

## Infâncias, consumo e educação: histórias contadas por crianças na escola

### *Childhood, consumption and education: stories told by children in school*

Joice Araújo Esperança  
Universidade Federal do Rio Grande  
[joiceesp@yahoo.com.br](mailto:joiceesp@yahoo.com.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-9153-3555>

#### RESUMO

Este artigo problematiza a construção das infâncias e os desafios que se colocam à educação escolarizada no contexto de uma sociedade regulada pelo consumo. Inicialmente, aborda as reconfigurações espaço-temporais e os princípios de velocidade, instantaneidade e descartabilidade que incidem na constituição dos modos de ser, de viver e de educar as gerações atuais. Estas reflexões fundamentam-se nas análises de Zygmunt Bauman sobre a passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores. As ferramentas teóricas disponibilizadas pelo sociólogo polonês constituem o pano de fundo para a análise das narrativas de um grupo de crianças dos anos iniciais de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Para viabilizar as estratégias de contar, ouvir e contrapor histórias, nos encontros da pesquisa foram propostas atividades que provocaram as crianças a refletirem e a dialogarem sobre suas experiências de consumo. Nas histórias contadas pelas crianças, destacam-se as repercussões do consumo no cotidiano escolar e a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem dos estudantes. Estas análises encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizados por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias culturais dispersas pelo tecido social.

**Palavras-chave:** Infância. Consumo. Educação.

#### ABSTRACT

*This study analyzes the construction of childhood and the challenges facing the school education in a society governed by consumption. Initially, the space-time reconfigurations and the principles of speed, immediacy and disposability that affect the constitution of the ways of being, living and educating of the current generation are discussed. These reflections are based on the analyses of Zygmunt Bauman on the turn from solid modernity to liquid modernity and the advent of consumer society. The theoretical tools provided by the polish*

*sociologist constitute the background for the analysis of the narratives of a group of children in the early years of a public school in the city of Rio Grande/RS, Brazil. In order to enable the strategy of telling, listening and countering stories, the meetings proposed research activities that caused the children to reflect and engage in dialogue about their consumer experiences. The stories told by children highlight the impact of consumption in everyday school life, and the prominence of electronic media in communication and learning processes. The discussion is regarded with the reinvention of childhood in the liquid and episodic time of the consumer society, which is distinguished by permanent processes of consumer education fostered by cultural bodies scattered throughout the social fabric.*

**Keywords:** *Childhood. Consumption. Education.*

## Crianças e consumo: um olhar sobre as infâncias na contemporaneidade

Pesquisadores do campo da educação frequentemente se deparam com indagações para as quais não encontram respostas únicas ou consensuais. É o que acontece no caso de perguntas como: o que é a infância? o que significa ser criança no mundo atual? Em lugar de apresentar uma definição para essas questões, que ensejam múltiplas e complexas problematizações, neste trabalho proponho a reflexão sobre a pluralidade de infâncias e sua contínua reinvenção. Isso porque compreendo que as experiências das crianças são variáveis abertas a mudanças e podem ser analisadas sob diferentes enfoques e abordagens, o que equivale a dizer que as leituras construídas pelos pesquisadores são provisórias, localizadas e circunstanciais.

Nesta direção, alguns estudiosos (CASTRO, 1998, 2002; BUCKINGHAM, 2007; DORNELLES e BUJES, 2012) alertam para os limites de tematizar as infâncias de uma perspectiva essencialista e generalizante, que desconsidere as transformações históricas, culturais, políticas e econômicas que ocorrem ao nível das sociedades. Ao mesmo tempo, é preciso levar em conta que as experiências das crianças são forjadas no interior de grupos sociais, caracterizados por formas de sociabilidade relativas e diversificadas.

Partindo destes entendimentos, neste trabalho volto o olhar para as possibilidades de ser criança que se engendram no cenário atual. Nesta empreitada, focalizo as imbricações entre infâncias e consumo, problematizando os desafios que se colocam à educação escolarizada diante das reconfigurações espaço-temporais que incidem na constituição dos modos de ser, de viver e de educar das gerações atuais. Estas reflexões se fundamentam nas análises de Zygmunt Bauman (2001, 2007, 2008) sobre a

passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida e o advento da sociedade de consumidores.

A partir das ferramentas teóricas disponibilizadas pelo referido sociólogo, tais como modernidade líquida e sociedade de consumidores, o objetivo mais amplo deste estudo consistiu em investigar a construção das infâncias em face da centralidade assumida pelo consumo na organização da vida social. De modo mais específico, neste estudo busquei compreender as formas de consumo compartilhadas pelas crianças no espaço da escola e como, a partir de seus meios sociais e culturais, percebiam e narravam os objetos e práticas acionados pelo consumo.

Apoiada nos estudos sociológicos de Bauman, na primeira parte deste artigo focalizo a mudança de ênfase da produção para o consumo, que se processa no decurso da modernidade, e que está articulada a modos específicos de significar e de experimentar o tempo e o espaço. Quando o consumo assume centralidade na organização da vida social, princípios como velocidade, instantaneidade, inconstância e flexibilidade passam a orientar as formas de convívio humano, com profundas implicações para a construção das infâncias e dos currículos escolares.

Na segunda parte do artigo, analiso as narrativas de um grupo de crianças, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município do Rio Grande/RS. As histórias contadas pelas crianças colocam em destaque as repercussões do consumo no cotidiano escolar e a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e de aprendizagem dos estudantes. As análises encaminham considerações sobre a reinvenção das infâncias no tempo líquido e episódico da sociedade de consumidores, caracterizado por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias culturais dispersas pelo tecido social.

## **Infâncias, consumo e educação na Modernidade Líquida**

Para os pesquisadores e profissionais da educação que concebem as infâncias como construções históricas e socioculturais, refletir acerca das condições que caracterizam o mundo contemporâneo constitui um desafio urgente e oportuno. Tal movimento reflexivo torna-se ainda mais premente diante do ritmo acelerado das mudanças, que impedem a consolidação das formas de ser, de aprender e de agir,

sobretudo das crianças, que nasceram num um ambiente social em que o “aqui” e o “agora” se colocam como as principais referências para a organização das estratégias de vida. As ferramentas teóricas disponibilizadas por Bauman (2001, 2008) possibilitam adensar estas reflexões, pois sinalizam redirecionamentos espaço-temporais que constituem as experiências das crianças e seus modos de educação na atualidade.

Em suas análises acerca da sociedade moderna, Bauman (2001) problematiza importantes deslocamentos que marcam a vida contemporânea e que se conectam a uma ideia-chave desenvolvida nos ensaios que integram a fase mosaica de sua produção intelectual<sup>1</sup>. Trata-se do conceito de modernidade líquida, por meio do qual o autor examina os atributos da presente etapa da era moderna, em que a mobilidade, a efemeridade e a permanente propensão à mudança são identificadas como características definidoras. Portanto, a metáfora da liquidez não demarca uma ruptura com a modernidade, mas sinaliza um processo de transição que se opera no interior dessa formação histórica. Nas palavras de Bauman (2001, p. 36), “a sociedade que entra no século XXI não é menos moderna que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente”.

Nesse sentido, Bauman (2001) esclarece que, embora a modernidade tenha sido um processo de “liquefação” desde sua concepção, pois o “derretimento dos sólidos” foi, desde o princípio, sua principal realização, na modernidade líquida as noções de movimento e mudança assumem outro sentido. Isso porque a perspectiva de alcançar um estado de perfeição, que tornaria o mundo previsível e administrável e em que não haveria mais melhorias a serem vislumbradas, parece pouco plausível. Esta perspectiva fazia sentido na etapa sólida da modernidade, que assumiu a ordem e a segurança a longo prazo como tarefas. Sob tais circunstâncias, as mudanças empreendidas pelo processo de modernização, visavam consolidar referências e padrões de interação de “solidez duradoura”. A noção de tempo que orientava o ritmo dessas mudanças era cíclica e linear, tal como uma marcha que caminhava rumo ao progresso e que seria capaz de garantir o domínio sobre o futuro.

---

<sup>1</sup> De acordo com Almeida, Gomes e Bracht (2009), a partir de 1980 os escritos de Zygmunt Bauman passam a focalizar a crítica à modernidade, o que demarca um ponto de ruptura em seu empreendimento sociológico, que outrora privilegiava a análise da relação entre capitalismo e socialismo. Essa constatação permite identificar duas fases do pensamento de Bauman, designadas por Keith Tester, respectivamente, como “fase marxista” e “fase mosaica”.



A busca por estabilidade e segurança deu forma ao principal modelo societário que vigorou na etapa sólido-moderna, designado por Bauman como sociedade de produtores. Bauman (2008) destaca que a sociedade de produtores foi a era do “tamanho é poder” e do “grande é lindo”; o tempo das fábricas, das ferrovias, das minas, das torres de petróleo, dos exércitos em massa, que representavam o desejo de permanência e inspiravam confiança contra os caprichos do destino. Dimensões espaciais claras, como muralhas, cercas e fronteiras vigiadas, estabeleciam o “dentro” e o “fora”, o “permitido” e o “proibido”, constituindo os alicerces da ordem que afastavam o espectro da incerteza. As edificações materiais, as posses e os bens eram avaliados por sua durabilidade e simbolizavam a resistência ao fluxo do tempo, diminuindo, assim, sua significação.

O mesmo anseio por segurança orientou os processos de rotinização das condutas individuais, estabelecidos no âmbito das instituições modernas, como a fábrica, o quartel e a escola. O combate à indeterminação e à ambivalência exigia uma organização temporal cada vez mais refinada. De acordo com Sennett (1999), os relógios mecânicos passaram a substituir os sinos das igrejas, cujas badaladas comunicavam as horas de trabalhar, de comer e de rezar. Conforme o autor, em meados do século XVIII, os relógios de bolso permitiam saber o tempo exato, onde quer que se estivesse, familiarizando os indivíduos com rotinas e horários, enfim, com a regularização temporal que deveria ser internalizada numa sociedade caracterizada por um crescente processo de racionalização.

Como sugere o clássico estudo realizado por Ariès (2006), a demarcação da infância como uma categoria particular, dotada de características distintivas da idade adulta, assume contornos mais nítidos nesse momento histórico, condição que se atrela aos esforços de classificação que buscavam reduzir a casualidade dos fenômenos relacionados à vida individual e coletiva. O mesmo argumento se aplica à percepção do “tempo da vida” como uma sequência evolutiva e à compreensão da infância como um estágio de imaturidade e de preparação para o futuro, visões que passaram a justificar a submissão das crianças ao regime de disciplinamento vigente na escola e complementado pela família (NARODOWSKI, 2001).

Na modernidade líquida, todavia, as organizações sociais, enquanto instituições que asseguravam a repetição das rotinas e o estabelecimento de padrões de comportamento aceitáveis, não podem mais manter sua forma por muito tempo (BAUMAN, 2007). Os hábitos arraigados e as referências institucionais implementados pela escola, por exemplo, são constantemente colocados à prova, diante do acesso indiscriminado à informação e de relações geracionais cada vez mais flexíveis e maleáveis,

que destronam a autoridade adulta e tornam mais fluidas as fronteiras simbólicas entre adultos e crianças.

Isso não significa que a escola deixou de ter relevância na formação das crianças ou que a escolarização perdeu centralidade nos projetos de sociedade. Em países como o Brasil, o período de permanência das crianças na escola vem sendo progressivamente ampliado e a escolarização compulsória figura, cotidianamente, como manchete nos espaços da mídia, sendo enunciada por políticos, especialistas e cidadãos comuns como solução para desigualdades e mazelas sociais. Por outro lado, as condições que caracterizam a modernidade em seu atual estágio, tais como a velocidade e o fluxo contínuo das mudanças, incidem na constituição das experiências dos estudantes e desafiam as instituições escolares a reverem seus objetivos e formas de organização.

A respeito dessas condições, Bauman (2001, 2008) esclarece que a mudança de ênfase da produção para o consumo, que se institui na passagem da fase sólida da modernidade para a líquida, deprecia o longo prazo e a durabilidade, colocando o valor da novidade acima do valor da permanência. Numa sociedade regulada pelo consumo, a ininterrupta circulação de mercadorias alimenta a compulsão por descartar e substituir. Nesse tipo de sociedade, a consecução de objetivos deve ser imediata e a sensação de contentamento não pode ser mais do que provisória, pois haverá sempre algo novo a ser desejado, uma mercadoria material ou simbólica ainda mais aperfeiçoada, que fará com que os produtos precedentes pareçam defasados e ultrapassados. “As vidas dos consumidores tendem a continuar sendo sucessões infinitas de tentativas e erros. São uma experimentação contínua” (BAUMAN, 2008, p. 112).

Portanto, o advento do consumismo líquido-moderno solapa os dois princípios fundadores da sociedade de produtores: a virtude de procrastinação e o preceito de retardamento da satisfação, reduzindo drasticamente a distância temporal entre o desejo e sua realização (BAUMAN, 2008). O tempo do progresso, cíclico e linear, se abre a infinitas possibilidades, sendo experimentado de forma episódica e fragmentada, já que cada aventura consumista é marcada por sucessivos recomeços e descontinuidades. Sendo assim,

[...] a modernidade líquida não estabelece objetivos nem traça uma linha terminal. Mais precisamente, só atribui a qualidade da permanência ao estado da transitoriedade. O tempo *flui* – não “marcha” mais. Há mudança, sempre mudança, nova mudança, mas sem destino, sem ponto de chegada e sem a previsão de uma missão

cumprida. Cada momento vivido está prenhe de um novo começo e de um novo final: antes inimigos declarados, agora irmãos siameses (BAUMAN, 2007, p. 88, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Maffesoli (2010) ressalta que a lógica “presenteísta” penetra todos os domínios da vida social: política, relacionamentos, mundo do trabalho, instrução, lazer, comunicação etc. Dentre os exemplos públicos e privados que explicitam os “saltos” ou a “pontuação do tempo”, o autor menciona a tônica no fenômeno da moda, a versatilidade eleitoral, a multiplicidade de ocasiões festivas, a instantaneidade dos contatos, a efemeridade das relações interindividuais, a atualização ininterrupta de notícias e de informações veiculadas nos espaços midiáticos. No “tempo pontilhistas”, cada momento pode significar a abertura a um novo reinício e trazer em si o prenúncio de um fim (MAFFESOLI, 2003). O imperativo de viver intensamente, sem “perder tempo”, ou seja, sem postergar satisfações e prazeres, é revigorado pelas operações mercadológicas de uma economia consumista, cujo funcionamento deve se basear no excesso, no descarte e no desperdício (BAUMAN, 2008).

De acordo com Bauman (2001), no mundo fluido e individualizado dos consumidores, o “maior”, o “mais durável”, não só deixa de ser o “melhor”, mas também carece de significação racional. Na era da mobilidade, o que importa é a velocidade da circulação. Nesse sentido, a dependência ao espaço deixa de ser uma marca de prestígio, podendo se converter num estigma social. Assim, câmeras substituem a presença de vigias; tarefas são ordenadas e cumpridas sem a exigência de que supervisores e supervisionados compartilhem o mesmo espaço físico; *sites* permitem a realização de compras a qualquer momento, em qualquer lugar. “Mover-se leve, e não mais aferrar-se às coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade – isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder” (BAUMAN, 2001, p. 21).

As mudanças nas formas de perceber e de viver o tempo e o espaço que se processam na sociedade líquido-moderna de consumidores afetam os modos de socialização das crianças e as práticas escolares. “Todavia, como as relações entre a escola e a vida social não são lineares ou causais, os contrastes entre o que acontece dentro e fora dos limites da escola tornam-se cada vez mais aparentes” (ESPERANÇA, 2014, p. 4). O mundo sólido-moderno passou por mudanças que não foram acompanhadas pelas instituições escolares, ainda caracterizadas pelo rigoroso ordenamento do espaço e pelo minucioso controle do tempo (VEIGA-NETO, 2007). Importa esclarecer que, com essa

assertiva, não tenho a intenção de emitir juízos de valor acerca das escolas e de suas formas de organização. Em vez disso, pretendo problematizar os impasses enfrentados por estas instituições educativas diante das formas de sociabilidade que se constituem na modernidade líquida e que incidem na construção das infâncias.

Portanto, o que se torna significativo no contexto das reflexões focalizadas neste trabalho é a constatação de que as rotinas escolares se distanciam, em grande medida, das práticas de consumo material e simbólico que permeiam o cotidiano das crianças contemporâneas e que lhes possibilitam adquirir e substituir mercadorias, estabelecer contatos, responder a estímulos audiovisuais e acessar informações num ritmo acelerado e descontínuo. Estas práticas de consumo implicam importantes redirecionamentos nas formas de conceber e interiorizar as regulações espaço-temporais, que se tornam mais flexíveis e adaptáveis aos desejos dos sujeitos no presente (VARELA, 2002).

As formas de ser e de aprender das crianças, forjadas na sociedade de consumidores, promovem a instabilidade das distinções hierárquicas e assimétricas que costumavam caracterizar as relações entre adultos e crianças. O manejo das tecnologias digitais, por exemplo, antecede o ingresso na escola e permite às crianças o desenvolvimento de capacidades e habilidades inacessíveis a muitos adultos. Nesta perspectiva, Castro (1998) ressalta que a intensificação do consumo opera como mecanismo de integração social das crianças na contemporaneidade, encurtando o caminho para que elas se tornem visíveis e reconhecíveis na vida em sociedade. “Enfim, as práticas de consumo “curto-circuitam” o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia baseado na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo” (CASTRO, 1998, p. 63).

As articulações entre infâncias e consumo e os desafios educacionais que se instituem na modernidade líquida são temáticas instigantes e pertinentes para o campo pedagógico. Com o intuito de adensar a reflexão sobre estes temas, realizei uma pesquisa com crianças do Ensino Fundamental sobre as práticas de consumo que permeiam seu cotidiano e as práticas escolares. Na sequência deste artigo, contextualizo a abordagem metodológica e as estratégias empregadas para produção e análise do material empírico da investigação.



## Produzindo narrativas com as crianças na escola

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças da faixa etária de oito a doze anos, estudantes do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública do município do Rio Grande/RS. Ao todo, 95 crianças participaram dos encontros da pesquisa<sup>2</sup>, conduzidos no decorrer do segundo semestre letivo do ano de 2010.

A decisão de realizar a pesquisa com crianças justifica-se pela constatação de que os discursos infantis foram historicamente ignorados e silenciados, sendo considerados ingênuos, desqualificados e hierarquicamente inferiores pela grande maioria dos adultos. Deste modo, “o enfrentamento de nosso etnocentrismo em relação aos grupos infantis é um desafio relevante para as pesquisas na atualidade” (DELGADO e MÜLLER, 2008, p. 142).

Com o intuito de dar visibilidade aos ditos, experiências e práticas culturais das crianças, construí diversas estratégias, por meio das quais os estudantes elaboraram, interpretaram e confrontaram histórias sobre infância e consumo, expressando sentidos sobre suas experiências no contexto das tramas culturais e discursivas que os envolvem e os constituem. Assim, propus às crianças a realização de algumas atividades, como a elaboração de autorretratos e de desenhos legendados e a leitura de histórias infantis e de histórias em quadrinhos, seguida de produções escritas. Importa esclarecer que os autorretratos e desenhos legendados foram empregados apenas como estratégias para mobilizarem as crianças ao diálogo acerca das temáticas da pesquisa, não constituindo material empírico da investigação. Além disso, as crianças foram convidadas a responderem a um questionário individual<sup>3</sup> sobre as formas de acesso e uso das mídias. Estas estratégias foram conduzidas em pequenos grupos, criando um ambiente aberto à discussão e propício ao diálogo entre as crianças.

---

<sup>2</sup> A participação das crianças foi autorizada e formalizada mediante a entrega de um folheto explicativo, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que informava a direção da escola, o corpo docente e os responsáveis pelas crianças sobre o objetivo e os procedimentos relativos à pesquisa. As crianças foram convidadas a participarem da pesquisa por meio de um vídeo e cada uma delas escolheu um nome fictício para figurar na pesquisa, estratégia que assegura o anonimato no processo de análise do material empírico.

<sup>3</sup> Classifico a estratégia de produção de dados como questionário porque o mesmo continha perguntas fechadas e abertas sobre o acesso e o uso das mídias e foi respondido pelas crianças sem intervenção da pesquisadora, exceto para o esclarecimento de expressões ou vocábulos cujos significados eram desconhecidos pelos estudantes.

As conversas foram desencadeadas a partir da proposição de perguntas<sup>4</sup> previamente elaboradas pela pesquisadora e que se conectavam às demais estratégias delineadas para a produção do material empírico. Por conversa, compreendo uma relação dialógica entre pesquisadora e crianças, por meio da qual ambas perguntam, se colocam e constroem o *corpus* da pesquisa (SOLON, COSTA e ROSSETTI-FERREIRA, 2008). “Esta conversa envolve igualmente uma observação participativa, que pressupõe assistir, ouvir, refletir e envolver-se com a criança em atividades diversas” (p. 210).

Nesta pesquisa, as falas e as histórias contadas pelas crianças, desencadeadas e registradas a partir de seus desenhos, de leituras de produções literárias infantis, de conversas e de escritas de autoria do grupo constituem o material empírico, sendo concebidas como produções narrativas que se conectam ao intercâmbio de significados no contexto de circunstâncias históricas e socioculturais específicas.

Esta compreensão articula-se à abordagem metodológica que subsidiou o desenvolvimento da pesquisa: a investigação narrativa. Na perspectiva da investigação narrativa postula-se que os sujeitos constroem os sentidos de si e de suas experiências por meio da construção e da reconstrução de histórias pessoais e coletivas que possibilitam que os significados sejam construídos e compartilhados (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Esse repertório simbólico compartilhado possibilita a elaboração de sentidos acerca de quem somos e do que nos acontece, forjando nossas maneiras de compreender o mundo e de com ele relacionarmos-nos (LAROSSA, 1996).

No processo de análise, busquei examinar as falas das crianças não como evidências em si mesmas, pois compreendo que suas narrativas são produzidas e recriadas pela participação dos sujeitos infantis em redes de comunicação que formam o gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (LARROSA, 2008). Partindo deste entendimento, o processo de análise levou à identificação de recorrências e relações de sentido nas narrativas das crianças, possibilitando rastrear códigos socioculturais, mecanismos e práticas implicados na constituição das experiências de infância e das práticas de consumo contemporâneas (ESPERANÇA, 2014). Este movimento analítico evidenciou conexões entre as histórias contadas pelas crianças e as redes de comunicação das quais elas participam em diversos contextos: a família, a escola, a mídia, os grupos de

---

<sup>4</sup> As perguntas propostas durante as conversas com as crianças versavam sobre as formas de consumo material e simbólico que permeavam seu cotidiano, tais como: os programas televisivos que assistiam ou os sites e jogos acessados por meio da internet, os espaços de compra que frequentavam, sua influência nas decisões de compra dos adultos, seus familiares e/ou cuidadores, dentre outras.

pares etc.

Neste artigo, em específico, focalizo as análises que ensejam reflexões sobre as repercussões do consumo no cotidiano escolar e a proeminência das mídias nos processos de comunicação e aprendizagem dos estudantes.

## O consumo na escola e a proeminência das mídias nos processos de comunicação e aprendizagem das crianças

Ao transitar pelo espaço escolar durante os primeiros encontros da pesquisa, foi possível identificar relações incontestes entre as experiências das crianças e as práticas de consumo contemporâneas. As marcas do consumismo se inscreviam nos corpos infantis, ecoavam nas falas das crianças e intermediavam suas interações. Assim acontecia com a adesão a modismos, o uso compartilhado de equipamentos tecnológicos portáteis, a caracterização do material escolar por personagens de desenhos animados, os diálogos sobre programas de televisão, os ensaios de coreografias, embalados por músicas em voga nos espaços da mídia, a adoção de cortes de cabelo e penteados ao estilo de jogadores de futebol, a predileção por calçados acompanhados de brindes e acessórios, objetos que se repetiam às dezenas no cenário do recreio.

Sendo assim, as interações e as narrativas das crianças colocaram em evidência as repercussões do consumo no cotidiano escolar. Com o passar do tempo, percebia que as práticas de consumo se misturavam ao cotidiano da instituição educativa com tamanha intensidade que nem mesmo a rotina da sala de aula escapava aos seus efeitos. Paulatinamente, a escola, concebida como um espaço de socialização, ensino e aprendizagem, também se apresentava como um território propício à compra, venda e ostentação do potencial de consumo.

A proximidade da instituição educativa com estabelecimentos comerciais (bancas de revistas, papelaria, lanchonete, *lan house*, cafeteria, padaria, supermercado etc.) favorecia o consumo de mercadorias por parte das crianças, tornando a escola e seu entorno, espaços de comercialização suscetíveis a influências recíprocas. Isso acontecia, por exemplo, no caso das revistas acompanhadas de pôsteres e fotos de ídolos midiáticos. A notoriedade alcançada por esses itens no ambiente escolar incrementava seu valor e importância, levando outras crianças a visitarem a banca de revistas para obter os produtos em questão. Ao mesmo tempo, o acesso ao referido ponto comercial possibilitava

o contato das crianças com novos artefatos, o que estimulava a compra de itens recém-lançados. Isso pode ser percebido no diálogo transcrito a seguir, em que as meninas expressam o interesse pela compra de revistas:

Pesquisadora: Eu vi que vocês têm várias revistas iguais, vocês gostam de ler revistas?

*Hannah* (9 anos): Eu gosto, eu tenho um monte: Atrevidinha, Capricho, *YesTeen*...

*Selena Gomez 3* (9 anos): Eu amo, eu gosto das que vem com os pôsteres dos artistas, tem do *Justin Bieber* [cantor], da *Hannah Montana* [personagem de seriado televisivo], do *Jonas Brothers* [banda musical].

Pesquisadora: Por que tu gostas das revistas que vêm com pôsteres?

*Selena Gomez 3* (9 anos): Porque eu coloco na parede do meu quarto.

*Hannah* (9 anos): Eu coloco na minha porta, daí eu acordo e vejo o *Nick* [integrante da banda *Jonas Brothers*] me olhando [risos].

Pesquisadora: Vocês trocam as revistas e os pôsteres?

*Hannah* (9 anos): Às vezes sim e às vezes a gente vê a da outra e fica sabendo que tem e vai na banca e compra. Hoje quando eu soltar eu vou comprar duas.

Ao destacar a proximidade da escola com estabelecimentos comerciais, não pretendo sugerir que a adesão e o interesse das crianças pelo consumo de algumas mercadorias derive exclusivamente desse fato. Tampouco creio que a ostentação de produtos no espaço escolar seja determinante para as escolhas das crianças. Embora estes critérios estejam associados às práticas de consumo infantis, as motivações das crianças também assumem vínculos com as redes de comunicação que se engendram em outras esferas da vida social, como, por exemplo, a mídia, que permite a circulação de significados em ampla escala, e a família, que intervém sobre as decisões de compra e/ou a disponibilidade de renda das crianças.

Também não se pode ignorar que as especificidades contextuais, como o tempo de exposição à mídia e as condições econômicas das famílias integradas pelas crianças, são forjadas sob circunstâncias que operam ao nível da sociedade. Somos produto da interação com os outros e com os ambientes em que vivemos, de modo que nossas ações, expectativas, escolhas e aspirações não são autodeterminadas ou autônomas em relação à vida coletiva (BAUMAN e MAY, 2010). Vivemos num ambiente regulado pelo consumo, em que a aquisição e o acesso a mercadorias são percebidos como fundamentais para a composição de um estilo de vida socialmente desejável. As condições sob as quais organizamos nossas vidas, portanto, se conectam a um ciclo ininterrupto de aquisição,



fruição e descarte, avalizado e alimentado por uma potente indústria de *marketing*, que favorece desejos e condutas relacionadas ao consumo.

Nesta conjuntura, as convocações ao consumo se inscrevem no espaço urbano e o constituem. Transitar por ruas e avenidas implica mover-se entre referências espaciais que fornecem coordenadas para o consumo. Os deslocamentos das crianças pela cidade, como o trajeto feito até a escola ou a volta para casa, são pontuados por locais que reatualizam informações sobre bens transitórios e voláteis, como as revistas publicadas quinzenalmente e os pôsteres de ídolos midiáticos, figuras públicas que se tornam conhecidas e admiradas pelas crianças com a mesma velocidade com que são relegadas ao esquecimento.

Esta inextricável imbricação entre consumo e espaço urbano, ou entre a lógica do consumo e a vida social, adentra os muros da escola, modificando suas rotinas e práticas. Isso pôde ser observado na instituição educativa pesquisada, em que os constantes atrasos das crianças protelavam o início das atividades em sala de aula e mobilizavam o corpo docente a repensar suas ações. Os atrasos aconteciam, dentre outros fatores, em razão da frequência das crianças aos estabelecimentos comerciais localizados no entorno da escola, os quais permitiam a compra de figurinhas, revistas, tatuagens adesivas e pulseiras coloridas, mercadorias amplamente consumidas pelas crianças.

Além disso, a inobservância ao horário de entrada da escola acontecia em decorrência da comercialização de sorvetes, intermediada por um vendedor ambulante, nas proximidades do prédio escolar. A despeito das advertências feitas pelas professoras, que ressaltavam as possíveis intervenções planejadas pela equipe diretiva, a ocorrência dos atrasos persistia. Deste modo, a rigidez dos horários se tornava mais maleável e adaptável às demandas e práticas de consumo compartilhadas pelas crianças. Como sugere Bauman (2010), a vida líquida é feita de ofertas, não de normas. Sendo assim, abandonar os padrões muito rígidos e adaptar-se a novas situações se tornam qualidades convenientes num tempo em que a infinita sucessão de mudanças substitui as ações definitivas de determinar e fixar.

Ademais, a permanente circulação de mercadorias entre as crianças desestabilizava as demarcações convencionalmente instituídas entre o “dentro” e o “fora” da sala de aula. Isso acontecia, por exemplo, em relação ao uso de celulares e câmeras fotográficas digitais. O segundo item que constava nas normas gerais de funcionamento da escola, disponibilizadas na agenda recebida pelas crianças, destacava que o uso de aparelhos celulares na sala de aula e nos corredores da escola não era permitido. Diante

disso, as crianças criavam diversas estratégias para burlar a regra estabelecida, desafiando a autoridade e a vigilância adultas. Dispor o celular em compartimentos internos da mochila, mantê-lo debaixo das roupas, alterar as configurações do telefone para que não emitisse sinais sonoros e manuseá-lo sorrateiramente, enquanto copiavam do quadro de giz ou se deslocavam até o banheiro, estavam entre as artimanhas narradas pelas crianças durante os encontros da pesquisa. Essas estratégias possibilitavam enviar mensagens, registrar fotos e ouvir músicas por meio do celular, mesmo diante da proibição do uso desse artefato tecnológico no espaço escolar.

Um outro elemento que enseja análises sobre os efeitos do consumo no cotidiano escolar é o uso do uniforme. Ao examinar os contornos históricos relacionados à adoção de uniformes nas instituições educativas, Dussel (2005) ressalta que a escola moderna instituiu um “regime de aparências”, forjando códigos de vestimenta e conduta particulares. De acordo com a pesquisadora, estes códigos integraram os esforços de ordenamento e categorização espacial das pessoas e dos objetos, que contribuíram para circunscrever os limites materiais da escola. Deste modo, a emergência e o uso de uniformes se articula às práticas de regulação dos corpos e às medidas higienistas, que se engendraram em correlação com o ideal civilizatório moderno, que almejava suprimir o acaso, a incerteza e a contingência (BAUMAN, 1999).

Todavia, em tempos líquido-modernos, o uniforme escolar não atende apenas a necessidade de segurança e distinção, que permite segregar os membros que pertencem ao ambiente escolar de outros grupos de sujeitos. Isso porque o uniforme não escapa aos efeitos do fenômeno da moda e parece se adaptar ao modo de vida consumista, caracterizado pela insaciabilidade dos desejos e pela profusão das possibilidades de escolha (BAUMAN, 2008). Nesta direção, alguns aspectos observados na escola, e identificados nas narrativas das crianças, merecem destaque. Em primeiro lugar, chama atenção a multiplicidade de formas adquiridas pelo vestuário caracterizado pelo nome e emblema da escola: calças largas ou justas ao corpo, camisetas de diferentes modelos e cores, bermudas, saias, casacos leves e agasalhos, enfim, uma exuberância de ofertas que incrementavam as oportunidades de venda, ao mesmo tempo em que atendiam aos anseios das crianças consumidoras, sedentas por novidades e interessadas em tendências atualizadas de estilo.

Nesse sentido, Bauman (2011) ressalta que o fenômeno da moda realiza uma função crucial na sociedade líquido-moderna de consumidores, pois mantém os indivíduos em perpétuo e acelerado movimento. Para isso, as revistas e a publicidade oferecem

referências sobre os símbolos de pertença, sinalizando o momento de substituí-los por outras mercadorias, mais novas e aperfeiçoadas. Esta condição se articula “à experiência do tempo pontilhista composto de instantes, de episódios com tempo fixo e novos começos” (BAUMAN, 2008, p. 109). Neste sentido, as combinações variáveis e as cores vibrantes que compõem o uniforme adotado pela escola pesquisada se ajustam aos imperativos efêmeros da moda contemporânea e se distanciam dos padrões austeros e monocromáticos descritos por Dussel (2005), em suas análises sobre os trajes que configuravam os uniformes escolares em princípios do século XX. A conversa que segue explicita a adesão das crianças a itens “da moda”, evidenciando as repercussões desse fenômeno no contexto da escola e as estratégias de controle promovidas no âmbito das famílias:

*Miley (10 anos):* A minha mãe diz que sala de aula não é lugar de desfile de moda.

Pesquisadora: Por que a tua mãe diz isso?

*Miley (10 anos):* Assim, porque ela não deixa eu vir com as coisas para o colégio, o meu *Ray-Ban* [óculos de sol], as minhas roupas novas, a minha calça colorida... A minha mãe diz que colégio não é desfile de moda. E aí, às vezes, eu falo que eu tenho as coisas da moda e as pessoas não acreditam. Não é porque eu não tenho, é porque eu não posso usar. A minha avó também, ela diz que eu tenho que vir com o uniforme do colégio, que eu não vou desfilar nem nada para colocar a minha calça, eu não sei por que ela não deixa.

Pesquisadora: E tu ficas com vontade de usar essas coisas aqui na escola?

*Miley (10 anos):* Eu fico, mas a diretora também não deixa. Ano passado eu tive que ir para casa porque eu estava sem o uniforme. Quando a gente vem com outra roupa ela manda voltar para casa e trocar.

Mesmo diante das regras instituídas pela família e pela escola, as crianças criavam estratégias que infringiam as determinações adultas sobre como deveriam se vestir para frequentar a escola. Assim, as crianças adquiriam blusas das cores do uniforme, mas estampadas por figuras midiáticas, como, por exemplo, o cantor *Justin Bieber* e os integrantes da banda *Jonas Brothers*, ou ainda por imagens das bonecas *Barbie*, *Polly*, *Hello Kitty* e do personagem de desenho animado *Ben 10*. Alguns meninos também costumavam trocar de roupa no momento que antecedia o recreio, substituindo as camisetas do uniforme por camisas de times de futebol, a fim de participarem dos jogos que disputavam com os garotos de outras turmas no pátio da escola. Tais estratégias também permitiam

ostentar o potencial de consumo, questão que assumia relevância para as escolhas das crianças quanto aos itens do vestuário.

Como explicita a narrativa de *Miley* (10 anos), transcrita acima, as crianças não se contentavam em adquirir mercadorias, demonstrando a constante preocupação em exibir as marcas do consumo e tê-las inscritas em seus corpos, visíveis aos colegas da escola. Isso gerava reações por parte dos professores e dos demais profissionais da escola. Por mais de uma vez, as atividades relacionadas à pesquisa foram interrompidas pelas intervenções docentes que reiteravam a necessidade de uso do uniforme. Nesses momentos, as crianças tentavam negociar alternativas que tornassem as regras estabelecidas mais flexíveis, criando condições para a ostentação dos símbolos de consumo amplamente reconhecidos pelas demais crianças, como as roupas coloridas que integravam o figurino da Banda *Restart* e o uso de adornos e acessórios, como bonés, óculos e de equipamentos eletrônicos portáteis, como telefones celulares e aparelhos de reprodução de áudio, como o MP3.

Ao destacar as repercussões das práticas de consumo contemporâneas no cotidiano escolar, não estou sustentando a ideia de que em outras épocas as restrições às mercadorias e aos objetos que poderiam circular entre os limites físicos da escola e, mais especificamente, da sala de aula, fossem aceitas pelas crianças sem oposições ou resistências. Entretanto, na sociedade líquido-moderna de consumidores o volume de bens adquiridos e a velocidade com que esses mesmos bens são descartados e substituídos produzem efeitos em maior grau e intensidade, não se restringindo a ações pontuais, assumidas por um pequeno número de crianças.

A respeito desses redirecionamentos, Costa (2006) esclarece que, embora artefatos externos à vida da escola sempre tenham adentrado seus muros, o que acontece na atualidade assume contornos específicos. “Antes eram pequenos detalhes, fortuitos incidentes, quase sempre vigiados, reprimidos e eliminados. Hoje não é assim; hoje eles se impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena” (p. 192). Estas constatações coadunam-se com as proposições de Bauman (2001, 2008) sobre a liquidez do ambiente social definido como sociedade de consumidores, em que os hábitos consolidados e as rotinas estáveis tornam-se permeáveis a mudanças relacionadas ao consumo, que mobilizam os sujeitos na busca por satisfações e prazeres continuamente atualizados.

Numa sociedade de consumidores, uma das formas privilegiadas de experimentar satisfações renovadas e prazeres instantâneos estabelece-se por meio do ato da compra. Comprar tornou-se uma atitude tão arraigada e trivializada no cotidiano das



crianças contemporâneas que até mesmo a sala de aula se configura como um território propício a aquisições materiais e a trocas financeiras. Isso pôde ser observado no contexto da escola pesquisada, pois nas turmas do 4º ano duas meninas realizavam a venda de pulseiras, acessórios para cabelo, brincos, adesivos e lápis. Na tentativa de compreender esta prática aproximei-me das meninas e uma delas explicou: *“Eu trago e vendo essas coisas aqui no colégio, a minha mãe tem uma loja. Às vezes são as gurias que pedem as coisas, tipo essas pulseiras coloridas, e eu trago para elas comprarem”* (Manuela, 9 anos). A maioria dos produtos comercializados pelas meninas assumia relações com o repertório midiático, transitório e fugidio, que estampava as mochilas, os cadernos e se materializava por meio dos adornos corporais e dos itens colecionáveis que circulavam na sala de aula. Aliás, o conteúdo midiático também parece ter direcionado a escolha do nome da cantina da escola, que apresentava em uma das paredes a seguinte inscrição: *“Bar Guacamole”*. Conforme um menino esclareceu, este nome era idêntico ao da cantina escolar presente numa das temporadas da série televisiva *Malhação*, que integra a programação diária da emissora Rede Globo.

Diante da comercialização de mercadorias em sala de aula e do interesse demonstrado pelas crianças em relação a essa prática de consumo, uma das professoras promoveu a alteração do horário de término das atividades de ensino formais, concedendo, aproximadamente, quinze minutos para que as crianças realizassem suas compras. Como se pode perceber, as relações entre professores e alunos também se abrem a mudanças, tornando-se menos rígidas e hierarquizadas. Se essas relações ainda se mantêm assimétricas, sobretudo em relação aos processos de tomada de decisão que afetam a vida na escola, elas se mostram mais suscetíveis a tensões e conflitos, que colocam à prova a autoridade convencionalmente atribuída aos adultos e aos professores.

Outro aspecto recorrente nas narrativas das crianças participantes da pesquisa e que possibilita refletir sobre as articulações entre infâncias e consumo e os desafios educacionais na modernidade líquida, refere-se à proeminência das mídias nos processos de comunicação e de aprendizagem dos estudantes. As histórias contadas pelas crianças a partir de seus autorretratos enfatizam o acesso à televisão e ao computador como a uma das principais atividades de lazer praticadas fora da escola. É o que evidenciam as seguintes narrativas:

Pesquisadora: Vamos conversar para nos conhecermos melhor... O que vocês mais gostam de fazer fora da escola?

*D'alessandro* (9 anos): Eu gosto de jogar bola e mexer no computador, principalmente no *Orkut*<sup>5</sup>. Gosto de assistir televisão, o *Cartoon* [canal de TV]. Quando eu vejo muito os meus pais desligam, porque eu durmo muito tarde.

Larissa (10 anos): Eu adoro assistir televisão. Quando eu saio do colégio eu tento chegar bem rápido, primeiro que a minha irmã e me tranco no quarto para ver *Malhação*. Eu gosto do desenho do pica-pau e de *Todo mundo odeia o Chris* [seriado televisivo].

Perla (10 anos): O que eu mais gosto de fazer é assistir televisão. Eu adoro ver *Todo mundo odeia o Chris*, *Hannah Montana* [seriados televisivos]... Os meus ídolos são *Demi Lovato*, *Justin Bieber* e *Jonas Brothers* [cantores adolescentes]. O meu pai e a minha mãe dizem que eu vejo muito televisão e dizem pra eu ir na pracinha brincar, andar de bicicleta, pra eu não ficar só dentro de casa.

Como sinaliza a conversa transcrita acima, as mídias eletrônicas desempenham um papel cada vez mais significativo na constituição das experiências culturais das crianças contemporâneas (BUCKINGHAM, 2007). Portanto, a proliferação das mídias no cotidiano infantil interliga-se à intensificação do fenômeno do consumo e ao advento das revoluções eletrônica e gráfica, desencadeado na segunda metade do século XX. As circunstâncias históricas deste fenômeno foram documentadas por Postman (1999) em seu clássico estudo sobre as mudanças operadas nos estatuto social das crianças. De acordo com o autor, a reconfiguração do ambiente comunicacional, que culminou com a popularização das mídias de massa, possibilitou às crianças o acesso a informações que outrora eram de domínio exclusivo dos adultos.

O panorama examinado por Postman (1999) demarcou um importante deslocamento nas concepções e experiências de infância. Isso porque a linguagem audiovisual disponibiliza às crianças conteúdos cujo acesso não exige preparo ou aprendizado sistemático, ao contrário do que acontece com os meios letrados. Este processo intensificou-se com o avanço da internet, espaço em que as crianças encontram recursos de pesquisa, ferramentas de comunicação e alternativas de entretenimento quase irrestritas. Por meio de ícones, *links* e janelas que se sobrepõem na tela do computador, as crianças realizam atividades com notável destreza. Deste modo, as experiências mediadas pelas tecnologias digitais, não raras vezes, desalojam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência, ao possibilitar-lhes o acesso a informações sobre uma

---

<sup>5</sup> O *Orkut* foi um *site* de rede social, desativado em 2014, que possibilitava a criação de perfis, a divulgação de conteúdos, como fotos e vídeos, e a participação em comunidades por afinidades de interesses. No ano de 2010, quando foram realizados os encontros da pesquisa na escola, o *Orkut* era o principal *site* de relacionamento utilizado pelos internautas brasileiros.

infinidade de temas. Isso pode ser percebido na narrativa de Cléo (9 anos), que afirma acessar as ferramentas de pesquisa disponíveis na internet para esclarecer dúvidas e curiosidades:

Pesquisadora: o que tu mais gostas de fazer fora da escola?

Cleó (9 anos): Eu gosto de andar de patins, de mexer no computador, de jogar *videogame*...

Pesquisadora: O que tu gostas de fazer no computador?

Cleó (9 anos): Eu pesquiso, entro no *Google*, entro no *Orkut*, no *MSN*<sup>6</sup>...

Pesquisadora: E o que tu pesquisas no *Google*?

Cleó (9 anos): Ah, sempre quando eu quero saber alguma coisa que eu não sei o que que é.

A adesão a tecnologias e a práticas de consumo centradas no presente, aspecto identificado nas narrativas das crianças, também constitui um desafio educacional em tempos de modernidade líquida. De acordo com Bauman (2013), a existência de tecnologias que democratizam o acesso à informação resulta em excesso de informação e implica na perda do monopólio da instituição escolar enquanto tutora do conhecimento. Na modernidade líquida a informação é vasta, extraterritorial e constantemente atualizada e disponível para uso e consumo. As bibliotecas e os museus deixam de ser os redutos do conhecimento e parecem pouco atrativos diante da velocidade vertiginosa experimentada pelas crianças nas incursões pelo ciberespaço<sup>7</sup>. As condições de um mundo saturado de informações e de apelos comerciais fazem com que as habilidades valorizadas pela escola, como memorizar e absorver informações, sejam percebidas como desnecessárias e ultrapassadas (ESPERANÇA, 2014).

A ênfase no consumo e o excesso de informação, fenômeno associado aos princípios de velocidade e instantaneidade que caracterizam as reconfigurações espaço-temporais em curso, tornam mais fluidas as fronteiras entre os mundos infantil e adulto, realinhando as relações entre professores e crianças e ampliando o sentimento de incerteza que acomete as práticas docentes na atualidade.

---

<sup>6</sup> O MSN foi um programa que permitia a troca de mensagens instantâneas entre usuários da internet.

<sup>7</sup> De acordo com Levy (1999), o ciberespaço é o espaço de comunicação, sociabilidade e compartilhamento de informações aberto pela interconexão mundial dos computadores. O ciberespaço também é definido por Levy como o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade no século XXI.

## Para finalizar, um convite à reflexão sobre o tempo em que vivemos

Neste artigo, apresentei algumas problematizações sobre os desafios educacionais que se instituem na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida. Tendo como fio condutor a reflexão sobre a construção das infâncias na sociedade de consumidores, analisei as narrativas de um grupo de crianças, examinando as reconfigurações espaço-temporais que incidem na construção dos modos de ser, de viver e de educar das gerações atuais.

Inicialmente, destaquei as repercussões do consumo no cotidiano escolar, ressaltando a escola e seu entorno como espaços propícios para comprar, vender e ostentar o potencial de consumo. Nesta direção, enfatizei as imbricações entre consumo e espaço urbano, a circulação de mercadorias no espaço da sala de aula, a flexibilização das rotinas e dos horários e a multiplicidade de formas que caracterizam o uniforme escolar. Assim, busquei mostrar que as condutas do grupo de crianças participantes da pesquisa se adequam ao modo de vida experimentado no tempo “apressado” da sociedade de consumidores, em que os sujeitos são movidos pela busca de satisfações e de prazeres imediatos, que incitam a renúncia a regras infringíveis, rotinas fixas e relações rígidas e hierárquicas entre professores e alunos.

Na continuidade, destaquei a proeminência das mídias eletrônicas nos processos de comunicação e aprendizagem dos estudantes e as mudanças que afetam o ambiente comunicacional compartilhado por adultos e crianças na sociedade líquido-moderna de consumidores. Estes redirecionamentos promovem a fluidez das fronteiras geracionais e a adaptação das crianças a um mundo em constante mudança, que apresenta demandas de aprendizagem vinculadas a artefatos tecnológicos ininterruptamente substituídos por itens aperfeiçoados. Esta condição aproxima os mundos simbólicos de crianças e adultos, tornando suas relações mais abertas e flexíveis.

As crianças deste início de século chegam às salas de aula educadas por programas de televisão, os quais moldam suas referências e visões de mundo; acessam artefatos audiovisuais e *hipertextos* desde a mais tenra idade, desenvolvendo novas capacidades, saberes e modos de aprender. O que fazer diante dessas crianças inquietas, atentas às interpelações do consumo, movidas por satisfações imediatas e educadas, desde a mais tenra idade, pela linguagem televisiva? O que propor entre os limites físicos da escola e das salas de aula quando o mundo desterritorializado e sem fronteiras,



experimentado por meio da internet, disponibiliza a todas as classes de idade a mesma informação? Que tal começarmos assumindo um compromisso factível, que não oferece soluções a curto prazo ou receitas para ensinar, mas que pode interferir no curso de nossas ações? Refiro-me à necessidade de abertura à reflexão sobre as condições do tempo que vivemos e sobre nossa participação, junto com as crianças, na reinvenção das experiências de infância e das práticas escolares.

## Referências

ALMEIDA Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998. p. 16-43.

\_\_\_\_\_. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e cultura contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 177-195.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Alguns modos de significar a infância. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 11-28.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 65-86, jan/abr. 2005.

ESPERANÇA, Joice. No Google tem tudo o que a gente procura... Investigando narrativas de crianças dos anos iniciais sobre consumo, mídias e educação. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA. II., 2014, Porto Alegre. Anais: **Pesquisa com crianças**: desafios éticos e metodológicos. Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014. p. 1-14.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-484.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 35-86.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk, 2003.

\_\_\_\_\_. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOLON, Lilian de Almeida; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de criança em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

**Submetido em 28/07/2016**

**Aprovado em 28/11/2018**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)