisão e compõem o comportamento das crianças, como as roupas, o cabelo, as brincadeiras e o modo como elas mesmas se incorporam de um papel que precisam representar. Essa questão será abarcada com maior ênfase quando ponderarmos sobre os estereótipos.

Um exemplo que ilustra o quanto as crianças já possuem noção da divisão entre os sexos está em uma conversa que ocorreu com um dos alunos logo nos primeiros dias da observação participante na hora do recreio. Nesta conversa ele questiona o comprimento do meu cabelo, pois é quase tão curto quanto o dele. Neste caso, ocorreu um estranhamento com o fato de uma menina ter o cabelo curto, pois essa é uma característica de meninos. O corte de cabelo pode ser entendido como uma referência de gênero que já está presente em crianças de 7 e 8 anos de idade e é reforçada pela família, pela escola e pela mídia.

A concepção de Bourdieu (2012, p.17) parece ilustrar perfeitamente o que observamos, quando o autor aponta que,

a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos

e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação.

Entendemos que essa divisão é, como ressalta Bourdieu (2012), inevitável, de modo que os comportamentos se tornam naturalizados ao longo de tantos anos em que uma ordem simbólica atua como legitimadora desses padrões constantemente. O que identificamos com relação aos comportamentos é que, de fato, eles respeitam essa ordem simbólica justamente por ser tratada como “natural”. Sendo que, o “natural” compreende meninas de cabelos longos e meninos de cabelos curtos, meninas que brincam de boneca e meninos que brincam de carrinho, entre tantos outros comportamentos estereotipados que consideraremos com maior aprofundamento em seguida.

#### *4.2.1.2 Identidade de gênero*

Ao pautar a identidade de gênero, lançaremos o olhar a um episódio específico que ocorreu em sala de aula durante a observação participante na primeira semana de setembro. As crianças do 1º e 2º ano, sob coordenação de suas professoras, iriam apresentar-se cantando uma música em homenagem à pátria. Ao ensaiar a apresentação na sala de aula, a professora deu a ideia de confeccionarem pompons nas cores da bandeira para auxiliarem na apresentação. Logo um dos meninos foi muito enfático ao dizer que “pompom é coisa de menina, é coisa de bicha”, os demais meninos da turma concordaram e o debate se lançou na turma com as meninas dizendo que não e os meninos dizendo que sim.

Neste momento é possível observar claramente a convergência entre gênero e sexualidade. Pois, no momento que a criança, ao expressar que o pompom por ser coisa de menina, logo, é coisa de bicha, entende que uma atitude que esteja relacionada ao comportamento feminino está conseqüentemente relacionada ao comportamento homossexual. Não somente a identidade de gênero se constrói na infância, mas também a identidade sexual.

Seus identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (LOURO, 2008, p. 26)

Neste caso em específico, podemos identificar uma identidade de gênero masculina e um comportamento heterossexual. “O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica



do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento.” (LOURO, 2008, p. 27)

#### 4.2.1.3 Papéis e estereótipos sexuais

As três atividades relativas ao gênero que foram realizadas com as crianças buscaram contribuir com a identificação de papéis e estereótipos sexuais, portanto faremos um relato acerca dos resultados de cada uma delas e, posteriormente, consideraremos um acontecimento relevante resultante da observação participante de forma geral.

A primeira atividade apresentava quatro silhuetas, duas de menina e duas de menino, dessas, duas se enquadram no estereótipo de gênero e outras duas não (as silhuetas estereotipadas não serão consideradas nessa análise, elas só foram implantadas na atividade para facilitar a aproximação com as crianças). Essa atividade causou estranhamento logo de início. As crianças começaram a perguntar sobre o gênero das silhuetas que não eram estereotipadas, pois uma delas mostrava uma personagem de cabelos compridos jogando bola, enquanto a outra mostrava uma personagem de cabelos curtos usando saia. Essa quebra não foi muito bem aceita pelas crianças, que transgrediram a atividade desenhando cabelos compridos e/ou brincos na personagem que estava de saia, para que fosse possível “torná-la” menina. Quanto à decisão dos nomes o resultado está exposto no Quadro 8.

Quadro 8 - Concepções das crianças perante a quebra de estereótipos de comportamento.

<b>Personagens</b>		
<b>Crianças que consideraram menina</b>	8 crianças	15 crianças
<b>Crianças que consideraram menino</b>	10 crianças	3 crianças

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Ao observar o quadro percebemos que a saia utilizada pela segunda personagem se mostrou um fator muito mais forte na decisão de considerá-la menina, ao passo que, a bola na primeira personagem causou uma divisão mais uniforme na opinião das crianças.

Partindo do pressuposto que, os papéis sexuais dizem respeito ao conjunto de gostos e comportamentos dos sujeitos, e que eles não necessariamente precisam estar ligados a sua sexualidade, podemos considerar que, na visão das crianças, a saia pode estar atrelada a sexualidade, ao passo que a bola não.

Por meio desta atividade entendemos que os comportamentos observados pelas crianças no cotidiano são incorporados e fazem com que suas concepções estejam enquadradas neles. Podemos compreender que elas consideram mais comum (e conseqüentemente aceitável) ver uma menina jogando bola do que um menino usando saia.

Ainda que, tenhamos dividido comportamentos e concepções em tópicos diferentes, não deixaremos de considerar aspectos relevantes de um ou outro tópico fazendo com que eles se inter-relacionem constantemente.

Para fazer surgir o sentido temos que tratar do sujeito individual tanto quanto da organização social e articular a natureza das suas interrelações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. (SCOTT, 1989, p. 20)

Partindo do pressuposto dessa relação existente entre o comportamento e a concepção da criança, com a realização dessa atividade, podemos concluir que nem sempre as concepções de gênero estão atreladas à sexualidade, mas quando estão, e nesse caso, seguem um padrão estereotipado conseqüente dos comportamentos e vivências do dia-a-dia. Ou seja, identificamos a formação dos estereótipos sexuais “em um contexto cultural que estabelece padrões do masculino e do feminino por meio de processos educacionais no meio social” (REIS, 2008, p. 15). Ainda, é possível pensar que o futebol é uma prática mais difundida entre as meninas, até mesmo pela mídia, ao passo que, a utilização da saia pelos meninos ainda é algo bem restrito a espaços de moda e cultura.

Antes de nos direcionarmos a análise da segunda atividade, destacaremos aqui um acontecimento específico que ocorreu durante a realização desse primeiro exercício. A professora instigou as crianças a falarem sobre o fato de meninos não usarem saia, ou usarem a cor rosa. Neste momento, um dos meninos disse que “só travestis” usam saia, e que quem usa a cor rosa “é gay”. Ele demonstrou visivelmente um comportamento que segue um padrão determinado e estereotipado para os meninos. Podemos observar que ocorreu mais uma vez a ligação entre gênero e sexualidade, o que demonstra que as duas esferas estão inter-relacionadas. Apontando que aquele comportamento que foge ao estereótipo é tido como um comportamento que não pertence mais a categoria masculina, e sim a categoria homossexual.

Na segunda atividade, as crianças selecionavam um brinquedo e o direcionavam para o menino, para a menina, ou para ambos. Com essa atividade foi possível identificar a existência de estereótipos concernentes às brincadeiras. O resultado é ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Divisão de brinquedos quando ao gênero.



Fonte: A própria autora com auxílio de vetores do Freepick.

A divisão dos brinquedos realizada pelas crianças contemplou muitos brinquedos para ambos os sexos, em contraponto, só para meninos e só para meninas os brinquedos foram poucos, porém bastante específicos. Devemos ponderar que a escolha pelo direcionamento dos brinquedos para ambos os sexos pode ter sido decorrente de uma sequência de opiniões semelhantes por conveniência, ou seja, na medida em que os brinquedos começaram a se acumular para ambos os sexos, as crianças podem ter simplesmente seguido a ordem, ao invés de expressarem sua própria opinião. Dessa forma, cabe a nós ponderar certa margem de erro na divisão dos brinquedos resultante dessa atividade.

Ainda que esse fato possa ter ocorrido, iremos considerar os resultados da atividade entendendo que, as crianças acreditam que meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos, mas existem algumas exceções que são exclusivas para meninos e para meninas. Esse mesmo fato pode ser observado na fala das crianças nas entrevistas que apontaremos posteriormente.

Em síntese, é possível observar através dos resultados um pensamento progressista por parte das crianças ao elencar a grande maioria dos brinquedos para ambos os sexos. No

entanto, ainda existe uma quebra no que diz respeito aos brinquedos considerados essencialmente masculinos ou femininos.

No decorrer da atividade a turma opinava muito sobre as decisões individuais. A maior divergência ocorreu em relação ao carrinho que foi direcionado ao menino. Neste caso, o brinquedo foi considerado para ambos os sexos pela turma, com comentários como “Nada a ver, menina também brinca de carrinho!”.

Já em relação ao consentimento da turma para com as opiniões individuais o que mais se ressaltou foi o direcionamento da boneca para as meninas, os comentários foram uniformes e entendiam que, de fato, meninos não brincam de boneca.

O que podemos constatar mediante essa atividade e a anterior é que os estereótipos relacionados aos meninos possuem maior consistência do que os estereótipos femininos. Tanto usar saia quanto brincar de boneca são comportamentos e atividades que, por consenso de meninos e meninas, não podem ser realizadas pelos meninos.

O compromisso que os homens devem exercer com a virilidade é o aspecto que mais se ressalta nas atividades. “O privilégio masculino [...] encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstancia, sua virilidade”. (BOURDIEU, 2012, p. 64). E como já mencionamos anteriormente, a virilidade masculina gera a vulnerabilidade feminina, assim como o inverso também é verdadeiro.

Desde muito cedo, os meninos e as meninas já entram em contato com as condições de virilidade e vulnerabilidade. Embora exista um pensamento progressista, alguns estereótipos se mantêm fortes justamente por comunicarem aspectos de virilidade e vulnerabilidade.

Por fim, a última atividade relativa ao gênero buscou identificar os estereótipos através de características. Nessa atividade as crianças retiravam um adjetivo da caixa e direcionavam ao menino ou à menina. O resultado é evidenciado no Quadro 9.

Quadro 9 - Divisão de características femininas e masculinas pelas crianças.

<b>Características masculinas</b>	<b>Características femininas</b>
Forte, esperto, corajoso, dedicado, grosseiro, inteligente, vaidoso, diferente, estiloso, educado, esforçado, carinhoso, gracioso, meigo.	Alegre, legal, egoísta, atenciosa, gentil, cuidadosa, responsável, bondosa, elegante, organizada, engraçada, bonita, moderna.

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Para melhor desenvolver a análise das características iremos dividi-las em subgrupos, a partir das escolhas feitas pelas crianças, por critérios de semelhança (Quadro 10).

Quadro 10 - Categorização das características femininas e masculinas.

<b>Características</b>	<b>Masculinas</b>	<b>Femininas</b>
<b>Relativas à virilidade</b>	Forte, corajoso	-
<b>Relativas ao intelecto</b>	Esperto, inteligente	-
<b>Relativas à afetividade</b>	Carinhoso, gracioso, meigo	Atenciosa, gentil, cuidadosa, bondosa
<b>Relativas à estética/estilo</b>	Estiloso, vaidoso, diferente	Bonita, elegante, moderna
<b>Relativas à competência</b>	Dedicado, esforçado, educado	Organizada, responsável
<b>Relativas ao humor</b>	-	Alegre, legal, engraçada
<b>Relativas a um comportamento negativo</b>	Grosseiro	Egoísta

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Através do agrupamento de características é possível observar que as crianças elencaram as características relativas à virilidade e ao intelecto como exclusivas dos meninos. Já as características relativas ao humor, foram exclusivas das meninas. As demais foram divididas entre ambos os sexos.

Com essa atividade, consideramos a reunião de características para ambos os sexos como um aspecto positivo, assim como ocorreu na divisão dos brinquedos. Ainda que, as características relativas à virilidade, estética e competência sigam um padrão estereotipado.

Os resultados das três atividades acabaram se inter-relacionando e evidenciando que existe uma visão progressista acerca de comportamentos e atitudes de meninos e meninas, mostrando que ambos podem compartilhar certos brinquedos e atividades. Porém, essa visão não se estende a todos os comportamentos, deixando espaço para que os estereótipos permaneçam e sejam reforçados, principalmente no que diz respeito aos meninos.

Louro (2008) aponta que o trabalho de desconstrução da polaridade existente entre os gêneros requer uma problematização acerca do papel do homem e da mulher, da oposição existente entre eles e do que há dentro de cada um. A partir desse momento lançaremos o olhar para as estratégias disciplinares a fim de compreender se elas problematizam ou reforçam os papéis desempenhados por meninos e meninas na escola.

#### **4.2.2 Estratégias disciplinares**

Neste tópico, iremos ponderar algumas estratégias e normas didáticas utilizadas pela docente e pela escola. As estratégias não são o foco do platô gênero, portanto não nos deteremos a explicitar tantos detalhes como ao abordar os comportamentos e concepções das crianças. Assim, este item será considerado somente com relação à divisão entre os sexos.



#### 4.2.2.1 *Divisão entre os sexos*

Para melhor compreendermos as observações acerca da divisão entre os sexos no que diz respeito às estratégias disciplinares dividimos em dois eixos: estratégias de organização estrutural e normas didáticas de generificação das palavras.

Ao nos referirmos à organização estrutural estamos abarcando as filas e os/as ajudantes do dia. Não só a turma do segundo ano, mas todas as turmas do 1º ao 4º ao saírem ou retornarem à sala de aula utilizam a organização de filas separadas em meninos e meninas e, em ordem alfabética. Ainda, as meninas entram na sala antes dos meninos. Essa é uma organização estrutural por parte da escola, que já orienta as crianças sobre a divisão entre os sexos e é considerada natural para elas. Exemplificamos a afirmação acima com a fala que uma das meninas ao verificar que eu estava posicionada ao lado dos meninos. A menina em questão prontamente observou o fato e advertiu para que eu “saísse da fila dos meninos”.

Já o/a ajudante do dia é uma estratégia didática utilizada de maneira individual pelas/os docentes, consiste na seleção (por ordem cronológica) de um menino e uma menina para auxiliarem nas tarefas em sala de aula. No caso da turma em questão, os ajudantes do dia sempre são um menino e uma menina, embora a turma seja composta de 12 meninas e 8 meninos.

Além das práticas já ponderadas, apontaremos algumas normas exemplificadas pela generificação das palavras. Ilustraremos com alguns exemplos que foram utilizados em sala de aula durante o período de observação participante. Para explicar a utilização do “o” ou do “a” antes da palavra “alface” a professora esclareceu que a palavra “alface” é menina, portanto é precedida de “a”. Outro exemplo é no caso da acentuação das palavras “vovô” e “vovó”, neste caso o vovô usa chapéu e a vovó usa grampinho.

Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 2008, p. 65)

Ao mencionar essas práticas disciplinares não queremos criticar ou condenar a escola em questão, mas problematizar práticas que se mantêm ao longo dos anos. “Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva [...] através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2008, p. 57)

As estratégias disciplinares reforçam padrões sexistas, padrões esses que podem ser incorporados pelas crianças. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.” (LOURO, 2008, p. 61)

### 4.2.3 Concepções

Neste momento iremos apresentar o que foi revelado pelas crianças por meio das entrevistas. Como já mencionamos, as entrevistas foram realizadas como uma forma complementar de aprofundar algumas inquietações que se manifestaram na observação participante. Consideraremos as concepções das crianças no que diz respeito à divisão entre os sexos, às relações de poder, à identidade de gênero e aos papéis e estereótipos sexuais.

#### 4.2.3.1 Divisão entre os sexos

Antes de começarmos a elucidar aspectos sobre a divisão entre os sexos, julgamos importante ressaltar que esse item será muitas vezes atravessado por questões que envolvem os papéis e estereótipos sexuais. Os dois pontos a serem analisados irão se mesclar na medida em que avançaremos às discussões para além da simples divisão, mas apontaremos as marcações dessa divisão, que são os estereótipos. No entanto, não faltarão pontos a serem considerados quando falarmos especificamente sobre os papéis e estereótipos sexuais posteriormente.

Podemos observar a divisão entre os sexos na fala das crianças principalmente no que diz respeito às brincadeiras, ao comportamento e às características físicas. Iremos abordar cada aspecto separadamente.

Ao perguntar se existem brinquedos para meninos e para meninas as crianças em geral apresentaram uma concepção semelhante a que foi evidenciada através da atividade de divisão dos brinquedos. No entanto, com as entrevistas é possível analisar e entender o assunto com maior profundidade, e, nessa análise identificamos os estereótipos mais claramente do que nas atividades.

Eu acho que tem sim algumas meninas que gostam de jogar bola, essas coisas, mas eu acho que menino gosta mais de jogar bola, de brincar de... de luta, essas coisas acho que é só menino mesmo. Aí de boneca é as meninas. Eu acho que uma

atividade pros meninos é essas brincadeiras aí de luta, bola, essas coisas, vídeo game. (informação verbal, LARISSA, 2015)

Na concepção de Larissa existem brincadeiras específicas para meninos e para meninas, embora algumas meninas brinquem com brincadeiras de meninos. Já Milena apresenta uma visão mais progressista quanto à atividade de jogar bola, mas também entende que existem atividades específicas de meninos e meninas.

Olha só, tem algumas coisas que são só das meninas e umas coisas que são só dos guris. [O quê?] Eu não acho que a menina não pode brincar de jogar bola, porque isso pode sim! Só por causa que é menina não pode se machucar, pode se machucar! [...] E também o menino não pode brincar de boneca.” (informação verbal, MILENA, 2015)

Ambas as meninas traçaram atividades exclusivas para cada sexo, ainda que elas identifiquem essa divisão de brincadeiras e atividades, em nenhuma das duas nós encontramos perspectivas sexistas quanto ao comportamento das meninas. Ou seja, mesmo não praticando, elas entendem que algumas meninas gostam de jogar bola. Já quanto ao comportamento dos meninos identificamos a não aceitação quanto ao brincar de boneca. Evidenciando a alimentação de um estereótipo.

Neste sentido, podemos entender a partir das crianças e de Bourdieu (2012), que os esquemas de pensamento se organizam por meio de uma dualidade, que reforça a oposição ente masculino e feminino, através da determinação de características e funções apontadas para cada sexo. Louro aponta a vinculação dessa lógica dicotômica com as relações de poder, “essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado — e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos.” (LOURO, 2008, p. 33) Adentraremos mais a fundo nas relações de poder em seguida, mas já elucidamos esse aspecto agora para evidenciar o imbricamento e as consequências existentes no que diz respeito à divisão entre os sexos.

As falas que expressam divisão entre os sexos no comportamento evidenciam papéis a serem desempenhados. “A menina tem que ser mais estudante, [...] [e os meninos?] Eu acho que eles podem ser mais educados.” (informação verbal, MILENA, 2015). Neste caso, Milena relatou que, acredita que as meninas tendem a se preocupar demais com a aparência e devem se dedicar mais aos estudos, já os meninos são grosseiros, por isso, devem ser mais educados.

É possível observar na fala de Milena que existem comportamentos esperados para cada sexo, o fato de as meninas se preocuparem com a aparência e os meninos serem grosseiros, e que esses comportamentos são tomados como naturais.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (LOURO, 2008, p. 60)

Essa naturalidade pressupõe a existência dos estereótipos sexuais, e, além disso, gera um encargo que deve ser cumprido por cada sexo, e no momento que esses comportamentos fogem à regra já são motivos para compreender a criança de maneira diferente dos/as demais.

No que diz respeito às características físicas, encontramos nas falas das crianças pensamentos distintos. Milena apresentou a seguinte fala, “Eu vi na Fátima Bernardes que os guris podem usar rosa sim.” (informação verbal, MILENA, 2015). Já Martim ao ser questionado sobre o que acredita que seja um comportamento de menina relacionou a roupa, “Elas tem que usar uma roupa associada delas, não uma roupa como os meninos, aí não dá.” (informação verbal, MARTIM, 2015).

Embora Milena acredite que os meninos não devem brincar de boneca, ela expõe que concorda com o que assistiu no programa da Fátima Bernardes, que meninos podem sim usar a cor rosa. Cabe aqui, considerar a importância da difusão dessas informações midiaticamente. Nesse caso, as informações acabam por apoiar o posicionamento de Milena. Em contraponto, Martim acredita que os meninos têm suas próprias roupas, e as meninas também possuem as suas.

É possível observar nesse caso, que Milena apresentou uma visão menos reducionista e mais flexível sobre o comportamento dos meninos, e que essa visão inclusive foi direcionada pela mídia. No caso de Martin podemos observar uma visão estereotipada em que existe a imposição de uma característica para o sexo oposto ao dele. Bourdieu aponta a legitimação da visão androcêntrica através de suas próprias práticas, pela “incorporação do preconceito desfavorável contra o feminino” (BOURIDÉU, 2012, p. 44). É através de práticas contínuas e aceitas como naturais que prevalece essa visão andrôcentrica.

#### 4.2.3.2 *Relações de poder*

Entendemos por relações de poder aquelas baseadas nas diferenças entre os sexos que propõem o papel de um dominante e um dominado (LOURO, 2008). Para identificar as

concepções das crianças perante essa relação, direcionamos a elas uma pergunta bastante específica ao longo da entrevista. A pergunta buscava descobrir quem a criança acredita que “manda mais” no ambiente familiar e no ambiente escolar: o homem ou a mulher. Organizamos as respostas em um quadro para facilitar a visualização (Quadro 11). Para ambientar as respostas já iremos apontar a estrutura familiar das crianças: as famílias de três das crianças entrevistadas (Larissa, Martim e Murilo) é composta por mãe, pai e irmã; já a de Milena é composta por ela e a mãe.

Quadro 11 - Concepções das crianças acerca das relações de poder.

	<b>Quem manda mais em casa?</b>	<b>Quem manda mais na escola?</b>
<b>Larissa</b>	“A mulher.”	“Depende, quem começa a brincadeira que manda.”
<b>Milena</b>	“A mãe”	“As meninas, por que as vezes eu mando né, por que eu escolho as brincadeiras.”
<b>Martim</b>	“A mulher.”	“Os homens”
<b>Murilo</b>	“Ninguém”	“Ninguém”

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

De acordo com Bourdieu (2012), a ordem social reforça a dominação masculina através da divisão social do trabalho, com os homens ocupando a esfera pública e as mulheres a esfera privada. As crianças apontaram como natural o papel desempenhado pelas mães em casa, selecionando as mulheres como detentoras de certo “poder” no que diz respeito à esfera privada.

Milena ainda justifica sua resposta, “é ela que manda por que ela que tem que fazer faxina e... é ela que manda.” (informação verbal, MILENA, 2015). O que evidencia claramente o papel desempenhado pela mãe. Mostrou-se adequada na concepção das crianças a ideia de “dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino).” (LOURO, 2008, p. 70)

Já no que diz respeito à esfera pública, as crianças mostraram visões diversificadas, podemos compreender que a escola não se configurou como uma esfera de total dominação masculina, no que diz respeito à seleção de brincadeiras. A visão de Martim se mostrou mais uma vez de forma androcêntrica, o que é complementado durante a entrevista pela pergunta posterior a essa. Foi perguntado às crianças quem elas escolheriam como líder na turma, para verificar novamente as relações de poder no ambiente escolar. Duas das crianças escolheram a si mesmas, Milena e Martim.

#### 4.2.3.3 Identidade de gênero

Já traçamos aspectos relativos à identidade de gênero em alguns momentos desta análise, principalmente ao apontar a divisão entre os sexos e os estereótipos sexuais, visto que, as categorias se mesclam. Portanto, neste tópico, elucidaremos a construção da identidade de gênero principalmente no que diz respeito à pergunta feita às crianças sobre o fato de elas gostarem ou não de serem meninos ou meninas (Quadro 12).

Quadro 12. Concepções acerca da identidade de gênero das crianças.

	<b>Você gosta de ser menino/menina?</b>
<b>Larissa</b>	“Gosto, acho que é bom.”
<b>Milena</b>	“Eu gosto de ser menina, mas não gosto de me achar.”
<b>Martim</b>	“Gosto.”
<b>Murilo</b>	“Por causa que eu gosto de jogar futebol, por isso que eu gosto.”

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Podemos observar nas respostas das crianças a identificação com o sexo imputado no nascimento e ao mesmo tempo, em duas das crianças, uma definição de sua identificação a partir estereótipos. Na fala de Milena, ela expressa que se identifica como menina, mas não com o padrão feminino, pois ela acredita que meninas “se acham”, ela atrelou o comportamento feminino aos atos de compra e cuidados com a aparência e acredita que ela não seja dessa forma.

Bem, eu quase sou assim, mas eu não sou tão, tão, tão cheia, eu venho bonita porque a minha mãe sempre tem que deixar eu vim bonita, arrasando né, pra me escolherem pra... pra tudo. Mas eu não gosto disso, eu gosto de se achar a estudante, mas não me achar muito, e ser estudante. (informação verbal, MILENA, 2015)

Milena expõe que esse padrão feminino não é o “tipo” dela. “A constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos” (LOURO, 2008, p. 72), o discurso da mãe se tornou um forte aspecto na construção da identidade de gênero de Milena, ainda assim, ela já apresenta uma personalidade que vai contra as aspirações da mãe para ela. Podemos observar o empoderamento feminino na fala de Milena, ao transgredir o padrão estereotipado.

Já Murilo, mesmo sem ser questionado, justifica sua identificação relacionando o fato de gostar de jogar futebol. Com estes apontamentos, podemos concluir que a identificação de

gênero está atrelada aos estereótipos sexuais, mas também pode apresentar possibilidades mais positivas como o comportamento de Milena.

#### *4.2.3.4 Papéis e estereótipos sexuais*

Como já evidenciamos, pautamos a existência de estereótipos sexuais relacionados aos tópicos anteriores. Portanto, nesse momento, apresentaremos os aspectos que se destacaram em relação aos papéis e estereótipos, que são as concepções das crianças no que diz respeito às brincadeiras e sua relação com o gênero.

Milena e Martim ao serem questionados/as acerca de seus brinquedos preferidos apontaram respectivamente as brincadeiras de Barbie e boneca; e jogos de carro e de moto. As crianças relacionaram suas preferências com justificativas que podemos relacionar novamente à esfera privada e a esfera pública.

“É que, as meninas gostam, também gostam, por que tem aprendizagens na boneca que sabe como é que a gente consegue lidar com filho de verdade. Daí a gente vai crescendo, crescendo, e vai engravidar.” (informação verbal, MILENA, 2015). Milena aponta o fato de brincar de boneca com a relação posterior da gravidez e de ser mãe. Já Martim justifica sua escolha por jogos de carro e de moto “porque dá pra andar, dá pra ver quando nós crescer daí nós já sabemos andar de carro.” (informação verbal, MARTIM, 2015). De acordo com Vygotsky (1991), essa é justamente a função da experiência de brincar, na qual a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOTSKY, 1991, p. 106). As crianças buscam através das brincadeiras exercer um papel inspirado na realidade, o qual elas ainda não podem desempenhar.

A inspiração das crianças em desempenhar atividades a partir do que elas conhecem e vivenciam mostra que a esfera social a sua volta aponta novamente a divisão entre o público e o privado, com funções masculinas e femininas predeterminadas que se naturalizaram.

o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. (SCOTT, 1989, p. 7).

Com estes apontamentos concluímos que a brincadeira configura através da imaginação, a função de realização dos desejos não realizáveis. E esse exercício de

imaginação que se dá através dos brinquedos é inspirado na realidade social, que ainda entende como natural o direcionamento de comportamentos estereotipados para cada sexo.

Um apanhado geral das conclusões obtidas com a análise do gênero será realizado no tópico referente aos resultados. Este tópico possibilitará uma compreensão mais ampla através da relação entre os três eixos de pesquisa. Neste momento nos direcionaremos a análise dos fatores relativos à infância.

#### 4.3 INFÂNCIA

A análise do platô infância será composta por aspectos relacionados, à escola, à família e às referências simbólicas e culturais. Cada um dos três itens será considerado a partir dos conceitos de socialização proposto por Berger e Luckmann (2011), que por vezes será atravessado e complementado por Setton (2002, 2005), e internalização sob a perspectiva de Vygotsky (1988, 1991). Desde já, ressaltamos que a análise dos processos de socialização e internalização na infância possui um caráter de observação e não mapeamento, como os platôs anteriores. Devemos encarar a infância como a estrutura, o local onde foi possível mapear o consumo e as concepções de gênero. Dessa forma, esclarecemos que a análise a seguir ocorrerá de forma mais sucinta e pontual.

Um breve esclarecimento a fim de relembrar os conceitos e evidenciar o papel que eles desempenharão nesta análise será realizado já neste momento, pois, os conceitos são comuns a todos os tópicos a seguir. Ao mencionar o processo de socialização estamos nos referindo, a partir de Berger e Luckmann (2011), a predisposição do indivíduo para a sociabilidade e para assim, tornar-se membro da sociedade através de suas relações sociais. A socialização está diretamente ligada ao processo de internalização ou interiorização, considerados por Vygotsky (1991) e Berger e Luckmann (2011). Podemos inclusive dizer que esse processo é uma dimensão constitutiva da socialização, pois, é através da identificação com outros indivíduos e posterior internalização de comportamentos comuns que se dá a inserção na sociedade.

Portanto, elencaremos aqui os comportamentos identificados como processos de socialização a partir das relações, e de internalização principalmente a partir da identificação, visto que a internalização é um processo bastante subjetivo. Ressaltamos que, não seguiremos a ordem expressa no Quadro 3 (Percurso metodológico e categorias de análise), como ocorreu nos demais platôs. Pois, neste caso o quadro apresenta uma ordem sistemática e para o texto seguiremos uma ordem mais conceitual, como desempenhada no referencial teórico.



### 4.3.1 Família

Neste momento apresentaremos algumas considerações sobre o que foi possível observar acerca das relações familiares das crianças. Além disso, como já mencionamos, ponderaremos essas relações de acordo com aspectos referentes à socialização e à internalização respectivamente.

#### 4.3.1.1 Socialização

Observar os aspectos de socialização familiar através das entrevistas foi uma tarefa bastante difícil. Identificamos alguns traços que elucidam a participação familiar no desenvolvimento das crianças, no entanto são apontamentos mais resumidos.

Dentre as crianças entrevistadas, em três delas encontramos uma estrutura familiar padrão: composta por mãe, pai e irmã, sendo que, em uma dessas existe a participação da avó, que mora junto com a família nuclear. Já na outra estrutura temos a família de Milena, composta por ela e a mãe.

Já elucidamos anteriormente a importância desempenhada pelos meios eletrônicos na vida familiar. Agora, destacamos novamente essa relação no que diz respeito aos efeitos provocados na família. Milena, que vive somente com a mãe exibiu certa necessidade de atenção por parte da figura materna, confirmou que gostaria que a mãe ficasse mais tempo com ela, pois fica muito tempo brincando no tablet. Larissa, como já mencionamos anteriormente, gosta de ficar no computador, no tablet ou na sala assistindo televisão com os pais. Murilo afirma que quando está em casa gosta de brincar com o pai e a mãe, e também brincar no celular da irmã. Martim aponta que o que mais gosta de fazer quando está em casa é jogar vídeo game e bola.

Ressaltamos que a família desempenha o papel primordial na socialização primária da criança. “Na socialização primária [...] é construído o primeiro mundo do indivíduo. [...] O mundo da infância é maciça e indubitavelmente real.” (BERGER; LUCKMANN, 2011, p. 175-176). A partir da relação com a família que a criança desenvolve sua primeira concepção de mundo, e, durante os primeiros anos de vida essa concepção é a única considerada real e verdadeira pela criança. As crianças que foram entrevistadas já estão em uma fase que a compreensão de mundo transmitida pelos pais não é mais a única possível, pois elas já possuem contato com outras crianças e outros processos de socialização. No entanto, traços

desenvolvidos pela socialização primária ainda podem ser encontrados, pois costumam ser a base para todos os processos de socialização posteriores.

Cabe observar que existe uma interferência muito forte dos meios eletrônicos na vida familiar e essa interferência pode acabar gerando um afastamento como no caso de Milena. Entendemos que, os meios intervêm na socialização, tornando possível o contato com signos diferentes daqueles transmitidos pelos pais e mães. Após essa primeira aproximação com a estrutura familiar das quatro crianças entrevistadas apontaremos o processo de internalização.

#### 4.3.1.2 Internalização

A internalização será considerada a partir da relação de identificação. Durante as entrevistas, as crianças foram questionadas sobre com quem acreditavam que se pareciam mais. As respostas das crianças foram elencadas no Quadro 13.

Quadro 13. Relação de identificação familiar das crianças entrevistadas

<b>Crianças</b>	<b>Identificação familiar</b>
Larissa	Irmã
Milena	Mãe
Martim	Pai
Murilo	Mãe

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Nesse momento, podemos trazer o exemplo de Martim, que ao longo da observação participante e da entrevista apresentou pontos de vista bastante restritos em relação ao gênero, como os apontamentos feitos sobre as roupas a serem usadas por meninos e meninas. Suas concepções podem estar diretamente ligadas ao seu processo de internalização de comportamentos e concepções do próprio pai.

Dessa forma, podemos considerar que as convicções expressas pelas crianças ao longo da observação participante e das entrevistas possuem um percentual de participação (mesmo que pequeno) de cada uma das pessoas com as quais elas se identificam. A identificação com um indivíduo é o primeiro passo para o compartilhamento, ou seja, a internalização de comportamentos e concepções desse indivíduo.

### 4.3.2 Escola

Neste momento, pautaremos alguns aspectos referentes à socialização e à intenalização proveniente do ambiente escolar. Abarcaremos principalmente as relações de amizade e as atividades lúdicas.

#### 4.3.2.1 Socialização

Logo nos primeiros dias da observação participante foi possível notar uma integração entre as crianças nas brincadeiras durante o recreio. Posteriormente, ao olhar com mais atenção foi possível observar que existiam nichos separados e os classificaremos a seguir. Um grupo dos meninos que brincavam entre si geralmente de pega-pega paralítico<sup>7</sup>; o grupo das meninas que brincavam entre si geralmente de fita<sup>8</sup>; e o grupo de meninos e meninas que brincavam com crianças de outras turmas, geralmente de polícia e ladrão<sup>9</sup>.

Essa sistematização foi construída apenas como um parâmetro geral e a análise não será baseada nela, pois a prática se mostrou extremamente flexível, com trocas de crianças entre os grupos e brincadeiras diferentes. De qualquer modo, ressaltamos com essa sistemática que as crianças já possuem espaços de socialização nos quais elas se “encaixam”, mas que esses espaços não são estruturas rígidas.

Um aspecto bastante pontual no que diz respeito à socialização está no convívio das crianças com um menino de uma turma mais avançada que possui Síndrome de Down. As crianças demonstraram certa dificuldade em se relacionar com ele na hora do recreio. Em um episódio alguns meninos da turma estavam muito agitados e acabaram por gritar muito forte perto do ouvido do menino em questão e ele reagiu agressivamente, após esse ocorrido as crianças ficaram receosas em entrar em contato com ele. Alguns dias depois, ele participou da aula com as crianças em um momento de leitura de uma história que falava de crianças com Síndrome de Down. As/os alunas/os foram mais receptivas/os com ele, mas ainda permaneceu certa resistência. Em suma, as crianças já possuem uma noção muito forte sobre o que elas acreditam que seja diferente delas, sobre os comportamentos que elas gostam e os que não

<sup>7</sup> A brincadeira pega-pega paralítico segue os mesmos pressupostos da brincadeira tradicional pega-pega, no entanto, a criança ao ser pega fica paralisada na posição em que está até ser tocada por outra criança que lhe permite o movimento novamente.

<sup>8</sup> Na brincadeira de fita cada criança corresponde a uma cor de fita, quem dá início a brincadeira é um/a comprador/a que tem que adivinhar as cores escolhidas pelas crianças.

<sup>9</sup> A brincadeira polícia e ladrão consiste na divisão das crianças em dois grupos: as/os policiais e as/os ladras/ladrões. O objetivo é que as/os policiais capturem as/os ladras/ladrões.

gostam nas pessoas, bem como, os que acreditam ser adequados ou não. Essa noção se mostrou claramente nas entrevistas.

O momento da entrevista que mais direcionou para uma compreensão dos processos de socialização foi o que propunha que as crianças relatassem seus/suas melhores amigos/as. Larissa acredita que suas melhores amigas são duas das meninas que brincam com ela no recreio e também estão alocadas próximas a sua carteira na sala de aula. Ela justifica, “porque sempre quando eu preciso de alguma coisa elas me ajudam, elas brincam comigo no recreio, elas nunca me deixam sozinha.” (informação verbal, LARISSA, 2015). Ao ser questionada se existe alguém que ela nunca seria amiga, aponta uma ex-colega, “ela era da minha sala, só que ela era muito mal educada com a professora e mostrava a língua pra professora, só que aí ela acabou saindo, e eu não gostava muito dela.” (informação verbal, LARISSA, 2015).

Milena aponta como melhores amigos/as seis colegas da turma, dois meninos e quatro meninas. Ao ser questionada sobre o porquê de sua escolha ela explica, “por que eu gosto deles e eles podem me ajudar às vezes, e principalmente o Jorge que ele gosta de dinossauro, de animais, qualquer coisa assim sabe.” (informação verbal, MILENA, 2015). Ao explicar ela elencou o mesmo aspecto que Larissa, o fato de ter alguém para auxiliar quando necessário, além disso, acrescentou a similaridade nos gostos e preferências com um dos colegas. Quando foi questionada se existe alguma pessoa da qual nunca seria amiga elencou Laura, uma colega que “é muito cheia, e é as vezes ela bota a língua pra professora, isso eu não gosto. E a professora quase surta com ela, e eu não gosto.” (informação verbal, MILENA, 2015). Podemos observar que as respostas das duas meninas neste caso também foram muito similares, apontando o que não gostam em relação ao comportamento de duas meninas.

Murilo elencou como seus melhores amigos quatro colegas e declarou que não existe uma pessoa que ele não seria amigo. Martim apontou dois colegas como melhores amigos e justificou sua escolha, “Eu gosto que eles gostam de bicho, o Gabriel joga comigo nos fim de semana, no vídeo game, e é só.” (informação verbal, MARTIM, 2015). Ao dizer o porquê selecionou os meninos elencou preferências e gostos similares assim como Milena. Ao ser questionado se há alguém que nunca seria amigo ele respondeu que não, “eu não sou esse tipo de pessoa que não gosta de pessoa.” (informação verbal, MARTIM, 2015).

Encontramos nas crianças alguns modelos de socialização no que diz respeito às amizades: a ideia de apoio, ter alguém com quem contar quando necessário e a identificação, ou seja, a existência de preferências similares. No caso das meninas foi rechaçado o comportamento “mal educado” por parte de outras meninas. Esse último ponto já elucidamos com maior detalhamento no estudo do gênero.

A partir deste momento apontaremos as atividades lúdicas desempenhadas pelas crianças. Através de uma atividade, foi solicitado que elas escrevessem e relatassem suas brincadeiras preferidas. O resultado está expresso no quadro abaixo (Quadro 14).

Quadro 14 - Relação de atividades lúdicas preferidas pelas crianças.

	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
<b>Brincadeiras favoritas</b>	a) Esconde-esconde (2x) b) Gato mia (2x) c) Pega-pegas (2x) d) Pula corda (2x) e) Casinha f) Escolinha g) Macaco h) Mamãe e filhinha i) Morto-vivo j) Pediatra k) Polícia e ladrão l) Professora	a) Pega-pegas (2x) b) Esconde-esconde c) Estátua d) Guerra e) Pega-pegas paralisado f) Subir na árvore g) Veterinário

Fonte: A própria autora com base nos dados coletados.

Já observamos o papel do brinquedo, especialmente no estudo dos estereótipos sexuais, a partir da noção de que o brinquedo sacia uma vontade imaginada pela criança. Além desta função imaginativa, Vygotsky (1991) aponta o papel do brinquedo na idade escolar a partir do brincar com regras. Os jogos com regras foram as brincadeiras mais frequentes apontadas pelas crianças, o autor elucida que, todas as atividades envolvem regras, mesmo aquelas atribuídas a imaginação. “A noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta.” (VYGOTSKY, 1991, p. 108) O inverso também é verdadeiro, todo o jogo com regras contém uma esfera imaginária.

No final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo. Correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 118)

Apontamos as atividades lúdicas relatadas pelas crianças para demonstrar que elas pressupõem a relação com outras crianças e que essas atividades são compostas por duas características, uma noção imaginativa e a necessidade de regras.

Portanto, podemos compreender que a socialização na infância se dá principalmente através das amizades e das brincadeiras. As amizades são baseadas principalmente nas ideias de apoio e identificação. Já as brincadeiras possibilitam uma relação entre as crianças regida por duas lógicas, a da imaginação e a referente às regras.

#### 4.3.2.2 *Internalização*

Ao longo das entrevistas, a estratégia para compreender o processo de internalização se deu por meio da identificação das crianças com colegas da escola. Das quatro crianças entrevistadas três manifestaram identificação com colegas a partir de características físicas e comportamentais e uma das crianças não demonstrou propensão à identificação com nenhum/a dos/as colegas.

Milena apontou Larissa como a pessoa mais parecida com ela fisicamente, no entanto, apontou um outro colega no que diz respeito ao comportamento. “Sabe quem parece comigo?! É a Larissa eu acho, ela tem quase cabelo que nem comigo só que é redondo e bem forte a cor. Principalmente o Jorge que ele gosta de dinossauro e de cachorro e tudo.” (informação verbal, MILENA, 2015). Assim como Milena, Murilo elencou Jorge como o colega com quem mais se parece, mas não quis revelar o porquê da escolha. Martim ao receber a mesma pergunta disse que se parecia comigo justificando a escolha devido ao cabelo curto. No entanto, quando questionado em relação ao comportamento, apontou Larissa, assim como Milena, pois “ela é a mais inteligente também” (informação verbal, MARTIM, 2015)

Larissa adotou uma concepção diferente, dizendo que não se parece com ninguém da escola. Quando questionamos se ela se acha diferente dos demais, ela respondeu: “Sim, acho diferente. Não sei, porque cada um tem uma personalidade. Não sei, não pareço assim de rosto, de jeito, com ninguém aqui da escola.” (informação verbal, LARISSA, 2015).

O que podemos observar é o fato de Larissa ser lembrada por duas das crianças, mas ao mesmo tempo, não ter ninguém como modelo. Podemos considerar sua desenvoltura nos estudos como um aspecto que lhe transmite segurança e a torna um espelho para os/as colegas. De qualquer modo, elencamos esses relatos apenas como exemplos que ilustram uma gama muito grande de interações entre as crianças. As relações de identificação no ambiente escolar sejam pelas preferências, pelas similaridades intelectuais, ou mesmo pela aparência física contribuem para a configuração da personalidade das crianças. É por meio desses traços identificatórios que as crianças dão início ao processo de internalização de comportamentos e concepções. Ressaltamos como um aspecto positivo ao nosso estudo o fato de as crianças encontrarem identificação com o sexo oposto ao seu, visto que meninos se identificaram com meninas e vice versa.

Como já mencionamos anteriormente, existem diversos fatores que atuam no processo de socialização imbricados no ambiente escolar e também no ambiente familiar. Direcionaremos-nos a compreensão de dois desses fatores a partir de agora.

### 4.3.3 Referências simbólicas e culturais

Apontaremos neste momento os comportamentos observados não mais com foco nas crianças, mas na figura da docente e que remeteram a classe social e a religião. Neste tópico não foi possível observar o processo de internalização, portanto, nos deteremos somente a socialização.

#### 4.3.3.1 Socialização

Balizaremos dois acontecimentos bem pontuais no que diz respeito às referências simbólicas e culturais. Primeiramente pautaremos a religião e posteriormente retomaremos, agora com maior aprofundamento, alguns aspectos acerca das relações de classe que já apareceram quando apontamos a racionalidade sócio-política interativa do consumo.

Como já mencionamos anteriormente, optamos por uma escola de ensino público, por buscar maior imparcialidade no que diz respeito principalmente à religião. Visto que, a grande maioria das escolas particulares de Santa Maria é vinculada a algum tipo de religião. Os aspectos observados remetentes a esta questão já apareceram nos primeiros momentos da observação participante, através da oração realizada em sala de aula. Em todas as tardes a professora conduzia uma oração bem breve com toda a turma, que transmitia a seguinte mensagem: “anjo da guarda meu bom amiguinho, me leve sempre para o bom caminho”. Ao considerar, ainda que brevemente, a religião neste estudo não visamos criticar qualquer tipo de crença e nem adentraremos em apontar qual “caminho” se refere a oração. No entanto, julgamos importante assinalar que, embora o Estado seja laico e que algumas das crianças da sala de aula não se identifiquem com a oração e prefiram não fazê-la, a oração permanece e a professora ainda questiona os/as alunos/as que não sentem vontade de orar. Devemos considerar que, embora a escola não seja vinculada a determinada religião e não traga por seus corredores e salas de aula santos ou crucifixos, como exemplifica Louro (2008), ainda existem ideais religiosos que permanecem. Esses ideais podem parecer inofensivos, mas causam segregação, uma vez que uma ideologia é imposta e não necessariamente se enquadra nas crenças de todas as crianças.

No que diz respeito às relações de classe, já mencionamos anteriormente, que a turma, pertencendo a uma escola de ensino público, conta com crianças de classe média e baixa. De acordo com dados transmitidos pela professora, das 20 crianças que compõem a turma, em torno de 5 recebem auxílio do programa Bolsa Família. Existe uma heterogeneidade muito

grande entre as crianças, não só no que diz respeito a sua condição de vida, mas ao próprio comportamento. Existem crianças que terminam suas tarefas muito rápido, como existem as que demoram bastante, ou nem conseguem terminar; existem as que brincam com todos e todas e existem as que não interagem tanto; existem as que manifestam opinião frequentemente e existem as que são extremamente envergonhadas. Enfim, as crianças são únicas e diferentes entre si, encontraríamos heterogeneidade em qualquer grupo que fosse analisado. Essa heterogeneidade, entre outras coisas, é proveniente das diferentes condições em que as crianças se desenvolvem, neste sentido que adentram as condições e relações de classe. O que pudemos observar neste quesito foi a propensão da professora em entender as crianças como iguais ao longo de seus ensinamentos. Por diversas vezes foi frisado que o conteúdo foi o mesmo para todos/as, mas “por incrível que pareça” alguns/mas ainda não sabem. Os ensinamentos podem ser transmitidos da mesma maneira para todos/as, quantas vezes forem possíveis, ainda assim existirão compreensões diferentes.

Neste sentido, destacamos como um aspecto positivo a atual estrutura de avaliação educacional, a qual propõe a entrega de pareceres. São realizados em sala de aula trabalhos avaliativos que a professora transforma em pareceres sobre cada criança, para apontar aos pais e mães quais aspectos precisam melhorar e quais já estão suficientes. Esse método parece direcionar para uma concepção mais humana que considera as diferenças, no entanto, ainda há muito o que avançar nesta questão.

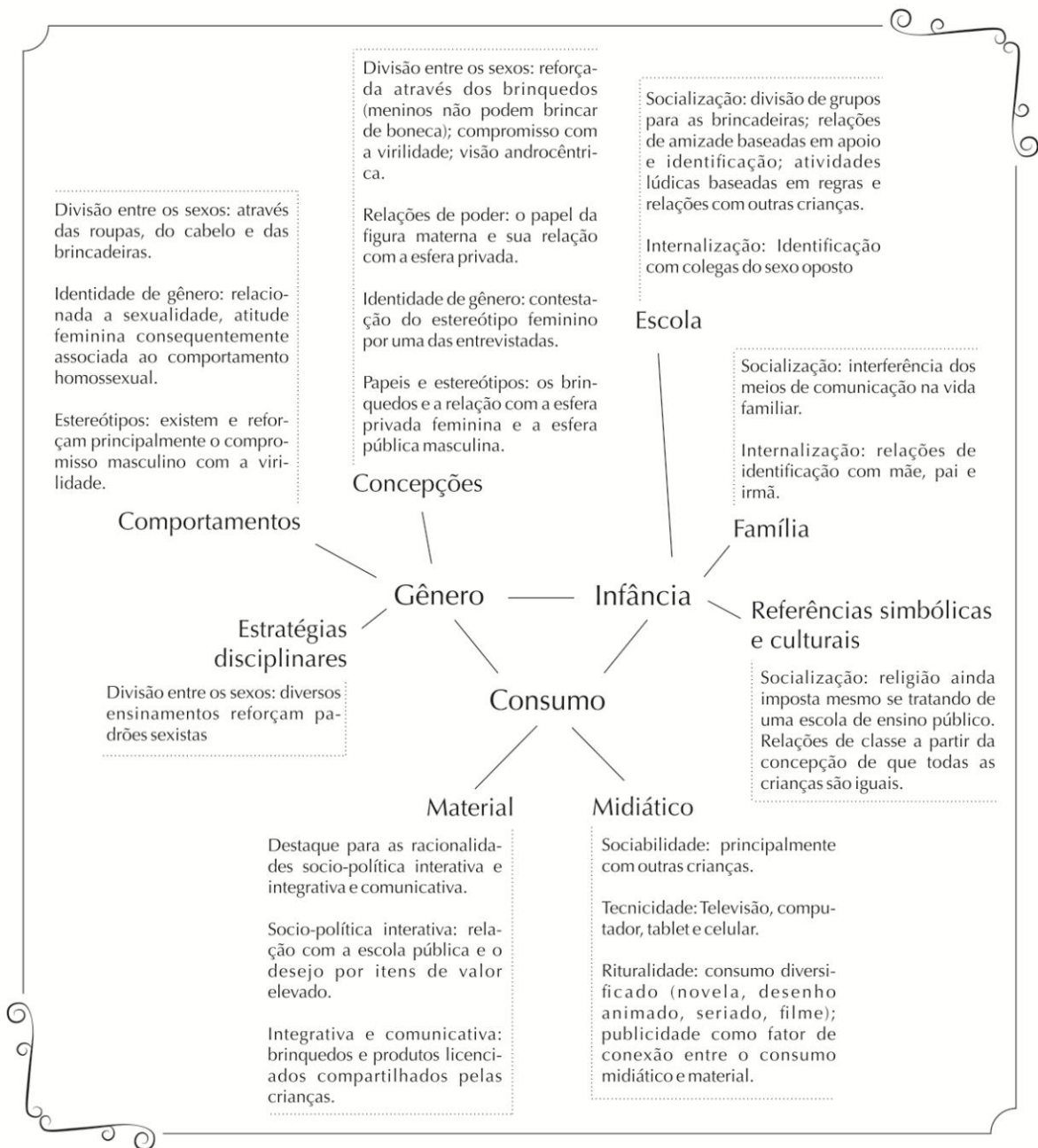
Com essas considerações encerramos o capítulo de análise, que visou à proposição de conclusões acerca de cada platô. Com posse das proposições conclusivas nos direcionaremos ao cruzamento dessas e a apresentação dos resultados de pesquisa.



## 5. RESULTADOS

Este capítulo propõe um cruzamento final de todas as conclusões obtidas por meio da análise dos três platôs. Começaremos propondo um esquema para possibilitar uma macro visão das conclusões obtidas com a análise acerca de cada eixo (Figura 3).

Figura 3 – Macro visão das conclusões obtidas com a análise.



Através da imagem (Figura 3) podemos observar de forma bastante sintetizada todo o caminho percorrido até este momento. Antes de nos direcionarmos ao cruzamento das conclusões obtidas, retomaremos o objetivo geral de pesquisa, que propunha o seguinte: analisar cartograficamente a configuração das concepções de gênero na infância pelo viés do consumo e de outros processos de socialização, com auxílio da psicologia do desenvolvimento. Desse modo, poderemos propor o cruzamento das conclusões obtidas com cada platô alinhadas ao objetivo central. A partir de agora faremos alguns apontamentos, por vezes mais abrangentes e por vezes mais pontuais, que nos permitirão ressaltar as relações estabelecidas entre consumo, gênero e infância. Começaremos fazendo uma breve síntese das conclusões obtidas com a análise do consumo para depois propor sua relação com o gênero e por fim ambientar essa relação no contexto infantil.

A partir do consumo material foi possível destacar a relação das crianças principalmente com a racionalidade sócio-política interativa, através das relações de classes e com a racionalidade integrativa e comunicativa, por meio do consumo compartilhado. Essas duas racionalidades do consumo se destacaram ao longo da análise. De modo geral, o consumo material é bastante ligado à presença dos pais e das mães, principalmente no que diz respeito ao consumo ritual e ao econômico. No que tange ao consumo midiático, também foi possível observar relações de integração entre as crianças e uma predisposição para o consumo de diferentes produtos midiáticos. Por fim, ainda cabe considerar a relação existente entre o consumo midiático e o material, através da publicidade e dos produtos midiáticos que se transformam em produtos licenciados.

A relação entre consumo e gênero se deu através desses dois caminhos, por meio do consumo material principalmente através dos brinquedos e por meio do consumo midiático através dos produtos midiáticos. No que diz respeito ao consumo material, identificamos a relação entre consumo e gênero com maior detalhamento por meio do papel desempenhado pelo consumo principalmente como forma de integração. Consideramos o brinquedo como um objeto que integra gostos e preferências, e, portanto, um fator que se insere no processo de socialização das crianças. Ao mesmo tempo, os brinquedos consumidos pelas crianças direcionam para a divisão entre os sexos e para uma visão mais estereotipada que segue padrões de comportamento femininos e masculinos.

É possível concluir, através dessa relação, que esses padrões de comportamento se constroem e se afirmam com base em um movimento cíclico, a partir da opinião coletiva. Deste modo, o próprio estereótipo se torna um fator de definição da racionalidade integrativa

e comunicativa, assim como o inverso é verdadeiro. Ou seja, o compartilhamento do consumo reforça os estereótipos, assim como esses reforçam o consumo entre as crianças, principalmente no que diz respeito aos brinquedos, mas também aos produtos licenciados.

No que diz respeito ao consumo midiático não temos dados tão concretos quanto os obtidos com o consumo material, ainda assim, podemos fazer alguns apontamentos. Dois aspectos pontuais que podemos ressaltar são as relações de classe observadas na novela *Carrossel* e também do relato de Milena sobre os meninos usarem a cor rosa a partir do programa *Encontro com Fátima Bernardes*. Esses dois aspectos trouxeram uma visão mais positiva dos meios de comunicação. Ainda assim, foi possível observar uma forte divisão no consumo midiático com conteúdos mais consumidos pelas meninas e conteúdos mais consumidos pelos meninos, embora haja uma mescla em alguns pontos. Ainda, o encontro entre consumo midiático e consumo material se mostrou um aspecto bastante presente entre as crianças, através de diversos produtos direcionados pelos conteúdos midiáticos e pela publicidade. Por fim, dentre os aspectos elencados a partir dos meios de comunicação, o que se mostrou bastante surpreendente e significativo foi a forte presença dos meios e TIC's no espaço familiar e um conseqüente enfraquecimento da socialização primária. As relações de socialização se mostraram com muito mais força no espaço escolar, pontualmente através das relações de identificação, o que nos direciona ao próximo apontamento.

Podemos entender que, tanto a partir do consumo quanto a partir do ambiente escolar, as relações de socialização entre as crianças desempenham um papel primordial para a construção de suas concepções. É possível considerar o processo de internalização a partir das relações de socialização entre as crianças; do consumo dos meios de comunicação, dos brinquedos e dos produtos licenciados; e por fim, das relações familiares, que acabaram se mostrando enfraquecidas pelos meios. Ressaltamos, especialmente no que diz respeito a essas últimas colocações, que não tomamos essas conclusões como definitivas ou gerais, mas apenas iniciais, válidas para este estudo e passíveis de constantes reestruturações.

No que diz respeito especificamente às concepções e aos comportamentos das crianças relativos ao gênero, podemos destacar alguns aspectos. Como acabamos de mencionar, a divisão entre os sexos ainda se mostra intensa e reforçada através de práticas cotidianas como os brinquedos, as roupas e o corte de cabelo determinados para meninas e para meninos. Identificamos que as estratégias disciplinares oferecidas pela escola cumprem um papel bastante forte em afirmar ainda mais esse padrão. Cabe considerar que os estereótipos não regem o comportamento de todas as crianças e existem visões progressistas, mas as visões estereotipadas se mostraram mais rígidas, principalmente no que diz respeito ao

comportamento masculino. O compromisso dos meninos com a virilidade surgiu em diversos momentos ao longo de nossa discussão e evidenciou a existência de uma visão androcêntrica como aponta Bourdieu (2012). Um dos pressupostos dessa visão androcêntrica é a determinação da esfera pública ao masculino e a esfera privada ao feminino. Esse aspecto foi apontado ao ressaltar as relações de poder no que diz respeito à figura materna e também quando apontamos o brincar de boneca em contraponto com o brincar de dirigir no direcionamento dos estereótipos. Além dos pressupostos da visão androcêntrica, temos também as consequências, que se mostraram no momento em que ocorreu a relação entre gênero e sexualidade. Houve por parte dos meninos a intolerância de que meninos demonstrassem comportamentos femininos, dessa forma, os comportamentos considerados por eles como femininos foram conseqüentemente entendidos como comportamentos homossexuais. Destacamos esse ponto como um dos mais inquietantes e reducionistas ao longo de todo o contato com as crianças.

Essas constatações acerca do gênero moldam um panorama bastante restrito e pouco determinista, de acordo com a proposição deste trabalho, que, de maneira alguma propunha uma constatação geral ou reducionista, mas sim uma primeira aproximação com este entrelaçamento entre consumo, gênero e infância. Acreditamos que uma das constatações que podemos absorver deste estudo é que o caminho em direção à equivalência de gêneros parece ser bastante longo e repleto de desconstruções a serem realizadas.

No entanto, julgamos importante destacar que nem toda a experiência foi de estereótipos e visões reducionistas. Os aspectos positivos foram extremamente emocionantes e nos motivaram a seguir esta caminhada com maior ímpeto e entusiasmo. Destacamos como maior descoberta o comportamento de Milena, ao entender que meninas podem jogar bola e desconstruir padrões estereotipados, ela mesma em alguns momentos provou essa desconstrução, ao se destacar como líder, ao brincar com os meninos, e ao não se importar com a aparência como acredita que todas as meninas se importam, inclusive contrariando a opinião da mãe. Milena nos mostrou que existe possibilidade de transgressão de qualquer que seja o discurso (mesmo o que é proveniente de um processo de internalização como o de sua mãe), e que essa transgressão pode sim, ser realizada pelas crianças.

Outro aspecto que se mostrou positivo e ao mesmo tempo ambíguo foi um conjunto de experiências com Martim. A criança que demonstrou diversos comportamentos reducionistas e que falou que quem “usa rosa é gay”, é a mesma criança que, nos primeiros dias de observação participante criou um homem de massinha vestido de rosa. Ao notar que o personagem criado por ele era careca e usava rosa perguntei quem era, ele me respondeu que

era o dono de um restaurante que também estava construindo. Nesse momento, ele e todas as crianças que ali estavam agiram com a maior naturalidade sobre o homem de massinha estar usando a cor rosa. Em outro episódio, Martim advertiu os meninos sobre o bullying, considerando que é errado isolar uma criança só por que ele era diferente. O comportamento de Martim nestas situações foi bastante progressista gerando um contraponto com suas manifestações expressas para a turma. Podemos supor que ele internalizou certas situações e outras não, pois ele se armou pra o debate em sala de aula, porém na hora de agir naturalmente, ele vestiu o dono do restaurante de massinha de modelar rosa. Essas manifestações androcêntricas podem ser reproduções advindas de um processo de internalização familiar dos ideais do pai, por exemplo, a pessoa com quem ele afirmou possuir maior identificação. Não almejamos tornar isso uma constatação, mas evidenciar que mesmo nos comportamentos mais extremos existem atravessamentos e possibilidade de ideais mais igualitários.

Em conclusão final dos apontamentos aqui realizados, acreditamos que o consumo atua na configuração das concepções de gênero, principalmente através dos significados inculcados nos brinquedos e na apropriação coletiva desses, que segue uma lógica atrelada aos estereótipos sexuais. Destaca-se também o papel do consumo midiático na relação familiar, que apontou uma forte interferência nos modelos padrões de família e um possível enfraquecimento dos processos de socialização e internalização. Além do consumo, a escola se mostrou um espaço de determinação dos estereótipos. “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve.” (LOURO, 2008, p. 80). De modo geral, as relações de classe permearam este estudo em alguns momentos e se mostraram atuantes no que diz respeito tanto ao consumo e quanto às estratégias disciplinares. Ainda, destacamos que apesar de existir uma forte tendência estereotipada e legitimada pelo consumo e pela escola, também existem comportamentos e visões positivas que nos incitaram a continuar buscando e acreditando na equivalência de gêneros.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomaremos o espaço destinado às considerações finais para realizar uma autocrítica e para traçar algumas expectativas e aspirações para trabalhos futuros.

Lançando um olhar ao estudo, acreditamos que o consumo midiático poderia ter sido mais bem explorado durante a observação participante. Reconhecemos que esse eixo acabou sendo abordado de uma maneira mais superficial em contraponto com os outros conceitos, e com o próprio consumo material. Parte desta “lacuna” se deu em razão de o contato com as crianças ter possibilitado a relação com uma gama muito grande informações acerca do gênero e também pelo curto período de tempo com as crianças. Ainda assim, concluímos este estudo acreditando que ele foi um primeiro e pequeno passo em direção a uma grande esfera de informações, construções e desconstruções que giram em torno dos três conceitos que exploramos: o consumo, o gênero e a infância.

Para avançar, no que aqui tomamos como primeiro passo, acreditamos que devemos começar a pensar uma educação em termos de gênero para as crianças, como um meio de prevenir comportamentos intolerantes as diferenças, não só no que diz respeito ao gênero, mas também a sexualidade. Além disso, acreditamos que essa educação precisa caminhar junto com uma reformulação das práticas de consumo, especialmente o midiático, devido a forte presença com que foi encontrado no próprio âmbito familiar. Como sugestão para futuros estudos, consideramos a educomunicação uma proposta que pode intervir nesse processo de forma muito produtiva, na medida em que pressupõe o fortalecimento da comunicação nos espaços educativos a fim de “desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas.” (SOARES, 2003, p. 1).

Apontamos como grande desafio neste processo o reconhecimento de o quanto ainda é difícil oferecer às crianças uma educação de qualidade no que diz respeito à própria alfabetização, tornando o estudo do gênero uma utopia ainda distante. A constatação de que precisamos de maior incentivo para a educação é indubitável. Por isso, acreditamos que antes de levantar a bandeira da educação de gênero nas escolas, é preciso preocupar-se e levantar também a bandeira de uma educação de qualidade em todos os sentidos. Apostamos nas pequenas iniciativas como grandes passos para o alcance de uma sociedade com maior equivalência entre gêneros, acreditando na democratização da comunicação e nas potencialidades dos meios de comunicação para a promoção de um diálogo mais abrangente e diversificado.

## REFERÊNCIAS

ALIANDRO JUNIOR, L. C. **Licenciamento de produtos**: aplicações de análise de investimento ao setor de manufatura de brinquedos. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2004. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20040927153719.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-06.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2015.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Tradução: Artur Morão. Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BERGER P.; LUCKMANN T. **A construção social da realidade**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2015.

BUTLER, J. **El gênero en disputa**: el feminismo y lasubversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós, 2007. Disponível em: <[http://www.consensocivico.com.ar/uploads/54667d0c1b1ac-Butler-El%20genero%20en%20disputa%20\(CC\).pdf](http://www.consensocivico.com.ar/uploads/54667d0c1b1ac-Butler-El%20genero%20en%20disputa%20(CC).pdf)>. Acesso em: 20 maio 2015

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ideología cultura y poder**. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones Del CBC, 1997.

COVALESKI, R.; GUEDES, B. Publicidade e infância: traços de uma cultura infantil do consumo. In: **Culturas Infantis do Consumo**: práticas e experiências contemporâneas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 152-177. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=IJ1VBAAAQBAJ&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=true>>. Acesso em: 15 jun. 2015

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUARTE, J. (Org.); BARROS, A. (Org.) **Métodos e Técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FORMIGA, N. S.; GOLVEIA, V. V.; SANTOS, M. N. dos. Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 103-111, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a11>>. Acesso em: 20 maio 2015.

GIL, R. A. **A promoção de vendas e a criança**: o pequeno consumidor levado a sério no ponto de venda. 2004. 130 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/5/TDE-2007-01-30T124237Z-176/Publico/Rosana%20de%20Araujo%20Gil.pdf](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_arquivos/5/TDE-2007-01-30T124237Z-176/Publico/Rosana%20de%20Araujo%20Gil.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2015.

GRACIANO, M.; SILVA, T. R. N. da; GUARIDO, E. L. Percepção social em crianças: estereótipos sexuais na percepção da família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 21, p. 15-40, jun. 1977. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/351.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Estudo sobre estereótipos sexuais nas percepções dos pais em relação a comportamentos e atitudes de seus filhos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 18, p. 15-19, jun. 1976. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/259.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. D. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 19(1), jan/abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

KELLNER, D. **A Cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LARISSA. **Entrevista I**. [set. 2015]. Entrevistadora: Desireè Ribas Fumagalli. Santa Maria, 2015. 1 arquivo. mp3 (16 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta monografia.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MALUF, M. R. Teorias contemporâneas na explicação do desenvolvimento psicológico. In: GRUPO de Pesquisa - Escolarização Inicial e Desenvolvimento Psicológico (EIDEP). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.mrmaluf.com.br/teorias-contemporaneas-na-explicacao-do-desenvolvimento-psicologico/>>. Acesso em: 10 maio 2015.



MARTIM. **Entrevista IV.** [set. 2015]. Entrevistadora: Desireè Ribas Fumagalli. Santa Maria, 2015. 1 arquivo. mp3 (12 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta monografia.

MATTEI, F. N. **O papel dos personagens licenciados no consume infantil:** explorando o mundo de meninas de 7-8 anos. 2012. 127 f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67649/000871689.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 maio 2015.

MILENA. **Entrevista II.** [set. 2015]. Entrevistadora: Desireè Ribas Fumagalli. Santa Maria, 2015. 1 arquivo. mp3 (25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta monografia.

MURILO. **Entrevista III.** [set. 2015]. Entrevistadora: Desireè Ribas Fumagalli. Santa Maria, 2015. 1 arquivo. mp3 (16 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta monografia.

MURNO, G. O mercado de brinquedos brasileiro é o sétimo maior do mundo. In: BRASIL Econômico. 2015. Disponível em: <<http://brasileconomico.ig.com.br/negocios/2015-03-10/o-mercado-de-brinquedos-brasileiro-e-o-setimo-maior-do-mundo.html>>. Acesso em: 18 maio 2015.

PERUZZO, C. M. K. Observação participante e pesquisa-ação. In: DUARTE, J. (Org.); BARROS, A. (Org.) **Métodos e Técnicas de pesquisa em Comunicação.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006, p. 125-143.

REIS, K. C. F. **Infância, Gênero e Estereótipos Sexuais:** análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos. 2008. 118 f. Dissertação (Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97486/reis\\_kcf\\_me\\_bauru.pdf?sequence=1](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97486/reis_kcf_me_bauru.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 20 maio 2015.

RONSINI, V. M. A perspectiva das mediações de Jesús Martín-Barbero (ou como sujar as mãos na cozinha da pesquisa empírica de recepção). In: Encontro da Compós, 19., 2010, Rio de Janeiro. **Anais do 19º Encontro Anual da Compós.** Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010. Disponível em: [http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12\\_veneza\\_ronsini.pdf](http://compos.com.puc-rio.br/media/gt12_veneza_ronsini.pdf). Acesso em: 20 maio 2015.

SARMENTO, M. J. Culturas da Infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: Sarmento, M. J. Cerisara, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** 2004. Disponível em: <<http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SCOTT, J. **Gênero:** uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAner-o-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2015.

SETTON, M. G. J. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2>>. Acesso em: 24 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, I. **Alfabetização e Educomunicação**: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. In: Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 3, 2003, Brasília. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

SOUZA JÚNIOR, J. E. G; FORTALEZA, C. H. G; MACIEL, J. C. Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília, DF: ANDI; Instituto Alana, 2009, p. 22-35. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/publicacao/infancia-consumo-estudos-no-campo-da-comunicacao>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

STECK, J. Medida proíbe publicidade dirigida ao público infantil. **Jornal do Senado**. 29 abr. 2014. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/2014/04/29/medida-proibe-publicidade-dirigida-ao-publico-infantil>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole (org.). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Atividades relativas ao consumo.



Atividade de identificação das racionalidades do consumo.

O que eu mais gosto de assistir na TV é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Meu brinquedo preferido é

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Minha brincadeira preferida é

\_\_\_\_\_

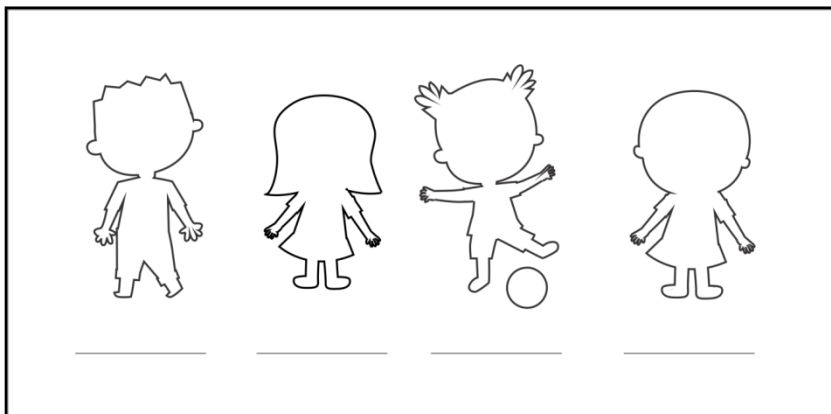
\_\_\_\_\_

Atividade de relato das preferências de consumo.



Atividade de desenho.

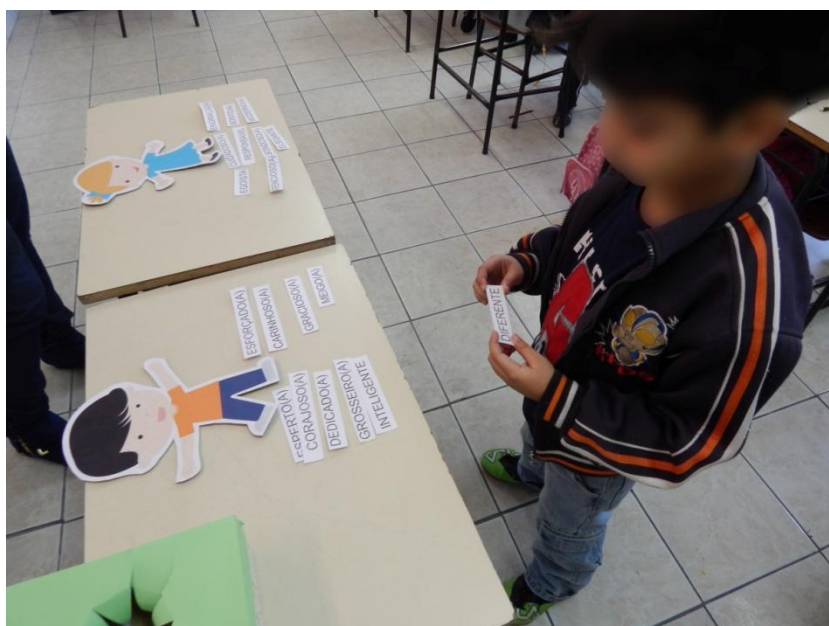
## APÊNDICE B – Atividades relativas ao gênero.



Atividade de dar o nome a silhueta.



Atividade de identificação de papéis sexuais por meio de brinquedos



Atividade de identificação de estereótipos por meio de adjetivos.

APÊNDICE C – Entrevistas transcritas na íntegra.

### **Transcrição da entrevista I**

**E:** Oi Larissa eu vou te fazer algumas perguntas e queria que tu fosse respondendo. Se não se sentir bem pra responder não tem problema, pode responder só sim ou não, mas quanto mais tu quiser falar, melhor. Queria que tu começasse dizendo a tua idade.

**L:** 7, vou fazer 8 dia 21 de setembro.

**E:** Ok! Primeiro eu queria saber o que tu mais gosta de comprar.

**L:** Do que?

**E:** Qualquer coisa.

**L:** Qualquer coisa.

**E:** Que seja roupa, brinquedo...

**L:** Brinquedo acho que Barbie.

**E:** Barbie? E por quê?

**L:** Por causa que eu gosto de me distrair um pouco brincando.

**E:** E tu brinca sozinha?

**L:** Eu brinco sozinha!

**E:** Na atividade tu colocou que os teus brinquedos preferidos são Baby Alive e Furby Boom. Porque tu disse que eles são os preferidos?

**L:** Por causa que a Baby Alive ela fala, e esse aqui da pra brincar com o tablet.

**E:** E como é que se brinca?

**L:** Ela?

**E:** Os dois, se tu quiser me explicar.

**L:** Essa aqui a gente tem que ligar ela atrás, a boneca e a gente aperta um relógio que ela tem e ela fica falando. A que eu tenho, ela vem com uns kit de doutora.

**E:** E tem outros tipos também?

**L:** Tem muitos outros tipos, e daí a gente fica brincando de doutora. Esse daqui (apontando para a escrita Furby) a gente pega um tablet, um telefone, qualquer coisa e tem que baixar o aplicativo “Furby Boom” e a gente tem que rastrear ele lá. E daí a gente fica brincando de dar banho, de levar no banheiro de dar comida.

**E:** Ah! É como se fosse um bichinho de estimação?!

**L:** Sim aí a gente coloca aqui na frente e fica brincando.

**E:** Que legal! E tu brinca com outras pessoas? Ou sozinha?

**L:** Da boneca, quando vai alguém lá em casa daí eu brinco.

**E:** E com quem? Colega da escola?

**L:** Tem algumas vizinhas que vão lá.

**E:** Se tu pudesse escolher ter qualquer brinquedo agora, qual que seria? Algum que tu queira muito.

**L:** É... uma outra Baby Alive, que ela come papinha.

**E:** Agora eu queria saber se tu já comprou alguma coisa em loja de brinquedo, sabe?

**L:** Aham, já, eu comprei um brinquedo, que não é bem um brinquedo, eu comprei uma Amoeba lá.

**E:** Ah, e o que tu acha dessas lojas, tu gosta de ir? Vai muitas vezes ou não?

**L:** Sempre quando pode.

**E:** Tá, eu queria saber porque que tu selecionou o tablet na atividade.

**L:** Porque eu circulei? Eu circulei porque ali a gente pode pesquisar várias coisas, como se faz, e também jogar, aí eu gosto bastante.

**E:** Tu acha que ia te ajudar até pra coisas da escola?

**L:** Sim

**E:** E tu não tem um?

**L:** Um tablet? Tenho.

**E:** E as outras coisas (da atividade)? Não te chamaram atenção na hora?

**L:** Não!

**E:** Agora queria saber se tu assiste TV?

**L:** Assistio.

**E:** Bastante?

**L:** Bastante

**E:** Todo dia?

**L:** Todo dia.

**E:** E o que tu mais assiste?

**L:** Aaaamm, um programa de TV Disney lá que dá um monte de desenho que dá pra... dá filme, dá... desenho, dá bastante coisa nesse canal e coisas que me interessam.

**E:** E tu assiste sozinha, na maioria das vezes?

**L:** Sim.

**E:** E em que lugar fica a TV?

**L:** Na sala são meus pais que assistem lá os jornal, tem que assistir lá no meu quarto.

**E:** Tem uma TV no teu quarto então?

**L:** Aham.

**E:** Tu já comprou algum brinquedo que viu na TV?

**L:** Um brinquedo? Sim, a amoeba.

**E:** Tem computador? Celular? Tablet tu já falou que tem né?!

**L:** Sim, celular não, tenho computador e tablet.

**E:** Pra que tu usa eles?

**L:** Acho que o computador, por que eu me sinto mais confortável no computador.

**E:** E tu usa pra fazer o quê?

**L:** No computador? Eu assisto o Youtube, vídeos, e lá eu também posso procurar um filme que não ta dando na TV, mas lá eu posso procurar.

**E:** Sobre a atividade de desenho, tu desenhou a Tinker Bell, é o teu desenho preferido mesmo?

**L:** Eu desenhei o que veio na minha cabeça mesmo.

**E:** Qual que é o teu desenho preferido então?

**L:** O que eu mais gosto? Desenho? Acho que a Cinderela.

**E:** Tem mais algum outro?

**L:** Ela também eu gosto bastante. (Apontando para o desenho da Tinker Bell)

**E:** Tu pode falar um pouquinho do desenho da Cinderela?

**L:** É um desenho de contos de fadas, uma boneca que era uma empregada e depois ela virou uma princesa.

**E:** Queria saber que cor que tu mais gosta?

**L:** A minha cor, roxo.

**E:** Quem são teus melhores amigos ou amigas na escola?

**L:** A que eu mais gosto, acho que eu gosto bastante da Marina e da Fabiana.

**E:** Porque tu acha que elas são tuas melhores amigas?

**L:** Porque sempre quando eu preciso de alguma coisa elas me ajudam, elas brincam comigo no recreio, elas nunca me deixam sozinha.

**E:** Tem algum tipo de pessoa que tu nunca seria amiga?

**L:** Uma que eu não gostava?

**E:** É, pode ser

**L:** Ah, tem, ela era da minha sala, só que ela era muito mal educada com a professora e mostrava a língua pra professora, só que aí ela acabou saindo, e eu não gostava muito dela.

**E:** Quem que tu acha que é uma pessoa muito diferente de ti?

**L:** Eu acho que é a Roberta.

**E:** Por quê?

**L:** Porque eu acho que ela fala demais, e eu sou mais quieta, ela é muito diferente de mim.

**E:** Tu gosta de ser menina?

**L:** Gosto, acho que é bom.

**E:** Como tu acha que uma menina tem que ser? Tu acha que existem regras pra ser menina?

**L:** Acho que não, cada menina tem que fazer o que gosta. Uma menina tem que se cuidar, não sei, tomar banho todos os dias, mas, não sei, acho que quem é menina tem que fazer o que gosta. Eu acho que toda menina tem que ser vaidosa, cuidadosa, carinhosa e assim.

**E:** E pra ser menino, tu acha que também tem alguma regra?

**L:** Acho que não, acho que tem que ser como ele quiser.

**E:** E tu acha que existem atividades só pra meninos e outras só pra meninas?

**L:** Como assim? Brincadeiras?

**E:** É, pode ser, brincadeiras.

**L:** Eu acho que tem sim algumas meninas que gostam de jogar bola, essas coisas, mas eu acho que, menino gosta mais de jogar bola, de brincar de... de luta, essas coisas, acho que é só menino mesmo. Aí de boneca é as meninas eu acho que é uma atividade pros meninos é essas brincadeiras aí de luta, bola, essas coisas, vídeo game.

**E:** Tu acha que tem algumas meninas que brincam, mas que são mais os meninos?

**L:** Acho que é mais os meninos.

**E:** Tem alguma coisa que tu não gosta nos meninos?

**L:** Ah, não sei, eles são muito agitados, não param quietos.

**E:** Quem tu acha que manda mais em casa? O homem ou a mulher?

**L:** A mulher!

**E:** E aqui na escola, no recreio?

**L:** Depende, quem começa a brincadeira que manda. Do pai e da mãe, acho que a mulher.

**E:** Quem tu escolheria como líder da turma?

**L:** Mais inteligente?

**E:** Pode ser.

**L:** Acho que a Fabiana.

**E:** Quem que tu considera tua família? Pai, mãe, irmãos?

**L:** Eu acho que pai, mãe, minha família.

**E:** Com quem tu mora?

**L:** Eu moro com meu pai, com a minha mãe e com uma irmã.

**E:** O que tu mais gosta de fazer quando ta em casa?

**L:** Huuummm... de ficar com a minha família.



E: O que vocês ficam fazendo?

L: Se eu não to no computador, ou no tablet, essas coisas, eu vou lá na sala e sento com eles pra ficar lá assistindo TV na sala.

E: Com quem tu te acha mais parecida, com a mãe com o pai, ou com a mana?

L: De costume assim?

E: É.

L: Acho que a minha irmã, mas assim de rosto, a minha mãe, mas de comportamento a minha irmã.

E: Que idade ela tem?

L: 16.

E: Vocês se dão bem?

L: Sim, as vezes eu quero pegar uma coisa dela, ela não gosta.

E: Tu gosta de vir na escola?

L: Adoro!

E: O que tu gosta mais?

L: Gosto bastante do recreio e gosto bastante também de aprender, de estudar, porque às vezes tem umas matérias mais interessantes que as outras que me chamam atenção aí quando eu to em casa não faço nada, aí, aqui eu tenho meus amigos pra brincar eu aprendo, vejo as professoras. Eu gosto bastante.

E: E quem que tu gosta mais na escola?

L: A professora.

E: Por quê?

L: Não sei, por causa que a maioria dos professores na minha opinião são muito rígidos, mas a professora ela é muito legal e ela tem, pra mim, ela tem um jeito diferente de ensinar as coisas. Ela não passa e ela explica séria, ela faz tipo uma historinha, ela se mexe fazendo, explicando, é um exemplo, a matemática, ela vai lá e ela vai chamar os alunos pra apresentar como é que a gente pode fazer se é o do vizinho que ela tava ensinando lá pra gente, ela vai, bate na porta. E pra mim ela tem um jeito diferente de ensinar.

E: Quem tu acha que é mais parecido contigo na escola?

L: Acho que ninguém é mais parecido comigo, não sei.

E: Tu se acha bem diferente do resto?

L: Sim, acho diferente. Não sei, porque cada um tem uma personalidade, não sei, não pareço assim de rosto, de jeito com ninguém aqui da escola.

## Transcrição da entrevista II

**E:** Olá Milena, vamos conversar um pouco e eu vou te fazer algumas perguntas. Se não se sentir bem pra responder não tem problema, pode responder só sim ou não, mas quanto mais tu quiser falar, melhor. Queria que tu começasse dizendo a tua idade?

**M:** Eu tenho 7 anos, meu nome é Milena e eu moro em Santa Maria.

**E:** O que tu mais gosta de comprar?

**M:** Bem, gosto de comprar cachorro quente, bolo Ana Maria, alguns doces, bolachas, salgadinho, carne, coraçãozinho, salsichão, arroz e feijão e saladas, batatinha fritas... e brinquedos eu gosto de comprar Amoeba, Barbie, uma boneca, um tapa certo, que eu gosto.

**E:** O que é isso (tapa certo)?

**M:** Tapa certo é assim, a gente vai ter mão e vai ter uma figura de algum personagem daí a gente vai pegar, tem carta verme... é... redonda, desculpa, e carta quadrada, daí a gente vai pegar uma carta e se tiver figura a gente vai bater e se o outro não conseguir pegar é o que vai jogar de novo.

**E:** Eu queria saber aqui na atividade tu escreveu que teus brinquedos preferidos são Barbie e boneca, por que esses são teus brinquedos preferidos?

**M:** É que as meninas gostam, também gostam, por que tem aprendizagens na boneca que sabe como é que a gente consegue lidar com filho de verdade. Daí a gente vai crescendo, crescendo, e vai engravidar, daí a gente já vai, imaginando como que foi a nossa idade pra crescer e brincar, daí a gente já vai cuidando tipo uma boneca.

**E:** Queria saber se tu brinca mais sozinha ou com outras pessoas?

**M:** Eu gosto de brincar com a Denise porque ela tem umas coisas de brincadeiras...

**E:** Quem é Denise?

**M:** A Denise é a que estuda aqui, que é do outro, do 4°. A gente é vizinha.

**E:** Quais os brinquedos que tu tem em casa?

**M:** Eu gosto de brincar com a Maria Joaquina, a Valéria, o Eduardo, que eu botei o nome de Eduardo, a Larissa, a Fernanda, a Julinha e a Carolina.

**E:** Quem são esses?

**M:** A Valéria é uma personagem do Carrossel que eu tenho. A Maria Joaquina é uma personagem também do Carrossel. A Maria Joaquina se acha, a Valéria só apronta. O Eduardo não é de nenhum personagem, eu só comprei ele porque, pra ter mais brincadeiras no meu quarto. A Carolina é uma bebezinha, e também tem a Vitória que tem, eu tenho muitas bonecas, é uma coleção, no roupeiro e embaixo, e são as coisas mais legais que eu brinco. Em

casa tem o tapa certo que eu brinco que eu te falei, o UNO. Também tem o meu tablet que eu gosto de brincar com ele, e o celular da minha mãe, que pega internet, daí eu assisto filme e coisas assim. Daí eu brinco de Barbie e boneca, daí são meus brinquedos favoritos.

**E:** Se pudesse escolher ter qualquer brinquedo agora, qual seria?

**M:** Bem, eu queria uma bola de praia, e também uma bicicleta.

**E:** Já comprou alguma coisa em lojas de brinquedo?

**M:** Bem, eu não me lembro muito bem, porque eu comprei Amoeba lá no Carrefour, que é desse lado e não desse...

**E:** Então tu não costuma ir nessas lojas de brinquedos?

**M:** Eu costumo ir só que, eu gosto de ir só que minha mãe as vezes diz, ai isso é mentira e que não sei o que, não sei o que.

**E:** O que tu mais gosta nelas?

**M:** Bem, eu gosto por que tem umas lojas de fantasia e de brinquedo que tem escorregador, uma escada daí, lá no centro, e... também eu gosto de ir, e uma loja que eu gosto mais de ir é na Macedo, que é minha loja preferida, onde tem os DVDs que tem o DVD pra esse lado e alguns brinquedos pra esse, que a gente, é uma loja inteira, que sobra tudo os espaços, só que quando vem aqueles que querem comprar tudo, dá um espacinho aí, eu quero ver um filme né.

**E:** Nessa outra atividade, porque tu escolheu o tênis?

**M:** Porque olha, eu não sei te dizer mas, eu escolhi porque eu gosto de usar tênis, principalmente quando a gente corre, corre, corre, pra emagrecer. E também, eu escolhi quase o tablet porque tinha jogos e eu podia botar jogos e uma coisa daí eu botei um tênis que todo mundo tem menos eu. Eu escolhi porque, todo mundo tem, eu também tenho né.

**E:** Tu assiste TV todo dia?

**M:** Sim, eu gosto principalmente do Discovery kids quando tem internet, as vezes eu vou lá pra minha tia e tenho. Mundo Disney que da muito de manhã, que eu acordei hoje né eu me preparei tudo e principalmente também Gloob, nosso mundo. Eu queria botar 3 mas... daí, esses são minhas televisões mais preferidas, porque tem desenho que a gente aprende, tem um desenho que a gente aprendeu aqui a fazer comida, Discovery Kids Club, principalmente Mundo Disney, que é bem divertido, que é só pra crianças ou pra adultos, que tem uma página legal, uma página em cada uma, um atrás do outro, como posso te dizer... quando dá um, vem o outro, não é assim, a gente pega... dá mundo Disney, pega e bota mundo Disney, daí vem com calma o outro, daí é legal né.

**E:** Com quem assiste TV?

**M:** Bem, eu gosto de assistir com os meus amigos, filme e tudo. Eu vejo mundo Disney sozinha.

**E:** Onde?

**M:** No meu quarto. Eu durmo principalmente com a minha mãe, é por que é frio e as vezes é frio.

**E:** Então o teu quarto é o mesmo da tua mãe?

**M:** É.

**E:** Já comprou algo que viu na TV?

**M:** Amoeba. Bem, minha mãe as vezes diz que, chega por hoje. Daí eu disse, mãe, só a Amoeba, por favor,eu juro que é só uma amoeba. Daí ela fica doida, doida, doida, daí ela compra.

**E:** Tem Computador?

**M:** Computador, netbook, que é meu né, de mexer, não tem internet lá na minha casa.

**E:** E Tablet?

**M:** Sim, tablet e celular

**E:** E são teus?

**M:** É! Não, o tablet é da minha mãe né, pq ela gosta mais de brincar com tablet do que comigo. Um joguinho.

**E:** Pra que usa?

**M:** Eu jogo, surf, pou, tom, tom, é tom, e muitas coisas legais.

**E:** O que tu desenhou na atividade é o teu desenho preferido? Tom e Jerry.

**M:** É o meu desenho preferido, porque tem aprendizagens que o gato não pode mexer com o rato, por que o rato sabe que ele é forte, sabe como que o gato se mexe né.

**E:** Qual gosta mais?

**M:** Do Tom e Jerry, dos dois. Gosto mais do Tom, que é o rato, porque ele é fofinho, a carinha dele é muito fofinha.

**E:** Que cor tu mais gosta?

**M:** Essa tu me pegou. Tem três cor, violeta, rosa e azul.

**E:** Tem alguma que tu gosta mais?

**M:** Violeta principalmente, que é um canal também, que é o nome de uma personagem que eu amo ela, a Violeta, que eu amo porque tem aprendizagens que a Violeta pode ser cantora, que ela virou uma mulher de verdade, e é bem divertido.

**E:** Quem é o melhor amigo ou a melhor amiga na escola?

**M:** Os melhores amigos é a Giulia que veio hoje, o Jorge, o Gabriel, a Lau... que Laura, é a Marina e a Larissa, e a Roberta.

**E:** Por quê?

**M:** Por que, eu gosto deles e eles podem me ajudar as vezes, e principalmente o Jorge que ele gosta de dinossauro, de animais, qualquer coisa assim sabe.

**E:** Tu gosta disso nele?

**M:** Aham.

**E:** Existe uma pessoa que tu nunca seria amiga?

**M:** Laura, ela é muito cheia, e é as vezes ela bota a língua pra professora, isso eu não gosto. E a professora quase surta com ela, e eu não gosto.

**E:** Quem tu acha que é a pessoa mais diferente de ti?

**M:** A Larissa. Não! A Marina, ela não parece muito comigo. Sabe quem parece comigo? É a Larissa eu acho, ela tem quase cabelo que nem comigo só que é redondo e bem forte a cor. Principalmente o Jorge que ele gosta de dinossauro e de cachorro e tudo.

**E:** Tu gosta de ser menina?

**M:** Bem, é, não é o meu tipo, eu gosto de ser menina, mas não gosto de me achar.

**E:** Tu acha que tem regras para ser menina e menino?

**M:** A menina tem que ser mais estudante, porque ela só liga pra como ela pode se achar, ela tem que comprar as coisas, ela não liga pra cabeça pra ver o que ela ta fazendo de verdade. Bem, eu quase sou assim, mas eu não sou tão, tão, tão cheia, eu venho bonita porque a minha mãe sempre tem que deixar eu vim bonita, arrasando né pra me escolherem pra... pra tudo. Mas eu não gosto disso, eu gosto de se achar a estudante, mas não me achar muito, e ser estudante.

**E:** E pros meninos o que tu acha?

**M:** Eu acho que eles podem ser mais educados, porque eles parecem que estão conversando com as gurias. E também eles podem até quando a gente dizer “empresta isso?” e eles “não posso te emprestar porque eu estou usando!”

**E:** Tu acha que existem atividades comportamentos pra meninas e pra meninos?

**M:** Olha só, tem algumas coisas que são só das meninas e umas coisas que são só dos gurus.

**E:** O quê?

**M:** Eu não acho que a menina não pode brincar de jogar bola porque isso pode sim! Só por causa que é menina não pode se machucar, pode se machucar. O primeiro, menina tem que se machucar jogando bola, por que o menino começou jogando bola se machucando. Tipo a menina também tem que conhecer que também tem que se machucar, não “aaai ai me

machuquei, vou falar aqui pra minha mãe que tu me machucou” Não, não é isso, o guri pode machucar a menina só que não agarrar ela, de força, daí só se for sem querer, pq daí se for de verdade, não sem querer, ela vai acabar fazendo fofuquinha. E também o menino não pode brincar de boneca. Mas eu vi na Fátima Bernardes que os gurus podem usar rosa sim.

**E:** E tu concorda?

**M:** Concordo, porque não é as meninas que tem que usar azul, verde, também os meninos. As gurias não são obrigadas a usar verde, rosa, laranja, azul.

**E:** Mas brincar de boneca tu acha que não?

**M:** Não.

**E:** Existe alguma coisa que não gosta nos meninos? Tu disse que eles são grosseiros seria isso?

**M:** Seria isso, e chatos, muito chatos.

**E:** Por quê?

**M:** É por que eles podem até machucar a gente ou eles podem ser chatos por que eles não emprestam as coisas e se eu pegar um livro ele vai dizer que eu peguei primeiro.

**E:** Quem tu acha que manda mais no recreio?

**M:** As meninas, por que às vezes eu mando né, por que eu escolho as brincadeiras.

**E:** E em casa?

**M:** A mãe!

**E:** Tu mora só com a tua mãe?

**M:** Moro, é ela que manda por que ela que tem que fazer faxina e é ela que manda.

**E:** Quem tu escolheria como líder na turma?

**M:** Meu deus, dois líder se eu não tivesse aqui. A Giulia, o Jorge e o Gabriel. Três quer dizer né, e eles são meus melhores amigos.

**E:** Com quem mora em casa? Só a mãe, não tem mano, mana?

**M:** Eu tenho dois.

**E:** Eles moram com teu pai?

**M:** É, filho da minha madrasta.

**E:** O que mais gosta de fazer quando ta em casa?

**M:** Brincar, jogar no tablet, e várias coisas mais.

**E:** Com quem se acha mais parecida?

**M:** Com a minha mãe.

**E:** Por quê?

**M:** Por que ela é bem simpática assim sabe?! Ou ela as vezes é furiosa e eu também né, um dia minha colega estava com a Amoeba dela no dia que não tinha recreio, daí ela pegou e todo mundo correu atrás dela, “ai deixa eu mexer primeiro”, daí eu fiquei, “Para gente, parem de fazer isso! Não viu que ela não quer que mexam? Pode ficar pequena a massinha, como ficou a minha” Daí ninguém deu bola e continuou, continuou.

**E:** O que tu gosta e o que não gosta na família?

**M:** Bem, eu gosto na minha mãe, ela só mexe no celular e no tablet, ou no feice.

**E:** Tu queria que ela ficasse mais contigo?

**M:** Aham e a coisa que eu mais gosto da minha mãe é que, ela, as graças dela.

**E:** Gosta de vir na escola?

**M:** É, um pouco eu não gosto, um pouco eu gosto né. Eu não gosto de tipo... Eu gosto de tudo, só que eu não gosto de vim quando ta chovendo. Por que é a pior coisa.

**E:** Quem tu mais gosta na escola?

**M:** Todas as minhas colegas, menos a Laura, tira a Laura de lado porque ela é muito fofoqueira, muito chata. Ela só brinca por que tem que ficar mais ladrão e mais polícia, ela só brinca porque eu gosto que ela brinque.

**E:** Com quem se acha mais parecida?

**M:** Larissa.

### Transcrição da entrevista III

**E:** Oi Murilo, eu vou te fazer algumas perguntas e gostaria que tu respondesse. Se não se sentir bem pra responder não tem problema, pode responder só sim ou não, e se não quiser responder, também não tem problema, mas quanto mais tu quiser falar, melhor. Queria que tu começasse dizendo a tua idade?

**M:** 8.

**E:** O que mais gosta de comprar?

**M:** Roupa.

**E:** Por quê?

**M:** Por causa que é legal.

**E:** Porque o brinquedo preferido é o Minecraft?

**M:** Eu não jogo, mas eu sei como que é por causa que eu já joguei, mas eu me esqueci minha senha.

**E:** Que brinquedos tem em casa?

**M:** Ei, tenho uns 100 brinquedo. Eu brinco... eu acho que não brinco com quase nada, sério.

**E:** Quais desses que tu mais gosta?

**M:** Ah, eu jogo vídeo game, que é bem legal, jogo quase todos os dia. Jogo no celular.

**E:** E os brinquedos mesmo tu não brinca?

**M:** É por que eu ganho de aniversário. Eu gosto de brincar com o meu Murfy com meu Furby.

**E:** Se pudesse ter um brinquedo agora, qual seria?

**M:** Bai, deixa eu ver, eu gosto também de brincar com aqueles, ah, aquelas Amoeba.

**E:** O que tu mais queria ter agora é a Amoeba?

**M:** Sim, só que é muito caro.

**E:** É caro?

**M:** Eu acho que é mais que 400.

**E:** Já comprou em lojas de brinquedo?

**M:** Não.

**E:** Por que selecionou o tablet na atividade?

**M:** Por causa que eu gosto.

**E:** O que assiste na TV?

**M:** Bai, eu gosto de olhar hora da aventura, Jake, apenas um show, ah não sei o nome do outro.



**E:** Assiste TV todo dia?

**M:** Não.

**E:** Quando tu assiste?

**M:** Quando não tem aula eu assisto um pouco, depois eu faço as atividades.

**E:** E com quem?

**M:** Sozinho

**E:** Em qual lugar da casa?

**M:** Na sala

**E:** Já comprou algo que viu na TV?

**M:** Aham, o Furby.

**E:** Eu vi que tu tem a mochila do Ben 10, tu gosta do desenho?

**M:** Não, não gosto tanto.

**E:** Tem computador, celular ou tablet?

**M:** Tenho computador, internet, e tenho celular.

**E:** Pra que usa o computador?

**M:** Pra pesquisar coisa e jogar.

**E:** E o celular?

**M:** Celular pra baixar coisa, pra jogar, huum, não jogo tanto, daí eu só mexo no meu whats.

**E:** Com quem fala?

**M:** Minha irmã, minha prima, meu tio, e minha tia.

**E:** Pode me explicar como é o Minecraft?

**M:** É tudo quadrado, sério!

**E:** Quais são os personagens?

**M:** Eu não sei o nome, eu tenho um jogo dele, só que não mostra ele.

**E:** O que eles fazem no jogo?

**M:** Eles matam porco, pegam vaca, tem um cara de cacto do mau, tem zumbi. E dá pra fazer casa, da pra cavar, da pra subir na árvore, da pra botar água.

**E:** Agora queria saber qual é a tua cor preferida?

**M:** Azul e verde e rosa e roxo, quase toda cor.

**E:** Quem são teus melhores amigos ou melhores amigas?

**M:** Eu tenho o Jorge, Martim, Joaquim, o Gabriel e só.

**E:** Tem alguma pessoa que tu nunca seria amigo?

**M:** Eu não tenho.

**E:** Quem tu acha que é a pessoa mais diferente de ti?

**M:** Ninguém.

**E:** Tu gosta de ser menino?

**M:** Por causa que eu gosto de jogar futebol, por isso que eu gosto.

**E:** Acha que existem regras para meninos e meninas?

**M:** Não, todos podem jogar.

**E:** Tem alguma coisa que tu não gosta nas meninas?

**M:** Não.

**E:** Quem tu acha que manda mais em casa?

**M:** Ninguém.

**E:** E no recreio?

**M:** Ninguém.

**E:** Quem tu escolheria como líder na turma?

**M:** Não sei, talvez o Jorge ou o Martim.

**E:** Quem é a tua família? Quem mora na tua casa?

**M:** Minha mãe, meu pai, e eu, só.

**E:** Outro dia eu vi tu gritando pra mana na hora da saída, não tem uma mana?

**M:** Ah, ela também mora.

**E:** O que tu mais gosta de fazer quando ta em casa?

**M:** Brincar, com meu pai, com a minha mãe. Brincar no celular da minha irmã e só.

**E:** De que brinca com o pai?

**M:** Só jogo futebol e jogo vídeo game.

**E:** E com a mãe?

**M:** Quase nem brinco.

**E:** Com quem se acha mais parecido em casa?

**M:** Com a minha mãe! Quando ela vai lavar a louça, na mesma hora a gente fala.

**E:** O que tu mais gosta e o que não gosta na família?

**M:** Nada.

**E:** Gosta de vim na escola?

**M:** Aham, estudar e ir no recreio.

**E:** Quem mais parecido contigo, aqui na escola?

**M:** Ninguém, eu e o Jorge.

### **Transcrição da entrevista IV**

**E:** Oi Martim, eu vou te fazer algumas perguntas e gostaria que tu respondesse. Se não se sentir bem pra responder não tem problema, pode responder só sim ou não, mas quanto mais tu quiser falar, melhor. Queria que tu começasse dizendo a tua idade?

**M:** Eu tenho 7 anos.

**E:** O que tu mais gosta de comprar?

**M:** Fitas de vídeo game.

**E:** E o que mais joga?

**M:** GTA, é, jogo de carro, e de moto.

**E:** Por que esses são os brinquedos preferidos?

**M:** Porque dá pra andar, dá pra ver quando nós crescer daí nós já sabemos andar de carro.

**E:** Quais brinquedos tu tem em casa?

**M:** Tem um Ben 10, eu tenho Max Steel, Hora de Aventura, Imaginex, e só, e carros.

**E:** Qual desses que tu mais brinca?

**M:** Eu gosto mais de jogar vídeo game.

**E:** Se pudesse ter um brinquedo agora, qual seria?

**M:** Vídeo game, eu prefiro GTA também, por que eu não ganhei, mas eu vou ganhar.

**E:** Já comprou alguma coisa em lojas de brinquedo?

**M:** Sim, a Macedo eu já comprei Imaginex, e os Max Steel também.

**E:** O que mais gosta nessas lojas?

**M:** Do Max Steel

**E:** Por que selecionou o tablet na atividade?

**M:** Por que dá pra baixar jogos.

**E:** E tu assiste televisão? Assiste todos os dias?

**M:** Todos, agora que eu tenho internet e net, e wi fi.

**E:** O que tu mais assiste?

**M:** Cartoon network

**E:** E assiste sozinho, ou com alguém?

**M:** Com minha irmã, a Sabrina, ela tem 1 ano e um mês.

**E:** Em que lugar da casa fica a TV? Na sala?

**M:** Aham, e no quarto, dois quarto.

**E:** No teu quarto tem uma TV? Mas tu assiste mais na sala?

**M:** Aham, na sala. E de noite eu vejo na cama.

**E:** Já comprou algo que viu na TV?

**M:** Não.

**E:** Tem computador, celular ou tablet?

**M:** Celular eu tenho, toque de tela.

**E:** Computador?

**M:** Tinha.

**E:** Pra que usa o celular?

**M:** Pra ligar pros outros, pra mandar mensagem.

**E:** Pra jogar não?

**M:** Não.

**E:** Na atividade tu desenhou o Ben 10, por que esse é o teu desenho preferido?

**M:** Por que o bem 10, ele se transforma, nos bichos, nos aliens. É só bater no relógio e ele se transforma nuns bicho estranho.

**E:** Que cor tu mais gosta?

**M:** Vermelho e branco.

**E:** É colorado?

**M:** Aham.

**E:** É por isso?

**M:** Aham.

**E:** Quem é o melhor amigo aqui na escola?

**M:** É o Jorge e o Gabriel.

**E:** O que tu mais gosta neles?

**M:** Eu gosto que eles gostam de bicho, o Gabriel joga comigo nos fim de semana, do vídeo game, e é só.

**E:** Tem algum tipo de pessoa que tu nunca seria amigo?

**M:** Não. Eu não sou esse tipo de pessoa que não gosta de pessoa.

**E:** Quem tu acha que é a pessoa mais diferente de ti?

**M:** Todos né! Todos são diferente de mim.

**E:** Eu digo em relação ao comportamento.

**M:** Ah, todos são mesmo.

**E:** Tu gosta de ser menino?

**M:** Gosto.

**E:** Tu acha que existem regras pra ser menino ou menina?.

**M:** Não, isso não.

**E:** O que acha que é comportamento de menina?

**M:** Elas tem que usar uma roupa associada delas, não uma roupa como os meninos, aí não dá.

**E:** Tu acha que a roupa que é diferente pros dois?

**M:** É.

**E:** E tem atividades ou brincadeiras que são diferentes pros dois?

**M:** Não.

**E:** Tu acha eles muito diferentes em relação ao comportamento?

**M:** Não.

**E:** Tem alguma coisa que não gosta nas meninas?

**M:** Não, só elas são brincalhona demais, elas diz que vão passar batom em nós.

**E:** Quem manda mais em casa? O homem ou a mulher?

**M:** A mulher.

**E:** E na escola?

**M:** Os homens.

**E:** Quem tu escolheria como líder na turma?

**M:** Eu mesmo!

**E:** Quem é tua família, com que tu mora?

**M:** Com meus pais, é... minha vó, a minha irmã, a Sabrina né, a mãe e o pai.

**E:** Mora todo mundo junto?

**M:** Aham. Menos o vô. O Vô mora em outra casa, meus vós se separaram.

**E:** O que mais gosta de fazer quando está em casa?

**M:** Jogar vídeo game. E bola.

**E:** Com quem se acha mais parecido?

**M:** Com o vô, ou com a minha tia, lá de Sobradinho.

**E:** Por quê? Eu digo em relação ao comportamento assim.

**M:** Ah não, aí é meu pai!

**E:** Vocês pensam muito parecido?

**M:** Aham.

**E:** O que tu acha mais parecido com ele?

**M:** A educação.

**E:** Tem alguma coisa que não goste na tua família?

**M:** A comida. A mãe ela faz comida com banha e com feijão aí eu não gosto. Daí ela bota óleo, aí eu gosto.

**E:** O que mais gosta?

**M:** Eu gosto que eles dão tudo que eu quero.

**E:** Gosta de vir a escola?

**M:** Gosto.

**E:** O que mais gosta?

**M:** De estudar.

**E:** Qual a parte?

**M:** Matemática.

**E:** E no recreio?

**M:** Gosto de brincar de bichos e de pega-pega.

**E:** Quem tu mais gosta na escola? Os mesmos amigos que tu disse antes?

**M:** É as mesmas pessoas. Não, todas eu gosto de todas.

**E:** Mas se pudesse escolher só uma?

**M:** Não, todas, eu gosto de todas.

**E:** Com quem se acha mais parecido? Na escola.

**M:** Eu sou parecido contigo.

**E:** Tu acha? Por quê?

**M:** Por que meus cabelo né, é igual a... é tu.

**E:** Com quem se acha mais parecido em relação ao comportamento?

**M:** A Larissa.

**E:** Por quê?

**M:** Por que ela é a mais inteligente também. É... todos são muito inteligente.

## ANEXOS

ANEXO A – Termo de Cessão gratuita de direitos de depoimento oral e Compromisso ético de não identificação do depoente.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL – PUBLICIDADE E PROPAGANDA**  
**Trabalho de Conclusão de Curso**

**CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL**  
**E**  
**COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo presente documento, eu \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ emitido pelo(a): \_\_\_\_\_, domiciliado/residente em  
 (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 autorizo a realização de uma entrevista com o meu filho (a) **Entrevistado(a)**: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, e declaro ceder à Pesquisadora:

Desireè Ribas Fumagalli, CPF: 009.930.370-11, RG: 5097194335, emitido pela SSP, domiciliada/residente em Rua Samuel Kruschim, nº 520, Santa Maria, RS, CEP: 97020-670 **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental prestado à pesquisadora/entrevistadora aqui referida**, na cidade de Santa Maria, Estado Rio Grande do Sul, em 15/09/2015, **como subsídio à construção do seu Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda**. A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo. A **pesquisadora se compromete a preservar o depoimento no anonimato, identificando a fala do depoente com nome fictício ou símbolo não relacionados à verdadeira identidade**. -----

Local e Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 (assinatura do supervisor ou supervisora)