

ELEMENTOS PARA SE PENSAR A GLOBALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

MOMO, Mariangela – UFRGS – marimomo@brturbo.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos/ n.7

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Contexto do estudo

“Globalização: as conseqüências humanas” (BAUMAN, 1999), “Cidades em globalização” (CANCLINI, 1999) e “Aldeias globais” (KLEIN, 2003) são alguns dos termos utilizados por esses autores, ou consistem no próprio título da obra, que servem para pensar o quanto as configurações do mundo contemporâneo têm sido tema de inúmeras livros, discussões e interesse. Dessa forma, esse estudo, não pretende se ocupar da definição do termo Globalização - até porque isso tem sido feito em vários livros. O que se fazer é utilizar alguns autores (e sem fazer um apanhado total de suas obras) para mapear, um pouco, as transformações que estão promovendo um mundo contemporâneo muito diferente daquele da modernidade. “Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos.” (COSTA, 2002, p.149). Creio que uma dessas transformações diz respeito, justamente, à infância.

Dessa forma, este estudo objetiva dar visibilidade às crianças pobres que freqüentam algumas escolas públicas do município de Porto Alegre. Não pretende criar uma verdade no sentido de determinar qual é a “verdadeira” criança que freqüenta a escola, mas realizar uma das leituras possíveis sobre como se apresenta a criança escolar contemporânea em um sítio específico. Se propõe a pensar sobre quais seriam os efeitos das configurações do mundo contemporâneo na produção da infância que vai à escola no início do século XXI. Para isso foram realizadas observações, registros escritos, conversas com crianças e fotografias em turmas de A10¹, durante os anos de 2004 e 2005, em escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Esses materiais (fotografias, registros escritos, observações e conversas com crianças) são parte dos elementos de análise desse estudo a outra parte é composta por elementos da cultura em circulação (brinquedos, produtos infantis, imagens diversas: ícones da cultura infantil, etc.). Ou seja, embora o foco desse trabalho seja a infância presente em algumas escolas públicas de Porto Alegre o campo de estudo não pode ser circunscrito no interior das fronteiras geográficas dessas escolas. Trata-se de um estudo que deriva

¹ Corresponde ao primeiro ano do primeiro ciclo. As crianças possuem entre 5 e 6 anos de idade.

de uma pesquisa de maior amplitude e pretende, de certa forma, captar os efeitos da cultura global na produção dos sujeitos infantis (crianças) contemporâneos. O campo de estudo pretende uma certa mobilidade na busca em promover articulações entre os sujeitos infantis das escolas e as condições culturais da contemporaneidade.

Elementos para se pensar a globalização da infância

Vivemos em um tempo em que mais do que consumir/comercializar produtos ou serviços, consumimos/comercializamos marcas, logomarcas e ícones. “Existem as empresas que sempre compreenderam que estavam vendendo marcas antes de produtos. [Como] Coca-cola, Pepsi, McDonald’s, Burguer King e Disney [...]” (KLEIN, 2003, p.41). Ao falar do *shopping*, Sarlo (2000) argumenta que, dentre outros fatores, a constância das marcas internacionais faz com que os *shoppings* sejam praticamente iguais em qualquer lugar do mundo. Canclini (2003), ao discutir o processo de globalização onde o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializam, ressalta que “[...] Coca-Cola e Sony estão convencidas de que a globalização não significa construir fábricas por todo o mundo, e sim conseguir se transformar em parte viva de cada cultura [...]” (p. 47). Já Klein (2003) aponta para a formação de aldeias globais, onde as ligações se dão por meio de logomarcas na busca pela produção de cidadãos globais. A teia global se dá por meio de logos e produtos através de estratégias de *marketing*.

Em setembro de 2004, ocasião em que estive em Montevideu no *1º Foro Latinoamericano Memória y Identidad* para falar sobre a pesquisa de maior amplitude da qual esse estudo faz parte, tive uma vivência que nos remete à essa aldeia global. Logo que cheguei no Uruguai comecei a observar as ruas das cidades pelas quais passava, as vitrines, as bancas de revistas ou jornais, os camelôs, os *outdoors*, etc. Rapidamente encontrei artefatos idênticos aos encontrados nas escolas em estudo, como os *chiclets* dos *Power Rangers*. Em um dos dias, eu e um grupo de colegas fomos até um dos bairros de Montevideu chamado Cerro. Queríamos conhecer uma fortaleza que lá estava, no alto do morro. Começamos a subir em direção à fortaleza, mas acabamos nos perdendo em meio a ruelas. Paramos e tentamos pedir informações para um grupo de quatro meninos que estavam em uma escadaria. A língua era uma dificuldade para a comunicação, não nos entendiam muito bem, da mesma forma que nós não os entendíamos muito bem. Até que observei que em suas mãos estavam cartas de *yu-gi-*

*oh*², e começamos a conversar sobre o jogo. Mostraram-me as cartas mais fortes do jogo, as mais caras, a seqüência do jogo, a forma de jogar. Perguntei onde compravam as cartas e se podiam jogar na escola, ao que me responderam que jogavam na hora do recreio ou quando terminavam as atividades. Enfiam, parecia que estávamos falando das mesmas escolas, embora eu estivesse falando das escolas onde tenho pesquisado, no Brasil, e eles das escolas onde estudam no Uruguai. Eu conseguia entendê-los e parecia que eles também me entendiam. A língua já não era mais uma barreira. Fazíamos parte da mesma aldeia global, estávamos ligados por uma teia de significados, por ícones comuns, cujos significados compartilhávamos. Essa experiência também pode ser relacionada à compressão do tempo-espaço “À medida que o espaço parece encolher numa ‘aldeia global’ de telecomunicações [...]” (HARVEY, 1993, p.219).

A impressão que tive por alguns instantes é a de que estava junto aos alunos das escolas em estudo em Porto Alegre e que qualquer um deles que conhecesse o jogo poderia estar ali com aquelas crianças e com elas interagir, mesmo sem saber a língua espanhola. “As logomarcas, por força da onipresença, tornam-se a coisa mais próxima que temos de uma linguagem internacional, reconhecida e compreendida em muito mais lugares do que o inglês.” (KLEIN, 2003, p. 22). Nesse caso, não era apenas a logomarca que compreendia uma espécie de linguagem universal, mas os componentes de uma narrativa específica: personagens de cada carta, força das cartas, forma de jogar, etc. Tínhamos aprendido, por meio da televisão, a ser cidadãos da mesma aldeia global, a falar a mesma linguagem universal. A mídia nos ensinou, nesse caso bem específico, como agir, o que fazer e o que dizer no momento do jogo.

A língua nacional é (ou quem sabe foi?) uma das grandes responsáveis pela formação de uma identidade nacional. No caso do *yu-gi-oh*, ao falarmos a linguagem universal aprendida por meio da televisão, ao compartilharmos a mesma cultura (no caso televisiva), ao interpretarmos os mesmos significados, estávamos nos configurando como cidadãos dessa aldeia global. Essa aldeia onde parece que as opções culturais estão diminuindo, onde as crianças vêm e desejam os mesmos produtos, as mesmas marcas, os mesmos ícones. “Cada vez mais, nos últimos quatro anos, nós, no Ocidente, temos vislumbrado outro tipo de aldeia global, onde as diferenças econômicas estão aumentando e as opções culturais diminuindo” (KLEIN, 2003, p. 19). Parece que

² Baralho de origem japonesa. *yu-gi-oh* significa “O Rei do Jogo” em japonês. Difundiu-se mundialmente como desenho animado de televisão em 2000.

estamos vivendo a tendência da homogeneização cultural³ – “[...] que o mundo se torne [torna] um lugar único, tanto do ponto de vista espacial e temporal quanto cultural: a síndrome que um teórico denominou de *McDonaldização* do globo.” (HALL, 1997, p.18). Para Sarlo, o único obstáculo contra a homogeneização cultural capaz de ser eficaz é “[...] as desigualdades econômicas: todos os desejos tendem a assemelhar-se, mas nem todos os desejos têm as mesmas condições de realizarem-se.” (SARLO, 2000, p.107)

Registro escrito de uma das escolas - Setembro/2004

A. (menino) joga o bey blade⁴ e grita: Leroy Wei

O. (menino) joga o seu bey blade e grita: Leoy Wi

P. (menino) diz: não é Leroy Wei é Leroy Wi

Nas escolas em estudo que estão localizadas na zona periférica da cidade há uma cultura verbal marcadamente local: quando as crianças chegam de um passeio elas gritam “chegemo”, quando vão jogar *tazzos* perguntam se é “as verda”, se é pra valer, ou “as brinca”, se é de brincadeira, se referindo à condição do jogo (se for para valer, quem perder perde os *tazzos*). Porém, a pronúncia das palavras em inglês é praticamente a mesma pronúncia do inglês da televisão. *Spidermen, Shrek, Batman, X-men Evolution, Patric*, etc. fazem parte do seu vocabulário usual e fluente. No entanto, o interessante, como na cena descrita acima, é que parece que elas não estão falando inglês como nós adultos faríamos. Elas estão pronunciando uma palavra qualquer, captada de ouvido, a qual se refere a um significado específico. Nesse sentido dizer Leroy wei (*let away*) é diferente de Leroy wi (*let away*), porque não estaria remetendo a mesma significação. O mesmo processo ocorre com palavras em inglês que já fazem parte do nosso vocabulário: não estamos falando em inglês, estamos “simplesmente” falando e-mail, por exemplo.

Os bens e mensagens que as crianças levam para a escola se inscrevem em uma cultura global e midiática, pois tais ícones, marcas e simulacros levados para a escola são produzidos e reconhecidos nos mais diversos pontos do globo. “Agora o que se produz no mundo todo está aqui e é difícil saber o que é o próprio.” (CANCLINI, 1999,

³ Hall (1997) alerta para o fato de que a revolução cultural global não é tão uniforme, é distribuída mundialmente de uma forma irregular. O autor também argumenta que é mais provável a produção de novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global e uniforme.

⁴ Uma espécie de pião industrializado.

p.41) e o que é o alheio. O mercado é caprichoso e fornece versões de produtos que atendem as diferentes possibilidades aquisitivas. O mercado também é capaz de vender imagens que dizem respeito apenas a outras imagens (simulacros) como, por exemplo, desenhos animados de televisão que “saem” das telas para se transformar em personagens da literatura infantil, em brinquedos, em perfumes, em roupas, em material escolar, etc.

Enfim, esse trabalho pretende contribuir sobre as discussões em relação a produção da infância contemporânea. No entanto, cabe ressaltar que nem todas as crianças das escolas em estudo estão sujeitas as mesmas configurações do mundo contemporâneo e mesmo que estivessem são subjetivadas de formas distintas. estudo não pretende abarcar todas as crianças da escola em estudo e muito menos o “todo” de uma criança. Como já disse anteriormente trata-se de um estudo que pretende realizar uma das leituras possíveis sobre a criança escolar contemporânea.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos; conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Trad. Maurício Santana Dias e Javier Rapp. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.143-156.

HARVEY, David. *A condição Pós-Moderna*. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

KLEIN, Naomi. *Sem Logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Trad. Rytá Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2003.