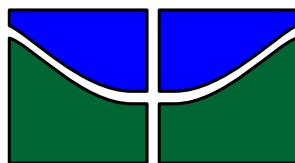


Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

LUCIANE CRISTINA ENEAS LIRA

**A PUBLICIDADE DESTINADA A CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Brasília, 2015.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras - IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

LUCIANE CRISTINA ENEAS LIRA

**A PUBLICIDADE DESTINADA A CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães – Universidade de Brasília

Coorientadora: Profa. Dra. Clara Keating – Universidade de Coimbra.

Brasília, 2015.

LL768p Lira, Luciane Cristina Eneas
A publicidade destinada a crianças: uma análise de discurso crítica / Luciane Cristina Eneas Lira; orientador Maria Izabel Santos Magalhães; co orientador Maria Clara Bicudo Keating. -- Brasília, 2015.
195 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2015.

1. Publicidade infantil. 2. Análise de Discurso Crítica. 3. Identidade. 4. Parentalidade. I. Magalhães, Maria Izabel Santos, orient. II. Keating, Maria Clara Bicudo, co-orient. III. Título.

LUCIANE CRISTINA ENEAS LIRA

**A PUBLICIDADE DESTINADA A CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DE DISCURSO
CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Magalhães – Universidade de Brasília

Coorientadora: Profa. Dra. Clara Keating – Universidade de Coimbra.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães - (presidente - LIP/UnB)

Profa. Dra. Débora de Carvalho Figueiredo – (membro efetivo – UFSC)

Prof. Dr. Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho – (membro efetivo – FAC/UnB)

Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa – (membro efetivo – LIP/UnB)

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira – (membro efetivo – LIP/UnB)

Profa. Dra. Francisca Cordélia Oliveira da Silva – (membro suplente – LIP/UnB)

Brasília, 2015.

A Deus por permitir realizar o que projeta o coração. A meus
amores: Mari, Almir (*in memoriam*), Ed, Ju e Isabella.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelos mimos e por tudo.

Agradeço aos professores Débora Figueiredo, Asdrúbal Formiga Sobrinho, Maria Luiza Coroa, Viviane Vieira e Francisca Cordélia Silva, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa de tese.

Agradeço à professora Maria Isabel Magalhães pela paciência e pelos ensinamentos compartilhados.

Agradeço à professora Clara Keating pela coorientação amiga.

Agradeço à CAPES por possibilitar a realização de estágio doutoral.

Agradeço ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra por me acolher durante estágio de doutorado sanduíche.

Gostaria de agradecer aos professores do PPGL/UnB, em especial, às professora Maria Luiza Coroa, Denize Elena Silva e Edna Cristina da Silva, e aos professores da FAC/UnB, Asdrúbal Formiga Sobrinho, Janara Sousa e Liliane Machado pelas contribuições para minha formação como pesquisadora. Agradeço à professora Viviane Resende pela gentil disponibilidade e apoio, como minha coordenadora no programa da Pós-Graduação.

Agradeço o carinho e o incentivo dos colegas Tatiana Dias, Sandro Xavier, José Ribamar Batista Jr., Carolina Gonzalez e Denise Macedo.

Agradeço aos colegas, alunas e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), campus São Sebastião, em especial aos amigos Gustavo Arnt, Maria Eneida Matos da Rosa, Clóvis Meireles e Letícia Ribeiro, pelo suporte necessário para a condução desta pesquisa.

Agradeço todo o apoio e, sobretudo, a inestimável amizade das minhas colegas de doutorado Regysane Botelho e Alinne Santana.

Agradeço a minha família pela torcida e pelo carinho. À Mari, minha mãe, pela inspiração eterna; a Almir, meu pai (in memoriam), que se foi durante o percurso da pesquisa, mas cuja torcida e orgulho estão impressos em cada página desta tese; à Juliane, minha irmã, pelas contribuições e incentivo e à Isabella, minha sobrinha e doce alegria.

Especialmente agradeço ao meu amor, cúmplice e companheiro, Edvanilson, pela proteção, consolo e força.

Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças.

(Nelson Mandela)

Resumo

Esta pesquisa ancora-se nos estudos da Análise de Discurso Crítica para a investigação dos efeitos da publicidade voltada para o público infantil nas famílias brasileiras. O tema da publicidade destinada às crianças tem ganhado destaque, no Brasil, nos últimos anos devido à atuação de movimentos civis em prol da regulamentação da publicidade infantil. Tendo em vista os diversos interesses em jogo, o assunto tem sido alvo de discussões e polêmicas. O objetivo deste trabalho é, portanto, contribuir para o debate, de modo a compreender a construção das identidades das crianças nos discursos de mães e pais sobre a publicidade infantil. Para tanto, foram analisadas vinte entrevistas semiestruturadas, realizadas com mães e pais de crianças com idade entre seis e dez anos em quatro escolas do Distrito Federal. Foram também consideradas, nas análises, práticas sociais envolvidas no processo de consumo das mensagens publicitárias, por parte das crianças. Pautaram as reflexões as contribuições de Fairclough (2001; 2003 e 2010) e os trabalhos de Martin (2000), Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) sobre avaliatividade. As análises apontam que a publicidade destinada a crianças tem causado impactos na dinâmica familiar, sendo, por vezes, responsável por certa desarmonia entre pais e filhos. Ao mesmo tempo em que reforça tradicionais papéis dos atores sociais na família, o consumo da publicidade infantil no contexto familiar também sinaliza para a diversidade de representações da infância e dos modos de se exercer parentalidade.

Palavras-chave: Publicidade infantil, Análise de Discurso Crítica, identidade, parentalidade.

Abstract

This research bases itself on Critical Discourse Analysis studies to investigate the effects of advertising aimed at children in Brazilian families. The theme of advertising directed to children has gained prominence in Brazil in recent years due to civil movements acting for the regulation of advertising to children. In view of the several interests involved in it, this has been the subject of discussion and controversy. Therefore, the objective of this research is to contribute for the debate in order to have a better understanding of the construction of children's identities in discourse on children's advertising of mothers and fathers. Twenty semi-structured interviews carried out with mothers and fathers of children aged between six and ten years old, at four schools in Distrito Federal, were analyzed. It was also considered, in the analysis, social practices involved in the process of consumption of advertising messages by children. The reflections and analyses were based on contributions of Fairclough (2001, 2003 and 2010), Martin (2000), Martin and Rose (2003) and Martin and White (2005) studies on appraisal. The analyses indicate that advertising aimed at children has caused impact on family dynamics, and sometimes, it is responsible for some disharmony between parents and children. At the same time, it reinforces traditional roles of the social actors in family. The reception of advertising to children in the family context also points for a diversity of childhood representations and ways of experiencing parenting.

Keywords: Advertising to children, Critical Discourse Analysis, Identity, Parenting.

Lista de quadros

Quadro 1 - Regulação da publicidade infantil em diversos países	41
Quadro 2- Recontextualização da LSF na ADC.....	51
Quadro 3 - O subsistema de atitude.....	58
Quadro 4 - Percurso analítico e organização da pesquisa	75
Quadro 5 - Questões para entrevista semiestruturada.	83
Quadro 6 - Identificação das escolas	94
Quadro 7 - Primeira parte da entrevista.....	101
Quadro 8 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 1	102
Quadro 9 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 2	103
Quadro 10 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 3	103
Quadro 11 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 4	104
Quadro 12 - Gradação de intensidade de pedidos das crianças.....	118

Lista de figuras

Figura 1 - Argumento Padrão do impacto persuasivo da publicidade infantil	37
Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso	49
Figura 3 - Pesquisa empírica como um processo circular.	73
Figura 4 - Quantidade de pais e mães entrevistados nas escolas.....	101
Figura 5 - Atividades rotineiras das crianças	104
Figura 6 - Atividades realizadas entre pais e filhos.....	105
Figura 7 - Tempo de exposição à TV por escolas	106
Figura 8 - Tempo médio de exposição à TV	106
Figura 9 - Acompanhantes das crianças durante o horário da TV.....	107
Figura 10 - Acompanhantes das crianças durante o horário da TV	108
Figura 11 - Programas da TV preferidos	109
Figura 12 - Produtos solicitados	109

Sumário

Resumo	7
Abstract.....	8
Introdução.....	13
Capítulo 1 – Publicidade	19
1.1 A constituição do fenômeno publicitário	19
1.2 A publicidade e os estudos em Comunicação	21
1.2.1 O modelo de Lasswell.....	23
1.2.2 A Escola de Frankfurt	25
1.2.3 Estudos Culturais	28
1.2.4 A publicidade pelo prisma crítico	30
1.3 Publicidade infantil	34
1.3.1 Os impactos adversos da publicidade infantil.....	36
1.3.2 Apelos para uma regulamentação	39
1.4 Considerações Parciais	43
Capítulo 2 – Discurso, Identidade e Infância	45
2.1 Análise de Discurso Crítica.....	45
2.1.1 Gêneros discursivos e formas de agir	51
2.1.2 Discursos e formas de representar	54
2.1.3 Estilos e formas de ser, sentir e avaliar.....	55
2.2 Identidade	59
2.2.1 Identidades Commoditizadas	62
2.2.2 Identidade e discurso	64
2.3 A infância	65
2.3.1 A televisão e o prenúncio de morte da infância.....	67
2.3.2 Representações da infância e socialização.....	70
2.4 Considerações parciais	71
Capítulo 3 – Desenho metodológico	73
3.1 Análise de Discurso Crítica e metodologia	73
3.2 Pesquisa qualitativa	76
3.3 Pesquisa sobre o consumo da publicidade	81
3.4 Métodos de geração de dados.....	82
3.4.1 Entrevistas semiestruturadas e observação participante	82
3.4.2 As escolas	85
3.5 Considerações parciais	91
Capítulo 4 – Análise das práticas sociais.....	93
4.1 A escola e as identidades.....	93
4.1.1 Os intervalos escolares.....	95
4.1.2 As marcas de estilo	99
4.2 Retratos de casa.....	100
4.3 Considerações parciais	110
Capítulo 5 - Publicidade na família	111
5.1 A publicidade infantil: vilã ou aliada	111

5.1.1 Publicidade, <i>marketing</i> , TV e produto.....	113
5.1.2 A publicidade e os filhos	115
5.1.3 A publicidade e os pais	119
5.2 As relações na família	126
5.2.1 Sentimentos e desejos	126
5.2.2 “Cabe aos pais”	131
5.3 As infâncias	136
5.3.1 Crianças diversas	136
5.3.2 Diversas infâncias	139
5.4 Considerações parciais	141
Considerações Finais	143
Referências	147
Anexos	157
Anexo A - Transcrição das entrevistas	159
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	187
Anexo C - Parecer de Comitê de Ética	191

Introdução

A motivação para esta investigação surgiu em 2008, quando, durante o desenvolvimento de pesquisa que culminou na dissertação de mestrado, intitulada “Como se constrói uma mulher: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes”¹(LIRA, 2009), tive acesso a um anúncio publicitário impresso destinado a meninas pré-adolescentes, público da revista *Atrevidinha*². Foram analisadas, na pesquisa citada, algumas das estratégias habilmente utilizadas na configuração persuasiva de conteúdos veiculados nas revistas femininas para adolescentes. Destacou-se, sobretudo, a estratégia da hibridização discursiva na constituição dos textos dessa mídia, marcados pela mescla entre conteúdo jornalístico e publicitário, o que revelou não somente uma intensa presença de ideologias consumistas, como um imperativo de construção de novas relações identitárias para as jovens garotas, a partir de uma forte lógica de mercado.

Dentre as peças analisadas, causou-me grande estranhamento a configuração daquela publicidade destinada a garotas pré-adolescentes, ou crianças entre 9 e 12 anos, em que foi constatado o caráter abusivo da propaganda disfarçada de seção da revista. Naquele momento em que eu, analista de discurso, enfrentava dificuldades para identificar se aquele texto constituía matéria da revista ou anúncio publicitário, fiz indagações sobre qual seria, por sua vez, a avaliação da criança leitora. Perguntei-me também se mais alguém teria notado e se incomodado com aquela peça abusiva que era reiterada na revista em questão. Descobri, no entanto, que minha reação não havia sido isolada. Certa organização não governamental, intitulada *Instituto Alana*³, havia impetrado ação judicial contra aquela revista, denunciando o caráter abusivo de peças publicitárias.

Naquela ocasião, portanto, inteirei-me de uma discussão que tem mobilizado uma parte da sociedade brasileira, no geral composta por mães, pais e educadores, preocupados com abusos de uma publicidade que tem se especializado em conquistar a atenção e a explorar o poder de compra e/ou o poder de decisão de compra do público infanto-juvenil. A ação judicial instaurada contra a editora *Escala*, naquele tempo, foi arquivada, mas a revista acabou por alterar sutilmente a “seção-anúncio”, após algum período de pressão. Percebi ali o que

¹Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, e defendida em março de 2009.

² Publicação mensal da Editora Escala, destinada à garota pré-adolescente, com idade entre 8 e 12 anos.

³ Organização não governamental de defesa dos direitos de crianças e adolescentes, que atua contra o consumismo excessivo nas relações de consumo em geral. Website da organização: <<http://www.alana.org.br/>> Acessado em 15 de agosto de 2010.

veio a se confirmar mais tarde. As batalhas estabelecidas contra a publicidade infantil apresentavam mais fracassos que vitórias, mas representavam, por outro lado, um movimento inovador de mobilização da sociedade em prol de um objetivo comum.

Em estudo sobre a atuação dos movimentos defensores da regulamentação e/ou proibição da publicidade infantil no Brasil, Valente (2015, no prelo) conclui que a

atuação dos grupos da sociedade civil surge como uma arena privilegiada de luta pela regulação da publicidade brasileira. Seu papel não ocorre na forma de embate direto contra o mercado publicitário e é justamente por isso que consegue exercer impacto no controle da publicidade.

Dos movimentos em questão, dois deles têm sido particularmente representativos, o projeto *Criança e Consumo* e o *Movimento Infância Livre de Consumismo* (MILC). Ambos possuem diversas frentes de ação e promoção de diálogo, mas as redes sociais virtuais parecem consolidar-se como local privilegiado de atuação e disseminação de ideias. O projeto *Criança e consumo*⁴, criado em 2006 e encabeçado pelo Instituto *Alana*, tem o objetivo de

divulgar e debater ideias sobre as questões relacionadas à publicidade dirigida às crianças, assim como apontar caminhos para minimizar e prevenir os prejuízos decorrentes dessa comunicação mercadológica.(...) o Projeto é multidisciplinar e atua em diferentes esferas para promover o tema e fomentar o diálogo. Recebe denúncias de publicidade abusiva dirigida às crianças e atua por meio de ações jurídicas, pesquisa, educação e *advocacy*, influenciando a formulação de políticas públicas e o amplo debate na sociedade civil.

O *Milc*, por sua vez, de acordo com as informações disponibilizadas em site oficial⁵, é

um movimento social formado por mães, pais e cidadãos comprometidos com uma infância livre de comunicação mercadológica dirigida a crianças. Ativo na Internet desde Março de 2012, o MILC defende o envolvimento de mães e pais no debate sobre a regulamentação da publicidade infantil atuando de forma vigilante, expondo ações de mídia que possam interferir no desenvolvimento da criança e fomentando o debate junto a pais e educadores sobre a relação entre mídia e infância. O Movimento concentra suas atividades principalmente no blog: infancialivredeconsumismo.com e milc.net.br.

Diante do avanço dos movimentos de defesa da regulamentação da publicidade infantil, a Associação Brasileira das Agências de Publicidade (ABAP) elaborou o projeto *Somos todos responsáveis*⁶, como forma de resistência aos discursos da proibição. O projeto que conta com o apoio de empresários, artistas, famosos e profissionais de diversas áreas, apresenta-se da seguinte forma:

⁴ Fonte: Site do projeto Criança e Consumo: <<http://alana.org.br/project/crianca-e-consumo/>> Acessado em 10/10/2015.

⁵ Site do Milc: <<http://milc.net.br/o-milc/>>. Acessado em 10/10/2015.

⁶ Fonte: Site da campanha *Somos todos responsáveis em* <<http://www.somostodosresponsaveis.com.br/a-campanha/>> Acessado em 12/10/2015.

Queremos convidá-los a discutir um aspecto mais específico e de interesse de todos nós: como a publicidade interage com as crianças. Quais são os cuidados que devem ser adotados por pais e mães, quais são os benefícios, quais são as consequências...(...) Nós reconhecemos o poder de persuasão da publicidade, acreditamos que o assunto tem a maior importância e precisa ser amplamente discutido. Não acreditamos em passes de mágica e lembramos que várias ideias bem intencionadas resultaram em interferências brutais na vida das pessoas. Acreditamos que precisamos trabalhar juntos para aprimorar o que for preciso, decifrar os desafios das mídias em uma era de transformações e evitar retrocessos. Nosso caminho é o do diálogo, da liberdade, da responsabilidade e da educação. SOMOS TODOS RESPONSÁVEIS.

A campanha em questão defende que a regulamentação da publicidade ameaça a liberdade de expressão, garantida pela Constituição Federal. A respeito desse argumento, Lopes (2010) ressalta, contudo, que a liberdade de expressão não constitui um direito absoluto. Tendo em vista os possíveis conflitos que podem ser gerados em função da proteção integral à criança e ao adolescente e da liberdade de expressão, a criação de uma regulamentação de controle da publicidade destinada a crianças não representaria necessariamente uma restrição à liberdade de expressão.

Os debates acerca da regulamentação chamam a atenção para a forte exposição das crianças ao conteúdo publicitário. No Brasil, de acordo com pesquisa divulgada em 2015 pelo *Painel Nacional de Televisão*, do *Ibope Media*⁷, o tempo de exposição de crianças à televisão registrou aumento de 52 minutos em dez anos, entre 2004 e 2014. Em 2014, o tempo médio de exposição diária das crianças foi de 5h35. Tais dados apontam para a compreensão de que crianças já muito novas “são bombardeadas por mensagens publicitárias e participam ativamente do mercado de consumo desde muito cedo” (LOPES, *ibidem*, p. 7).

Além do crescente “bombardeio publicitário”, a que as crianças são expostas, outro aspecto relevante apontado pelo debate é o fato de a publicidade ter descoberto o poder que crianças possuem na decisão de compra de seus pais. Pesquisa do Instituto Datafolha de 2010⁸ indica, por exemplo, que 69% dos pais dizem ser influenciados pelos filhos na realização de compras. Em abertura do evento *Infância e Comunicação: Marcos Legais e Políticas Públicas*⁹, em março de 2013, o *Instituto Alana* apresentou dados que revelam que crianças

⁷ Fonte: *Projeto Criança e Consumo*. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acessado em 12 de novembro de 2015.

⁸ Pesquisa disponível em: <http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/biblioteca/pesquisas/Datafolha_consumismo_infantil_final.pdf>. Acessado em 01/10/2011.

⁹ Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-03-05/criancas-participam-de-80-das-decisoes-de-compra-da-familia-aponta-instituto>> Acessado em 05/05/2013.

chegam a participar de cerca de 80% da decisão de compra das famílias brasileiras, assim como são consultadas em 60% dos momentos de compra de carro.

A vulnerabilidade da criança também é um fator problematizado nas discussões sobre a publicidade infantil. Considera-se que as crianças possuem capacidade reduzida de entendimento dos conteúdos da mídia, pela própria condição de seu desenvolvimento cognitivo. Henriques (2012) aponta que quanto mais jovem for a criança, maior será sua dificuldade para distinguir o conteúdo publicitário da programação infantil a que é exposta. Nesse sentido, mesmo quando passam a identificar os gêneros discursivos da publicidade dos demais gêneros televisivos, as crianças possuem limitações para julgar o conteúdo publicitário e reconhecer seu potencial persuasivo. Reforça essa fragilidade a exposição ao conteúdo midiático que mistura entretenimento e publicidade. A respeito dessa limitação de julgamento, o Conselho Federal de Psicologia (2008) esclarece que

as autonomias intelectual e moral são construídas paulatinamente. É preciso esperar, em média, a idade dos 12 anos para que o indivíduo possua um repertório cognitivo capaz de liberá-lo, tanto do ponto de vista cognitivo quanto moral, da forte referência a fontes exteriores de prestígio e autoridade.

As limitações de julgamento do público infantil acentuam o debate sobre outro tema fortemente discutido pelas frentes de defesa da regulamentação: o impacto da publicidade sobre as crianças, sobretudo, em relação ao estímulo ao consumismo. A respeito das consequências adversas da publicidade infantil, o *Instituto Alana*¹⁰ destaca que

crianças, ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os adultos (...) infelizmente sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras. Nesse sentido, o consumismo infantil é uma questão urgente, de extrema importância e interesse geral.

Embora ambos os lados do debate sobre a regulamentação da publicidade infantil defendam que o interesse e a responsabilidade sobre a questão pertencem à sociedade como um todo, pais e filhos parecem estar isolados no foco de atuação dos apelos publicitários. Uma vez considerados os principais responsáveis pela educação das crianças, são as mães e os pais que precisam lidar diariamente com os impactos gerados pela exposição midiática a que seus filhos são submetidos. Como a campanha *Somos todos responsáveis* aponta, cabe às mães e aos pais tomar “os cuidados” necessários para assegurar o bem estar de seus filhos. Embora a Constituição Federal (BRASIL,1988), em seu artigo 227, atribua o dever de

¹⁰ Disponível em: < <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/ConsumismoInfantil.aspx>> Acessado em 08/08/2011.

proteção da criança à “família, sociedade e estado”, a responsabilidade da família, sobretudo, nas figuras da mãe e do pai, parecem preponderar sobre as demais.

Os recentes debates sobre a publicidade infantil propiciaram também o desenvolvimento de inúmeras investigações acadêmicas sobre o assunto. Dentre elas destaco os trabalhos de: Monteiro (2009), sobre a relação da publicidade e nutrição de alimentos saudáveis e não saudáveis; Almeida (2006), sobre a relação de anúncios de brinquedos e práticas sociais relacionadas a questões de gênero; e Ferreguett (2008 e 2014), que tratou respectivamente de estratégias discursivas, argumentativas e imagéticas em publicidades infantis e da adultização precoce da menina.

Compreender os processos de recepção dessa publicidade tornou-se foco do olhar acadêmico voltado para esse fenômeno comunicativo. As pesquisas sobre a recepção da publicidade infantil privilegiam, no entanto, a busca pela compreensão sobre como as crianças consomem o texto publicitário. Diante do cenário anteriormente exposto, proponho neste trabalho contribuir para a compreensão do consumo da publicidade infantil, dando visibilidade aos outros atores sociais também afetados: as mães e os pais.

Para isso, proponho as seguintes questões de pesquisa:

1. Como mães e pais avaliam a publicidade infantil?
2. De que maneira a publicidade infantil situa-se na interação entre pais e filhos?
3. Como pais e mães projetam suas identidades e as imagens sobre infância nos discursos que tratam da publicidade destinada a crianças?

Dos questionamentos acima, foram gerados os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral: Investigar como se constroem textualmente as identidades da criança nos discursos sobre a publicidade infantil, pelo olhar de mães e pais.

Objetivos específicos:

- Identificar as imagens de infância projetadas nos discursos de mães e pais sobre a publicidade;
- Verificar como mães e pais constroem suas identidades nos discursos sobre a publicidade destinada a crianças;
- Identificar sentidos ideológicos atribuídos à publicidade infantil nos discursos de pais e mães.

Sendo assim, no intuito de contribuir para a compreensão do consumo da publicidade infantil sob a perspectiva de mães e pais, esta tese organiza-se em cinco capítulos. No capítulo primeiro, com o objetivo de elucidar o fenômeno comunicacional em questão, são apresentadas considerações sobre a publicidade e a publicidade infantil. O segundo capítulo

traz as principais orientações teóricas das quais partem as análises realizadas, a partir dos conceitos de discurso, identidade e infância. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico de construção da investigação. E por fim, os capítulos quatro e cinco dedicam-se à análise propriamente dita. Primeiramente são analisadas práticas sociais relacionadas ao consumo da publicidade destinada às crianças e, posteriormente, são investigados os discursos de mães e pais sobre a publicidade infantil, a partir da análise de vinte entrevistas semiestruturadas.

As análises apontam que a publicidade infantil possui fortes influências no ambiente familiar, assim como indicam uma diversidade de representações da infância e dos modos de ser pai e mãe. Ademais, a publicidade destinada às crianças parece beneficiar-se do contexto, no qual vêm à baila apenas as atribuições de pais e filhos em relação à educação e proteção das crianças.

Capítulo 1 – Publicidade

Interesso-me neste trabalho por investigar a construção das imagens de infância nos discursos sobre publicidade infantil e no discurso sobre essa publicidade pela ótica de pais e mães. A publicidade destinada a crianças constitui, portanto, preocupação central desta investigação. Para falar sobre ela, é importante antes, tecer considerações sobre a publicidade, enquanto fenômeno comunicacional. Neste capítulo, são abordados os tópicos publicidade, estudos sobre publicidade e publicidade infantil.

1.1 A CONSTITUIÇÃO DO FENÔMENO PUBLICITÁRIO

Faz-se necessário realizar algumas considerações em torno da escolha do termo “publicidade” neste trabalho. No Brasil, é comum que autores utilizem as palavras “propaganda” e “publicidade” de forma indistinta. Para Marshall (2003), essa prática deve-se ao fato de ambos os termos conjeturarem a mesma finalidade, de modificar o comportamento das pessoas e de estarem associados à utilização de métodos semelhantes. Em um sentido mais restrito, o termo propaganda refere-se à promoção e à disseminação de ideias, de caráter religioso, político ou ideológico. Ao passo que a publicidade é associada à prática social persuasiva destinada à venda de mercadoria ou ao estímulo ao consumo.

De acordo com Pavarino (2013, p. 110), embora o uso indeterminado de “propaganda” e “publicidade” seja problemático e gere confusões, sobretudo, em traduções, existe uma linha muito tênue entre os dois conceitos. Segundo a autora, ambos focam-se na comunicação persuasiva, na qual “a propaganda faz uso das técnicas publicitárias com fins político-ideológicos (e vice-versa)”. Desse modo, a propaganda não se isenta de fins comerciais, ao passo que a publicidade também assume fortes vieses ideológicos em alguns contextos, por exemplo, quando faz alusão a estilos de vida.

A despeito da utilização indistinta das terminologias, especialmente em pesquisas nacionais, Formiga Sobrinho (2008) ressalta que existe uma forte preferência pelo termo “publicidade” nas pesquisas acadêmicas. Por meio de um levantamento de títulos e palavras-chave de periódicos brasileiros publicados entre os anos de 2003 e 2007, o autor verifica que a academia consagra, com crescente diferença, o termo publicidade. Desse modo, opto aqui por reforçar tal inclinação, mediante a produtividade da terminologia no domínio discursivo acadêmico. No entanto, mantenho em alguns momentos o termo “propaganda” para fazer

referência aos estudos em Comunicação que focalizaram a persuasão com fins políticos, para manter a terminologia original utilizada pelos autores.

A publicidade, segundo Pavarino (2013, p. 16), faz uso das emoções, anseios e necessidades do consumidor para conquistar seu objetivo, que consiste em “provocar a ação no consumidor: a compra, o desejo, a mudança de atitude”. A autora destaca, no entanto, que a publicidade costuma ir muito além de seus objetivos de venda ou consolidação de uma marca, pois integra-se à cultura, misturando-se aos produtos, transformando *jingle*¹¹ em música e comerciais em narrativas cotidianas. Nesse sentido, a publicidade deixa de ser meio para venda e torna-se o próprio produto, “um produto cultural”.

Sobre a história da publicidade, Pavarino (*ibidem*, p. 34) propõe a seguinte organização: período pré-histórico, da Antiguidade até a prensa de Gutenberg; período proto-histórico de Gutenberg até a Revolução Industrial; e a partir daí o período propriamente histórico. No período pré-histórico, os povos da antiguidade já realizavam a publicidade de rua, sobretudo, os romanos. As cidade romanas de Pompeia e Herculano registravam a publicidade, na acepção moderna do termo, em forma de gênero escrito¹². E é na Idade Medieval que os *slogans*¹³ passam a ser utilizados como legitimação de autoridade, por parte de figuras da igreja.

O período proto-histórico corresponde à criação da prensa que possibilitou, dentre outros, o desenvolvimento de estratégias publicitárias mais refinadas, como a criação de marca e emblemas tipográficos. No entanto, a atividade publicitária só foi plenamente possível com a Revolução Industrial, que fortaleceu o mercado. O período histórico propriamente dito inicia-se em meados do século XVIII e no século XIX, com a consolidação da imprensa e o surgimento das agências publicitárias.

A respeito dos sujeitos que atuam na publicidade, Henriques (2012) enumera, além dos consumidores, a quem se destinam os anúncios publicitários¹⁴: os anunciantes, pessoas físicas ou jurídicas interessadas em divulgar serviço ou produto, geralmente fabricante, comerciante ou prestador de serviço; agências publicitárias, responsáveis por desenvolver o anúncio solicitado; e os veículos de comunicação, que constituem os meios para transmissão da mensagem publicitária ao consumidor.

¹¹ Os *jingles* são mensagem publicitária em “forma de música, em que se canta os benefícios de uma marca” (Sampaio, 2013, não paginado).

¹² Sobre os *graffiti* de Pompeia e a composição de gêneros discursivos, ver seção 2.1.1

¹³ Para Sampaio (2013), o *slogan* é a frase tema de uma campanha ou marca, que resume e define seu posicionamento.

¹⁴ Anúncios publicitários são sinônimos de qualquer peça publicitária ou propaganda. (SAMPAIO, 2013)

As agências de publicidade estruturam-se basicamente em torno de três departamentos: atendimento/planejamento, criação e mídia. Esses departamentos ocupam-se em atender o cliente, criar as peças publicitárias, acompanhar o processo de produção junto aos fornecedores e produtoras e veicular o produto final. O setor de atendimento identifica os interesses dos clientes. O setor de criação responde pela construção da publicidade nos gêneros mais diversificados (anúncio de jornal, comercial de rádio ou TV, dentre outros), além do acompanhamento dos projetos. O setor de mídia executa um plano de mídia, para garantir a veiculação adequada das mensagens publicitárias. A partir dessa estrutura básica, as agências organizam suas estruturas, que podem em muito variar, dependendo do porte da empresa (SAMPAIO, 2004; SAMPAIO 2013).

O processo de realização da publicidade ocorre mediante oito etapas básicas, segundo Sampaio (2004, p. 108): 1. definição dos objetivos; 2. pesquisa formal ou informal do mercado consumidor e levantamento de pesquisas anteriores; 3. planejamento, momento de análise de alternativas de ação e estratégias; 4. criação e planejamento a partir das informações contidas no *briefing*, documento preparado pelo departamento de atendimento, que contém a essência do problema e o pedido da criação; 5. aprovação do material apresentado pela criação e do plano de mídia; 6. produção das peças publicitárias e aquisição da mídia; 7. veiculação, que corresponde ao envio dos anúncios aos diversos veículos definidos para publicação e; 8. aferição dos resultados, de maneira formal ou informal, por iniciativa da agência ou do anunciante.

Com o objetivo de elucidar os lugares da publicidade nas investigações acadêmicas, a seção seguinte traz ponderações em torno dos estudos sobre publicidade, a partir de vertentes de teorias da Comunicação.

1.2 A PUBLICIDADE E OS ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO

Seguindo a tradição da constituição de diversas disciplinas das Ciências Humanas, o campo da Comunicação tem se firmado em terrenos epistemológicos arenosos. As tentativas de definição de um campo ou disciplina de conhecimento tem sido um desafio para teóricos e estudiosos, a despeito da evidente consolidação de uma tradição de pesquisas em Comunicação. Tal dificuldade pode ser atribuída ao fato de essa estabilização investigativa ser relativamente recente, mas também se relaciona à própria complexidade que envolve a definição do objeto e que, por sua vez, ecoa nas investidas de delimitação de métodos e teorias.

Para Martino (2007), a Comunicação instaura-se enquanto área do conhecimento com um déficit teórico, marcado por abundância de teorias, no entanto, caracterizadas pela impossibilidade de sistematização. Contrapondo os textos de Berger (2007), “Por que existem tão poucas teorias da Comunicação”, e de Craig (2007), “Por que existem tantas teorias da Comunicação”, o autor destaca que a fragmentação do campo é um mito que deve ser superado para a constituição de uma disciplina em Comunicação e refuta fortemente a concepção da interdisciplinaridade como parâmetro de análise ou orientação para a compreensão dos fenômenos comunicacionais. O estudioso defende que é fundamental maior rigor na definição dos critérios de definição de teorias da comunicação, para maior integração e sistematização dos conhecimentos gerados.

A respeito também da constituição do campo, Braga (2011, p. 63) ressalta que o debate acerca do status acadêmico da Comunicação é improdutivo, uma vez que é consensual, dada a situação histórico-social, a existência de uma área de “estudos, reflexões e pesquisa percebidos largamente como relevantes”. Esse aspecto pode ser constatado, sobretudo, pela existência de número razoável de programas de graduação e pós-graduação em Comunicação ou Comunicação Social por todo o mundo. Por outro lado, ainda existem questionamentos em torno da reiterada necessidade de definições sobre o campo.

O autor sugere que o objeto não seja caracterizado por temas ou mídias, mas como processos comunicacionais, advindos de práticas interativas marcadas pela troca simbólica e material conversacional. Assim como Martino (op.cit), Braga (op.cit) também refuta a atribuição ordinária do “interdisciplinarismo”, que implica uma perspectiva excessivamente “solta”, enquanto tentativa de explicação da dispersão do campo. O autor ressalta, contudo, que o trabalho com interfaces entre as disciplinas, uma vez que contemple com seriedade a busca de enfoques comunicacionais, configura-se como atividade efetivamente interdisciplinar e profícua para os estudos da Comunicação.

Apesar dos questionamentos e demandas em torno dos limites do objeto e do delineamento teórico em Comunicação, muitos estudiosos da área consideram o território muito promissor. Jensen (2001), por exemplo, ressalta que a abertura do campo alcança seu ápice na interface com outras disciplinas e departamentos e outras instituições fora da academia e que, nesse sentido, não se deveria tornar nem uma disciplina, campo ou departamento, mas uma faculdade com certo número de departamentos e outros componentes.

Não pretendo aqui aprofundar os questionamentos em torno da consolidação da Comunicação, enquanto campo ou disciplina do conhecimento. No entanto, é importante considerar que os desafios oriundos das demandas que giram em torno da solidificação da

área não constituem impedimentos para o desenvolvimento das pesquisas em Comunicação. Distante disso, são fortes os indícios de que a investigação ao efervescer-se na academia, possibilita a reflexão sobre as questões epistemológicas de constituição do campo.

De todo modo, o pesquisador deve ter consciência dos critérios de seleção do aporte teórico, tendo em mente a importância de manter o ângulo comunicacional sobre o objeto da investigação. Com isso em mente, refletirei a seguir sobre a publicidade, foco deste trabalho, enquanto fenômeno comunicacional e, para tanto, ponderarei sobre o objeto a partir de três perspectivas teóricas: o modelo de Lasswell, a Escola de Frankfurt e os estudos culturais. As escolhas das vertentes baseiam-se em aspectos considerados contributivos para a compreensão da publicidade, que são posteriormente discutidos.

1.2.1 O MODELO DE LASSWELL

É inevitável falar sobre os estudos sobre publicidade ou propaganda ou mesmo sobre Comunicação sem remeter aos estudos de Harold D. Lasswell. Este cientista político norte-americano, nascido em 1902 em Illinois nos Estados Unidos e falecido em 1978, é considerado, de acordo com Schramm (1997), um dos quatro pais fundadores da Comunicação, juntamente com Paul F. Lazarsfeld, Kurt Lewin e Carl I. Hovland.

O modelo de Lasswell, de grande influência nas pesquisas em Comunicação é, segundo Wolf (2012, p.11), considerado “contemporaneamente uma sistematização orgânica, uma herança e uma evolução da teoria hipodérmica”. De orientação behaviorista, a teoria hipodérmica integra aos estudos sobre a sociedade de massa a concepção de estímulo e resposta, pela qual se defende uma complexa relação entre organismo e meio ambiente. Essa teoria é, portanto, diretamente relacionada à prática de persuasão de massas. Nessa perspectiva, a publicidade, por exemplo, representaria o estímulo necessário para que uma pessoa fosse “controlada, manipulada, induzida a agir”.

Da teoria em questão emergia, de acordo com De Fleur & Ball-Rokeach¹⁵ (1993, p. 182), a noção de que “as mensagens da mídia são recebidas de maneira uniforme pelos membros da audiência e que respostas imediatas e diretas são desencadeadas por tais estímulos”. Essa concepção conferia à mídia a capacidade absoluta de moldar a opinião

¹⁵ Os autores consideram *pitoresca* a terminologia “Teoria Hipodérmica” e outras, tais como “Teoria da agulha hipodérmica” ou “Teoria da correia de transmissão”. Utilizam o termo “Teoria da Bala Mágica”, pela qual as mensagens da mídia constituíam “balas mágicas”, compostas de poderosos recursos e que constituíam igualmente poderosos estímulos uniformemente atendidos pelos membros de uma massa, sobretudo por apelos emocionais.

pública e de levar as pessoas a tomarem decisões previamente planejadas e almeçadas pelos comunicadores.

A obra mais expressiva de Lasswell é sua tese de doutorado defendida em 1926, intitulada *Propaganda techniques in world war*. A pesquisa consistia em analisar objetivamente o impacto da propaganda de tempo de guerra e o papel da mídia na sociedade de massa. Conforme apontam De Fleur & Ball-Rokeach (*Ibidem*, p. 179) “a Primeira Guerra Mundial foi a primeira das lutas globais em que populações inteiras desempenharam papéis ativos e coordenados no esforço contra os inimigos”. No entanto, o devotamento necessário para a urgente mobilização popular demandava que as pessoas fossem persuadidas de modo a abandonarem suas famílias para alistar-se, assim como para trabalharem a todo vapor nas fábricas e financiarem a guerra. Sendo assim, a propaganda configurou-se o meio efetivo para que as metas da guerra fossem alcançadas, e os principais meios de comunicação de massa transformaram-se nas principais ferramentas de persuasão.

Sobre o papel da propaganda nesse cenário social, Lasswell (1971, apud DE FLEUR & BALL-ROKEACH, 1993, p. 181) assinalou:

Na Grande Sociedade não é mais possível fundir a inconstância de indivíduos na fornalha da dança de guerra; um instrumento mais novo e sutil tem de caldear milhares e até milhões de seres humanos em uma massa amalgamada de ódio, vontade e esperança. Uma nova chama tem de sair ardendo do cancro de discórdia e temperar o aço do entusiasmo belicoso. O nome desse novo malho e bigorna de solidariedade social é propaganda.

Posteriormente o intelectual estabeleceu um modelo, um paradigma comunicacional que durante muito tempo foi tido, conforme Wolf (*ibid.*, p. 13) como uma “verdadeira teoria da Comunicação” que estabelecia um modo de descrição de atos comunicativos com base em cinco perguntas, também conhecidas como os 5 “Q”s: 1. quem (?) 2. diz o quê (?) 3. por qual canal (?) 4. a quem(?) 5. com qual efeito(?). As respostas atenderiam respectivamente o estudo do emissor, do conteúdo da mensagem, dos meios da audiência e dos efeitos. Algumas premissas decorrentes do modelo se consolidaram, como a tese de que, no processo comunicativo, a iniciativa parte sempre do comunicador, assim como os efeitos se dão unicamente sobre o público. Nessa perspectiva, os processos de comunicação de massa são tidos como assimétricos, nos quais o emissor é quem produz um estímulo que atinge uma massa passiva. Por outro lado, tem-se que a comunicação é intencional e direcionada para um objetivo ou efeito específico e verificável. E por fim, as funções do emissor e do receptor são isoladas, independem do contexto e das relações sociais ou de cultura.

O trabalho de Lasswell, como um todo, concentrou-se na análise dos efeitos e dos conteúdos. Seu esquema, embora estivesse fortemente ligado ao paradigma behaviorista, uma

vez que selecionava indicadores e variáveis para compreensão da ação do consumo, por outro lado, paulatinamente reunia evidências empíricas de que esse consumo teria traços de seleção e diferenciação. Desse modo, diz-se que o modelo lasswelliano superou a teoria hipodérmica, dando subsídios para o desenvolvimento das abordagens empírico-experimental e da abordagem empírica de campo, pautadas, respectivamente, no estudo da persuasão, por meio de uma concepção psicológica, e no estudo dos efeitos limitados, de orientação sociológica.

Souza e Varão (2006) apontam que, embora a teoria Hipodérmica tenha sido superada com as correntes empírico-experimental, empírico de campo e o funcionalismo das comunicações de massa, não se pode afirmar que o esquema lasswelliano tenha sido superado. Os autores constataam que apesar de muitos pontos de sua teoria terem sido suplantados, como a questão da recepção passiva ou do processo unilateral de comunicação centrado no emissor, o modelo de Lasswell ainda constitui um paradigma importante no âmbito do saber comunicacional. Desse modo, o que realmente teria mudado em relação ao esquema comunicacional seria o foco para outras questões, o que seria observado, por exemplo, na mudança da orientação da pesquisa voltada aos efeitos para, mais recentemente, os estudos da recepção e dos meios.

Como foi dito no início desta seção, há de se reconhecer que o trabalho de Lasswell trouxe contribuições importantes para os estudos em Comunicação e, sobretudo, para as pesquisas sobre propaganda e publicidade. Embora muitos aspectos teóricos de seu modelo sejam obsoletos, há um inegável refinamento no trato investigativo do processo comunicativo, assim como na direção para compreensão do fenômeno comunicacional da propaganda e, por conseguinte, da publicidade.

A próxima subseção prossegue as ponderações sobre Comunicação, a partir das contribuições da Teoria Crítica.

1.2.2 A ESCOLA DE FRANKFURT

A “Escola de Frankfurt” refere-se aos trabalhos produzidos, institucionalmente por um grupo de pensadores marxistas não ortodoxos, assim como à teoria social advinda do trabalho desses intelectuais (FREITAG, 1986). O movimento também ficou conhecido pela “Teoria Crítica” desenvolvida principalmente em sua segunda fase. Os estudiosos mais proeminentes dessa escola são Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin e Habermas.

O Instituto de Pesquisa Social (*Institut fuer Sozialforschung*) foi criado em 1923, sendo vinculado à Universidade de Frankfurt, embora conservasse autonomia acadêmica e financeira. Teve seus trabalhos consolidados com a direção de Marx Horkheimer a partir de

1930 e dispunha, como principal financiador, Felix Weil, filho de um produtor agrícola alemão residente na Argentina, que custeou os estudos do filho e o próprio instituto. Conforme Freitag (*Ibidem*, p. 11), as pesquisas desenvolvidas propunham-se à “análise crítica dos problemas do capitalismo moderno que privilegiava claramente a superestrutura”.

Devido às pressões do crescente movimento nazista, outras filiais do instituto foram criadas em Genebra, Londres e Paris. Em 1933, o Instituto de Frankfurt é fechado e tem seus 60.000 volumes de livros confiscados. Esse triste ano encerra a primeira fase da escola, que foi fortemente caracterizada pela influência de Horkheimer e pela ênfase freud-marxista nos problemas enfrentados pela classe operária do início do século XIX e na busca pela compreensão da ausência de mobilização dessa classe mediante o contexto de exploração a que era submetida (FREITAG, 1986).

A segunda etapa da Escola de Frankfurt, entre os anos de 1933 e 1950, é estabelecida pela transferência do Instituto, inicialmente para Genebra e posteriormente para os Estados Unidos, em 1934 em Nova York e em 1940 na Califórnia. É nesse período que a Teoria Crítica teve origem e que duas obras fundamentais para os estudos sociológicos foram compiladas, o “*The authoritarian personality*”, produção coletiva de diversos intelectuais como Levinson e Adorno e a “Dialética do esclarecimento”, coletânea de ensaios de Horkheimer e Adorno. Essa fase é intensamente marcada pelo “impacto provocado sobre os intelectuais europeus pela cultura americana, expressão máxima do capitalismo moderno e da democracia de massa” (FREITAG, *ibidem*, p. 17).

A fase de 1950 a 1970 registra a reconstrução do instituto em Frankfurt e a redução dos expoentes mais significativos a Adorno e Horkheimer. Alguns jovens filósofos associaram-se ao instituto, dos quais, Jurgen Habermas é considerado o principal herdeiro intelectual da Teoria Crítica. Esse período é marcado também pelos movimentos estudantis que eclodiram em diversas cidades europeias em contestação ao conformismo político e social. No entanto, embora tentassem incorporar a “teoria crítica” aos seus atos, tais movimentos foram combatidos pelos frankfurtianos, pelo seu caráter violento e ideologicamente inconsistente.

Uma quarta fase, de acordo com Freitag (1986) é instaurada por meio de duas tendências: a de preservação do pensamento dos principais representantes frankfurtianos, no minucioso trabalho de edição e reedição de seus estudos; e a da prolongação dos pensamentos dos mestres por meio da reformulação da teoria crítica, marcada, sobretudo pelos trabalhos de Habermas. Essa segunda tendência, segundo a autora, pretende manter o cunho crítico dos

teóricos originais da Escola de Frankfurt na essência de uma reformulação teórica que os transcenda.

Em linhas gerais, a teoria crítica, enquanto teoria social, propõe uma teoria da sociedade, sendo esta entendida como um todo, e consiste “em enfrentar as temáticas novas que adotam as dinâmicas societárias do tempo, como o autoritarismo, a indústria cultural, a transformação dos conflitos sociais nas sociedades altamente industrializadas” (WOLF, 2012, p. 74). A anteriormente nomeada “cultura de massa” é compreendida como um sistema de dominação, intitulado “indústria cultural”.

Os produtos da indústria cultural atendem ao imperativo social de manipulação do indivíduo sob a dissimulada oferta de identidade, na qual o espectador é tido como um mero objeto de consumo e, sendo assim, desprovido de qualquer capacidade de resistência. Desse modo, as pessoas não decidem mais autonomamente, ao contrário, a indústria cultural ocupa-se por forjar as reações do indivíduo, aparentemente independentes, mas previsíveis dentro de um sistema meticulosamente pensado para envolvê-lo.

Cinema, música, televisão, enquanto produtos da indústria cultural, servem para o entretenimento, aparentemente inofensivo, o *amusement*, que lança os indivíduos em uma teia de padronização superficialmente maquiada por rótulos fragmentários e fingida individualização. A indústria cultural atende às demandas de mercado que, por sua vez, consolidam a manipulação do indivíduo que segue as tendências impostas na ilusão de que fez alguma escolha. Qualquer traço de espontaneidade do público é guiado e absorvido pela Indústria Cultural (HORKHEIMER e ADORNO, 2009).

Para a teoria crítica, o pesquisador social que se preze deve atentar para os contextos econômicos, sociais e culturais em que a linguagem dos meios de comunicação de massa atua, tendo em mente que a mensagem escondida é mais importante que a mensagem explícita e não deve ser negligenciada. Do mesmo modo, não se pode ignorar o poder que os estereótipos possuem na manutenção da paralisação do indivíduo.

A publicidade e a propaganda alcançam novos patamares na indústria cultural. Para Horkheimer e Adorno (2009, p. 39), elas são responsáveis pelo vínculo de identidade entre o consumidor e as grandes empresas:

Na sociedade competitiva, a propaganda preenchia a função social de orientar o comprador no mercado, facilitava a escolha e ajudava o fornecedor mais hábil, contudo até agora desconhecido, a fazer com que a sua mercadoria chegasse aos interessados. Ela não só custava, mas também economizava tempo-trabalho. Agora que o livre mercado chega ao fim, entrincheira-se na propaganda o domínio do sistema. Ela reforça o vínculo que liga os consumidores às grandes firmas.

Nesse contexto, a cultura mediada pelo comércio atende aos interesses econômicos e encontra na propaganda e na publicidade a fusão necessária para “a saciedade e apatia dos consumidores”. Assim, a cultura é

uma mercadoria paradoxal. É de tal modo sujeita à lei da troca que não é nem mesmo trocável; resolve-se tão cegamente no uso que não é mais possível utilizá-la. Funde-se por isso com a propaganda, que se faz tanto mais onipotente quanto mais parece absurda, onde a concorrência é apenas aparente. Os motivos, no fundo, são econômicos. É evidente que se poderia viver sem a indústria cultural, pois já é enorme a saciedade e a apatia que ela gera entre os consumidores. Por si mesma ela pode bem pouco contra esse perigo. A publicidade é o seu elixir da vida. (HORKHEIMER e ADORNO, 2009, p.39)

A perspectiva crítica da Escola de Frankfurt assume que o mundo em que vivemos, tomado pela Indústria Cultural, é dominado pelos interesses mercadológicos, pela mediocridade mental e pela passividade intelectual. Nesse cenário, a publicidade e a propaganda são, portanto, instrumentos de captação e manutenção da relação entre cultura e comércio.

A Teoria Crítica constitui, sobretudo, um importante marco para os estudos sobre ideologia e hegemonia¹⁶, tendo influenciado diversas correntes teóricas voltadas para o estudo das estruturas e processos sociais¹⁷. Embora revista-se de uma visão essencialmente negativa, diversas abordagens de base crítica têm vislumbrado um olhar mais positivo sobre a sociedade e, sobretudo, sobre os meios de comunicação. A próxima subseção ilustra esse tipo de abordagem, ao tratar das contribuições dos Estudos Culturais.

1.2.3 ESTUDOS CULTURAIS

O trabalho de Kellner (2001) ilustra a abordagem dos Estudos Culturais, com especial foco sobre os meios de comunicação. Para o autor, é com o advento da televisão no pós-Guerra, que precedeu o vídeo cassete, a TV a cabo e por satélite, o computador pessoal e a internet, que a mídia transformou-se em elemento dominante na cultura. A “cultura da mídia”, termo que o estudioso adota em lugar de indústria cultural, sociedade de massa, dentre outros, é, para ele, cenário dominante nos dias de hoje. Com suas imagens, sons e celebridades, ela substitui a família, a escola e a igreja como juízes do valor, gosto e pensamento e produz modelos de identificação de comportamento e pensamento. Por conseguinte, esse domínio midiático tem sido alvo de estudos e debates entre diversos intelectuais.

¹⁶ Os conceitos de ideologia e hegemonia são tratados no capítulo 2, seção 2.1.

¹⁷ A Análise de Discurso Crítica constitui uma dessas abordagens, ver capítulo 2.

Os pós-modernistas sinalizavam que, a partir da década de 70, a modernidade estaria superada com o surgimento das novas tecnologias, pelas quais os indivíduos estariam expostos a novas experiências de vida, marcadas pela fragmentação e intensa proliferação de imagens e informações que alterariam os paradigmas tempo e espaço, tais como eram vivenciados. Por outro lado, os economistas políticos preconizavam uma era pós-Fordista, na qual se propagavam novas formas flexíveis de organização da acumulação. A esse contexto de efervescentes mudanças na sociedade e na cultura somaram-se os embates conceituais sobre as novas configurações sociais. Em relação à proliferação e enfrentamentos teóricos, Kellner (2001) pondera que é importante reconhecer as teorias como ópticas ou instrumentos possíveis para a interpretação da vida social, sendo úteis ou não, dependendo de sua aplicação específica.

A partir dessa concepção múltipla de teoria, o autor propõe uma abordagem de Estudos Culturais, especialmente, influenciada pela perspectiva da Escola de Frankfurt. Muitas são as tradições e os modelos dos Estudos Culturais, que vão desde os neomarxistas aos feministas e psicanalíticos. No entanto, é comum ao estudo cultural a operacionalização de uma “concepção interdisciplinar que utiliza teoria social, econômica, política, história, comunicação, teoria literária e cultura, filosofia e outros discursos teóricos” (KELLNER, 2001, p. 42). Sendo assim, os Estudos Culturais remetem a uma gama de campos a fim de teorizar sobre os múltiplos efeitos de uma variedade de formas de cultura/mídia/comunicações em nossas vidas e mostram de que maneira essas formas são utilizadas como “instrumentos de dominação, mas também oferecem recursos para resistência e mudança” (KELLNER, *ibidem*, p. 43).

A abordagem *frankfurtiana* oferece para os Estudos Culturais

a focagem crítica da cultura da mídia, a partir das perspectivas de mercadorização, reificação, ideologia e dominação, que constitui um modelo útil para corrigir as abordagens mais populistas e acríticas à cultura da mídia, que tendem a subjugar os pontos de vista críticos (Kellner, *ibidem*, p. 45)

No entanto, o autor considera que essa visão é unilateral e parcial, por situar a mídia essencialmente em termos de dominação, desconsiderando possibilidades de contestação e resistência, assim como a recepção da cultura no contexto das relações sociais de poder e dominação. Nesse sentido, os Estudos Culturais avançaram durante algum tempo em direção a um lado oposto, o do louvor à resistência e à emancipação. Por outro lado, embora esse fetichismo de resistência considere um aspecto essencial de autonomia do indivíduo dentro de um contexto cultural e social, ele também pode comprometer a visão crítica dos Estudos Culturais, incidindo em um “populismo eclético” comum em algumas linhas de trabalho.

Dessa forma, é importante que o pesquisador atente para os riscos de abordagens unilaterais que tendam fundamentalmente para os efeitos de dominação ou para os de resistência.

Kellner (2001, p. 63-64) defende, portanto, uma abordagem de estudos culturais como forma de materialismo cultural que ressalta a economia política da cultura, no qual se devem situar os elementos de análise dentro do sistema de produção, de distribuição e consumo. Nesse sentido, interessam para essa linha de estudos as relações sociais que servem para reproduzir os interesses das forças que promovem dominação ou que dão aos indivíduos impulso para resistência e luta. Nessa perspectiva, objetiva-se, portanto, compreender o modo como os produtos da cultura da mídia afetam o público, seus efeitos reais e potenciais contra-hegemônicos. Assim, essa percepção permite compreender a publicidade como produto da cultura da mídia, não apenas em condições de manipulação, mas também em termos de contestação e resistência.

A próxima subseção pondera brevemente sobre as contribuições das vertentes das teorias da Comunicação apresentadas e propõe um diálogo com a perspectiva teórica principal deste trabalho, a Análise de Discurso Crítica.

1.2.4 A PUBLICIDADE PELO PRISMA CRÍTICO

De forma objetiva e sem a pretensão de aprofundamento teórico devido aos limites do atual instrumento, apresentei na subseção anterior uma breve explanação de três perspectivas teóricas comumente utilizadas nos trabalhos em Comunicação. O objetivo era lançar luz sobre o fenômeno da comunicação “publicidade”, a partir de um ângulo comunicacional possível pelas óticas teóricas apresentadas.

A primeira vertente apresentada, proposta por Lasswell, embora ultrapassada, foi fundamental para o trabalho investigativo em Comunicação e, sobretudo, sobre a propaganda. Além de fornecer um aparato metodológico produtivo que direcionou o olhar do pesquisador para questões empíricas de análise, as pesquisas de Lasswell permitiram verificar o poder da propaganda, que já constituía, por sua vez, o prenúncio da dominação fortemente evidenciada nos posteriores estudos *frankfurtianos*. Embora considerasse o caráter unilateral do processo comunicativo, no qual todos os espectadores receberiam da mesma forma a influência da mídia, ponto superado nos desdobramentos teóricos que se seguiram, Lasswell lançou o olhar para os potenciais persuasivos da propaganda e, conseqüentemente, da publicidade.

Posteriormente a Teoria Crítica, proposta pela Escola de Frankfurt trouxe grandes contribuições para as teorias sociais, incluindo, especialmente, um viés analítico crítico que possibilita ao pesquisador questionar os efeitos da indústria cultural, sobretudo o seu

devastador poder de dominação. Tal concepção, no entanto, tende a supervalorizar o potencial dos meios, no sentido de enfatizar sua capacidade de controlar passivamente a atenção do indivíduo e de canalizar suas atitudes. Embora constitua um avanço considerar que o contexto social e de cultura influenciam os modos de recepção dos produtos da indústria cultural, a Teoria Crítica, tal qual pensada pela Escola de Frankfurt, pondera que a mídia seria responsável pela criação de uma falsa ideia de individualização com vistas à padronização de comportamentos e ao bloqueio do pensamento do homem moderno. Para a concepção da publicidade, essa teoria permite compreender suas estratégias persuasivas e sua forte relação com as demandas de mercado, além de seu poder enquanto mecanismo de manutenção de hegemonias, por meio da criação de estereótipos.

Por último, a abordagem de Estudos Culturais propõe um equilíbrio de olhar sobre os produtos midiáticos. Nessa concepção, o pesquisador é levado a considerar, para além dos efeitos de dominação da cultura da mídia, os seus potenciais em direção à resistência e à contestação. Do mesmo modo, permite compreender que dentro de um contexto sócio-cultural, os produtos midiáticos constituem interessantes elementos de representação, além de instrumentos de transformação social.

Nesse sentido, observa-se que a publicidade durante muito tempo tem sido utilizada como mecanismo de poder, de manutenção de hegemonias e de reprodução de papéis sociais. Na publicidade de brinquedos, por exemplo, pesquisas¹⁸ apontam como, muitas vezes, os padrões de comportamento feminino e masculino são fortemente estereotipados, relacionando o universo da menina ao mundo cor de rosa e encantado das princesas, enquanto o mundo do menino é geralmente evidenciado por aventuras que envolvem autonomia, coragem, velocidade e virilidade. Tais práticas sinalizam para uma ordem de discurso marcada por relações assimétricas de poder, relacionadas aos papéis sociais impostos para homens e mulheres nas sociedades ocidentais.

Por outro lado, considerando ainda os desdobramentos dos discursos de resistência e mudança social em torno da reconstituição dos papéis de gênero social, a própria publicidade de brinquedos para crianças também começou a agir, muito recentemente, como instrumento possível de resistência ao discurso androcêntrico. Um exemplo desse movimento é a campanha publicitária de brinquedos da *GoldieBlox*¹⁹, que encoraja as meninas a se tornarem

¹⁸ Ferreghett (2014), por exemplo, aborda como a publicidade contribui para os processos de adultização precoce das meninas. Almeida (2006) aborda a relação de anúncios de brinquedos e práticas sociais relacionadas a questões de gênero.

¹⁹ Empresa norte-americana de brinquedos infantis, criada pela engenheira Debbie Sterling, que visa introduzir as meninas à engenharia. Site da empresa: <<http://www.goldieblox.com>>

futuras engenheiras (GOLDIEBLOX, 2013). O vídeo da campanha publicitária em questão tornou-se viral na internet no ano de 2013 e mostra meninas que, cansadas dos brinquedos da vida doméstica e do mundo de princesas, decidem aventurar-se pelo universo da criação e da construção, contrariando os estereótipos de gênero na publicidade. Sobre esse assunto, a partir do exemplo da campanha da *Goldieblox*, dentre outras, Araújo (2014, p. 137) debate práticas significativas de publicidades que, em sua opinião, “buscam promover uma sociedade mais igualitária”, por meio da ação de alguns grupos da sociedade que se encontram “atentos ao uso abusivo da publicidade estereotipada”.

Seguindo a perspectiva crítica, os estudos em Análise de Discurso Crítica²⁰, vertente a que me filio neste trabalho, tem buscado compreender e desvelar os mecanismos de dominação e manipulação dos produtos da mídia e vislumbrar mudança discursiva e social. Ramalho (2010, p.65) sustenta que “a potencialidade do discurso publicitário para colonizar outros discursos e formar ou ampliar ‘comunidades de consumo’” pauta-se na estratégia de transformar os produtos em necessidades. Nesta perspectiva, a publicidade, é tida, conforme destaca Magalhães (2005, p. 231), como

um poderoso discurso da pós-modernidade que promove uma cultura consumista, a publicidade constrói discursivamente estilos de ser e representações identitárias.

Nessa abordagem, Fairclough (2001, p.259) assinala que a publicidade constitui um

discurso estratégico por excelência (...). É uma questão de construir ‘imagens’ noutra sentido – modos de apresentar publicamente as pessoas, as organizações e as mercadorias e a construção de identidades ou personalidades para elas.

As práticas publicitárias, portanto, estão intimamente ligadas ao processo de constituição do “eu” na pós-modernidade, posicionando-se como elemento central da constituição das identidades sociais²¹, por meio da mediação de comportamentos e disseminação ideológica a serviço da sociedade de consumo.

Sobre a relação da publicidade e a constituição das identidades, Silva (2011, p. 276, 277) considera que os eventos publicitários devem ser entendidos como processos que se revestem de um componente social e ideológico. Nesse sentido, a significação se estabelece “em processo de mão dupla: um sujeito se constitui como sujeito na interação com o outro”. Desse modo, para a autora, a configuração discursiva de realização dos eventos publicitários, como práticas sociais, constitui uma “configuração intersubjetiva”.

²⁰ A Análise de Discurso Crítica será tratada no capítulo 2.

²¹ O tópico da identidade será abordado na seção 2.2 do capítulo seguinte.

A respeito do poder da publicidade, Sampaio (2013) avalia que, nas sociedades de consumo, é preciso reconhecer que não há como escapar da influência dos anúncios. Apesar dos apelos ao ceticismo e à indiferença, sempre haverá uma publicidade que atrairá o mais resistente dos interlocutores. Para o autor, a publicidade

seduz nossos sentidos, mexe com nossos desejos, resolve nossas aspirações, fala com nosso inconsciente, nos propõe novas experiências, novas atitudes, novas ações. Por mais defesas que possamos construir, por mais barreiras que levantemos, sempre há um anúncio que fura o cerco, o comercial que ultrapassa os muros, a ideia que interfere em nossa vontade. (SAMPAIO, *Ibidem*)

Apesar de reconhecer que a publicidade constitui uma poderosa arma, Sampaio (2013) defende que a influência provocada não se dá passivamente, uma vez que sua própria evolução permite que os consumidores tornem-se mais exigentes e mais refratários às mensagens publicitárias. Por outro lado, Van Dijk (2008, p. 234), relaciona o efeito de geração de desejos à concepção de manipulação, que segundo o autor,

não envolve apenas poder, mas especificamente abuso de poder, ou seja, *dominação*. Mais especificamente, a manipulação implica o exercício de uma forma de influência *deslegitimada* por meio do discurso: os manipuladores fazem os outros acreditarem ou fazerem coisas que são do interesse do manipulador, e contra os interesses dos manipulados.

Sobre a noção de legitimidade, o autor destaca que seus padrões são relativos. Uma prática não é legítima quando se enquadra em termos das consequências mentais negativas de dominação discursiva, tais como, desinformação, manipulação, preconceitos e estereótipos. Esse aspecto da dominação coloca em destaque a questão da ética na publicidade. Sobre essa questão, Sampaio (2013) considera que existe um movimento geral de valorização da ética e da verdade por parte do público na contemporaneidade.

A respeito da ética, Thompson (2014, p. 327) considera que a mídia banuiu de seu domínio sérias preocupações éticas há muito tempo. O autor defende a necessidade de se “desenvolver uma teoria sobre ética que faça justiça às novas circunstâncias”, nas quais antigos ideais políticos e morais foram substituídos por critérios de eficiência e lucratividade.

De modo geral, as teorias críticas apontam para o poder persuasivo da publicidade, assim como para o seu inegável uso enquanto instrumento de dominação a serviço das sociedades de consumo. Por outro lado, perspectivas críticas também podem sinalizar potenciais usos da publicidade para contestação e resistência. Tendo em consideração essas duas perspectivas, este trabalho lança seu olhar sobre a publicidade, com vistas a evitar posicionamentos morais pré-concebidos. No entanto, sobretudo no que tange à publicidade de

produtos destinados às crianças, será observada com especial atenção as questões éticas imbricadas no objeto de análise. Sobre esse tipo de publicidade trata a próxima subseção.

1.3 PUBLICIDADE INFANTIL

A publicidade infantil corresponde à publicidade de produtos e serviços direcionados ao público infantil. Os esforços para anunciar produtos para crianças datam da década de 1930, nos primeiros tempos do rádio, nos Estados Unidos (STRASBURGER, 2011).

A televisão apresenta, conforme Gunter e Furnham (1998), forte influência no contexto de socialização²² do consumo da criança. Os autores apontam que os críticos da publicidade infantil denunciam que a publicidade provoca uma socialização indesejável, pautada em valores materialistas gerados por impulsos irracionais. Por outro lado, os defensores da publicidade defenderiam que pais e mães são responsáveis pela modificação da influência da publicidade, que oferece, por sua vez, uma agenda para a interação positiva entre pais e filhos, proporcionando uma “experiência de aprendizagem de consumo à criança” (GUNTER E FURNHAM, *ibidem*, p. 157).

Na década de 1950, nos Estados Unidos, as crianças alcançaram gradualmente “status” de consumidoras e a televisão começou a veicular os primeiros comerciais destinados a elas. Souza (2009) observa que a exploração do potencial econômico das datas comemorativas, como dia das crianças e natal, contribuiu para o desenvolvimento das campanhas publicitárias infantis no Brasil. Na década de 1950, já começaram a despontar nos jornais registros de divulgação da semana da criança e não somente do dia das crianças.

A década de 1960 estabeleceu o potencial do público infantil, inserindo os comerciais na programação infantil, geralmente transmitida nas manhãs de sábado (STRASBURGER, 2011). Nesse período, foram veiculados os primeiros anúncios televisivos destinados às crianças no Brasil (SOUZA, 2009, p. 80), coincidindo com o momento em que as empresas de roupa e brinquedos firmavam-se no país. A programação destinada às crianças foi ampliada nas décadas de 1970 e 1980, e o surgimento dos programas infantis, com o auge das apresentadoras “disputando o lugar de rainha das crianças”, deu maior propulsão para a publicidade infantil. Sampaio (2004) aponta que os principais programas infantis da década de 1980 eram *TV Criança*, na *Bandeirantes*, e o *Bozo*, na *TVS*, seguidos da estreia de mais quatro programas que deram impulso à programação para crianças: o *Xou da Xuxa*, na *Globo*, *Lulu*

²² Sobre socialização, ver capítulo 2.

Limpim Clapá Topô, na *Manchete*, *Dr. Cacareco e Cia*, na *Record* e o *TV Fofão*, na *Bandeirantes*.

A década de 1980 possibilitou ainda o surgimento dos programas ancorados em brinquedos, parceria que se tornou profícua e segue até os dias atuais. Um exemplo inicial dessa união é a aliança estabelecida entre a companhia de brinquedos *Mattel* para criar os desenhos animados *He-man*²³ e os *Mestres do universo*, ambos da linha de brinquedos *Mestres do universo* (STRASBURGER, 2011). Nos dias de hoje, o sucesso desse tipo de parceria pode ser observada em animações como *Barbie*²⁴, *Polly*²⁵ e *Max Steel*²⁶. A década de 1990 trouxe a proliferação da TV a cabo e canais independentes. Canais essencialmente infantis, criados por grandes companhias, obtiveram sucesso rapidamente, como *Disney*, *Cartoon Network* e *Nicklodeon*. No Brasil, o canal *Discovery Kids* assume desde 2008 a primeira posição de canal pago mais assistido no país, sendo o quarto na disposição dos canais abertos e fechados. Em 2014, o canal infantil *Cartoon* assumiu a 2ª posição e o *Disney Channel*, a quarta posição²⁷ dos mais assistidos na TV paga.

A década de 2000 consolidou o processo de segmentação do público infantil em diferentes faixas etárias, tendo em vista a constatação dos benefícios econômicos, para as empresas, gerados por tal tendência (STRASBURGER, *Ibidem*). Ao longo desses anos, outro recurso tem ampliado o sucesso da parceria entre empresas e canais de mídia, o licenciamento de personagens e marcas, que consiste na estratégia de *marketing* em que as corporações fazem “uso da imagem de personagens de desenhos e distribuição de brinquedos, capazes de conquistar o interesse das crianças”, convencendo-as a consumir os produtos divulgados (PIEDRAS, 2013).

São características comumente associadas à publicidade infantil: a exploração da fantasia, o uso de personagens infantis, o oferecimento de brindes, a associação dos produtos divulgados a sentimentos de integração, alegria, brincadeira e certa autonomia (STRASBURGER, 2011; SCHOR, 2009; SAMPAIO, 2004). A relação entre publicidade e

²³ No Brasil, o desenho animado foi transmitido nos canais Rede Globo, Rede Record, Rede Família e RBTv, TV Diário do Ceará. Atualmente é veiculado pela *Cartoon Network*, *Boomerang*, *Tooncast*, *Gloob* e *Novo Canal*. Fonte: Wikipedia.org. Acessado em 01/10/2015.

²⁴ Boneca ou *fashion doll* da companhia *Mattel* criada em 1959. A primeira série animada foi realizada em 2002. No Brasil a série já foi transmitida em diversos canais como *Cartoon Network*, *Boomerang* e *SBT*.

²⁵ Franquia de brinquedos desenvolvida pela *Mattel* em 1989. O desenho da *Polly* passou a ser veiculado em 2011 no Brasil, pelos canais *SBT* e *Nickelodeon*. Fonte: Wikipedia.org. Acessado em 01/10/2015.

²⁶ Linha de brinquedos da *Mattel*, lançada em 1999. O desenho animado *Max Steel* começou a ser veiculado no Brasil em 2001, pelo *Cartoon Network* e o *SBT*. Fonte: Wikipedia.org. Acessado em 01/10/2015.

²⁷ Pesquisas realizadas pelo IBOPE. Fonte: Folha da manhã On-line. Disponível em: <<http://fmanha.com.br/blogs/pontodevista/2014/01/22/os-canais-da-tv-paga-mais-vistos-em-2013>> Acessado em 01/07/2015.

entretenimento consolidou-se fortemente nas últimas três décadas, contribuindo tanto para o estabelecimento de uma programação infantil híbrida, com conteúdos ao mesmo tempo voltados ao lazer e à venda, quanto para a formação de uma publicidade dialógica, gerada e imbricada nos contextos de veiculação dos programas infantis.

A despeito desse progresso da programação infantil e da ascensão da publicidade dirigida às crianças, em matéria publicada na *Folha UOL*²⁸ em junho de 2015, Fernanda Reis apresenta dados que sinalizam para o fenômeno de esvaziamento da programação infantil na TV aberta no Brasil. Conforme levantamento realizado pela Folha de São Paulo, o processo de redução da programação infantil teve início nos anos 2000. À exceção do *SBT* e da *TV Cultura*, os canais abertos reduziram drasticamente o investimento em programas para crianças. Esse esvaziamento é atribuído “ao cerco à publicidade dirigida às crianças”, segundo a reportagem em questão. De todo modo, ainda não há estudos divulgados sobre a questão, o que indica ser ainda cedo para assegurar as causas desse fenômeno, que deve ser pensado e estudado com a devida precaução. No entanto, é válido lembrar que os movimentos para regulação da publicidade não se restringem à veiculação de peças publicitárias na TV aberta, mas à mídia de modo geral.

Falar sobre a publicidade infantil pressupõe pensar sobre seus impactos. A respeito desta essa questão tratará a subseção seguinte.

1.3.1 OS IMPACTOS ADVERSOS DA PUBLICIDADE INFANTIL

O efeito mais direto de um anúncio infantil, segundo Strasburger (2011), é o de persuadir a criança a adquirir produtos. Essa seria a razão óbvia para as altas cifras de investimento em publicidade infantil, que no Brasil em 2011 beiraram a quantia de 1,2 bilhão de reais²⁹. Esse cenário indica que essa publicidade tem de fato causado grande impacto persuasivo sobre as crianças.

Tal persuasão gera outro impacto, o de geração de conflitos entre pais e filhos (STRASBURGER, *ibidem*; GUNTER e FURNHAM, 1998). Sobre esse aspecto, Linn (2006) aponta que o “fator amolação³⁰” constitui um dos recursos estudados e aplicados pelos

²⁸ Matéria disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1645333-programacao-infantil-vive-queda-na-televisao-aberta.shtml>>. Acessado em 17/08/2015.

²⁹ Segundo estimativa da ABA, Associação Brasileira de Anunciantes. Fonte: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/Texto/Economia/Publicidade-infantil%3A-como-evitar-o-consumismo-23242.html#.VlmybhdIU>>. Acessado em 12/08/2014.

³⁰ O fator amolação, em inglês, *nagging*, refere-se à intensidade de insistência das crianças em relação aos pedidos de compra feitos às mães e pais. Constitui estratégia de *marketing* fortemente explorada pelos publicitários, que se debruçam em estudos na área da Psicologia para melhor exploração desse recurso (LINN, 2006).

publicitários. A autora cita orientações divulgadas em congressos sobre a elaboração da publicidade infantil, nos Estados Unidos, os quais norteiam os profissionais a usarem o “fator amolação” a favor das práticas publicitárias. Os estudos a respeito indicam quais tipos de pais são mais propensos à amolação dos filhos, assim como a frequência de sucesso para cada pedido. Gunter e Furnham (op.cit) apontam o seguinte processo para o impacto persuasivo da publicidade:

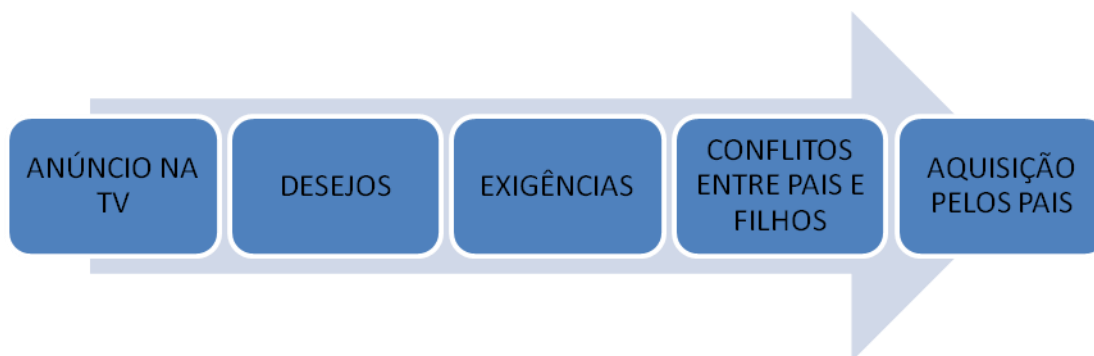


Figura 1 - Argumento Padrão do impacto persuasivo da publicidade infantil
Fonte: adaptado de Gunter e Furnham (1998, p. 159)

Em texto emitido pela *Western Media International*³¹, pesquisadores classificaram os pais e mães em relação ao fator amolação da seguinte maneira (LINN, op.cit, p. 59):

- “Indulgentes”: pais e mães que cedem às pressões dos filhos e compram os produtos;
- “Companheiros”: pais e mães que querem se divertir, assim como os filhos;
- “Conflitantes”: pais e mães sozinhos ou divorciados, cujo comportamento de compra é influenciado pela culpa;
- “Necessidades básicas”: aqueles que parecem ser capazes de se esquivar dos apelos dos filhos e basicamente tomam decisões de compra por si só.

Outro impacto indicado por estudiosos da publicidade infantil é a geração de lealdade à marca. Depois de captar a atenção da criança, a publicidade se ocupa por relacionar-se com ela desde “o berço” até a idade adulta (GUNTER e FURNHAM, 1998; LINN, 2006; SCHOR, 2009).

No entanto, um dos impactos que mais preocupam os estudiosos é o da geração de consumismo e materialismo. O materialismo consiste na ideia de que “dinheiro e posses são importantes e que certas qualidades como beleza e sucesso podem ser obtidas através da propriedade material” (STRASBURGER, 2011, p. 91). Além do mais, o jovem materialista tende a ser mais ansioso e preocupado com sua aparência. Sobre esse aspecto, Schor (2009)

³¹ Documento intitulado “*The fine art of whining: why nagging is a kid’s best fiend*” (a arte de choramingar: por que a amolação é a melhor amiga da criança).

aponta que o materialismo gera sofrimentos psicológicos, relacionados à frustração, ansiedade e depressão.

Por outro lado um dos impactos mais divulgados e alarmantes é o da geração de obesidade. Monteiro (2009, p. 150) concluiu, a partir de um estudo sobre as influências que levam a atitude de aquisição de alimentos pelas crianças, que a publicidade televisiva

favorece a escolha de alimentos não saudáveis por apresentar predominantemente esses produtos. Além disso, usa estímulos e valores que visam o seu consumo, muitas vezes em porções maiores, utilizando-se de estratégias publicitárias para que a criança consiga satisfazer necessidades e desejos que vão além das características tangíveis dos produtos anunciados.

Embora não constitua razão única, a publicidade de alimentos, que corresponde a cerca de 50% da publicidade infantil, é apontada pelos pesquisadores como forte influenciadora de hábitos de uma alimentação não-saudável, relacionando-se, por sua vez, ao aumento progressivo da obesidade infantil nos últimos anos (MONTEIRO, op.cit; VALOIS, 2013).

Para Linn (2006), a exposição excessiva à publicidade infantil tende a comprometer a criatividade e o universo lúdico da criança. A autora argumenta que as brincadeiras são atrofiadas e desvalorizadas pelo mercado e pela televisão. Do mesmo modo, o consumismo expõe a criança aos hábitos de consumo de álcool, assim como às narrativas de violência.

A adultização precoce constitui outro aspecto comumente relacionado à publicidade infantil, que pode se dar de duas formas: pela representação das crianças como miniadultos, sobretudo no caso de meninas, e pelo estreitamento entre infância e fase adulta, pela inclusão de hábitos de consumo (SCHOR, 2009; LINN, 2006; FERREGHET, 2014). O processo de adultização precoce é apontado como prejudicial para o desenvolvimento da criança, podendo gerar ansiedade, stress, erotização precoce, dentre outros problemas.

Os argumentos relacionados aos benefícios da publicidade infantil são rebatidos por Schor (2009). Sobre o discurso de empoderamento da criança, por exemplo, a autora reconhece que os anúncios podem gerar resultados psicológicos positivos, aumentando a autoestima. No entanto, a impossibilidade de realização do desejo de compra gerado provoca o efeito reverso. Outro argumento rebatido pela autora é o de que a publicidade infantil assegura a existência da televisão aberta. Embora coerente, esse argumento não se sustenta, pois a televisão ainda que aberta é igualmente paga, financiada pelos fundos públicos e nesse sentido, deve atender às demandas de seu público.

Outro argumento rechaçado é o de que a publicidade promove competição e gera produtos melhores e mais produção e empregos. A autora defende que esses argumentos são

irreais, pois o sistema de mercado favorece os grandes mercados, prejudicando a entrada de novas empresas, o que compromete a inovação e a qualidade dos produtos. Além disso, embora afetem a escolha de uma marca, a queda da publicidade não geraria colapso na economia, pois não danificaria o volume total de vendas.

Os impactos negativos da publicidade parecem estar fortemente relacionados ao medo do desaparecimento da infância³² e ao sentimento de que as crianças devem ser protegidas. Em função desse conjunto de argumentos listados acima, os movimentos de apelo para a regulamentação da publicidade infantil no Brasil tem se fortalecido nas últimas décadas. Disso trata a próxima seção.

1.3.2 APELOS PARA UMA REGULAMENTAÇÃO

No Brasil não há regulamentação específica para a publicidade, mas um sistema de regulação de natureza mista, no qual o controle ocorre por meio do sistema público e privado, conforme assinala Britto (2010). O sistema público é formado por dispositivos legais dispersos, tais com o Código de Defesa do Consumidor (Lei nº 8078/1990). O sistema privado de controle é formado pelo CONAR, Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária, formado por entidades de mídia e representantes da sociedade civil. Segundo Botelho (2010, p. 125),

a aprovação do Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CBARP), em 1978, seguida da criação do CONAR, em 1980, marca oficialmente o nascimento do processo de autorregulamentação do setor publicitário no Brasil. (...) Neste sentido, a adoção da autorregulamentação publicitária no Brasil representaria uma “resposta inspirada” do setor publicitário às tentativas de controle e censura do governo militar.

Em seu código de autorregulamentação, o CONAR (artigo 8º) apresenta como objetivo basilar

a regulamentação das normas éticas aplicáveis à publicidade e propaganda, assim entendidas como atividades destinadas a estimular o consumo de bens e serviços, bem como promover instituições, conceitos ou ideias .

No que tange à publicidade destinada às crianças, em seu artigo nº 37 do código de autorregulamentação, o CONAR determina que

Quando os produtos forem destinados ao consumo por crianças e adolescentes seus anúncios deverão:

- a. procurar contribuir para o desenvolvimento positivo das relações entre pais e filhos, alunos e professores, e demais relacionamentos que envolvam o público-alvo deste normativo;
- b. respeitar a dignidade, ingenuidade, credulidade, inexperiência e o sentimento de lealdade do público-alvo;
- c. dar atenção especial às características psicológicas do público-alvo, presumida sua menor capacidade de discernimento;

³² Ver capítulo 2, seção 2.3.

- d. obedecer a cuidados tais que evitem eventuais distorções psicológicas nos modelos publicitários e no público-alvo;
- e. abster-se de estimular comportamentos socialmente condenáveis.

Acerca da publicidade, o Código de Defesa do Consumidor, em seu capítulo V, artigo 37, esclarece:

Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1º É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

§ 2º É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança.

§ 3º Para os efeitos deste Código, a publicidade é enganosa por omissão quando deixar de informar sobre dado essencial do produto ou serviço.

Ambos os dispositivos reguladores reconhecem que a criança apresenta limitações de experiência e julgamento que não devem ser exploradas pela publicidade. Apesar dessa percepção, defensores de uma regulamentação específica para a publicidade infantil consideram que o sistema misto de regulação da publicidade é ineficiente, por não especificar os reais contextos em que a publicidade é de fato condenável e abusiva, o que, por sua vez, dá margem para múltiplas interpretações (HENRIQUES, 2012; BRITTO, op.cit; SAMPAIO, 2004). Para Henriques (2012), tais orientações dão conta de que toda e qualquer publicidade destinada a crianças é essencialmente abusiva, uma vez que elas não possuem o discernimento necessário para compreender a publicidade de forma plena.

Enquanto nas últimas duas décadas a questão da regulamentação da publicidade infantil tem sido fortemente debatida e polemizada no Brasil, alguns países já avançaram na questão, de diferentes formas. O quadro a seguir traz um sintético panorama da regulamentação da publicidade infantil em outros países:

Suécia	São proibidos: a publicidade na TV dirigida à criança menor de 12 anos, em horário anterior às 21h; qualquer tipo de comercial que seja veiculado durante, imediatamente antes ou depois dos programas infantis – seja de produtos destinados ao público infantil ou adulto; fazer uso de pessoas ou personagens em comerciais de TV, principalmente se desempenham papel proeminente em programas infantis.
Inglaterra	É proibida a publicidade de alimentos com alto teor de gordura, sal e açúcar dentro e durante a programação de TV com apelo ao público menor de 16 anos, a qualquer hora do dia ou da noite, em qualquer canal ou emissora. É proibido o uso de efeitos especiais que insinuem que o produto possa fazer mais do que efetivamente faz. É proibida a publicidade para crianças que ofereça produtos ou serviços por telefone, correio, internet ou celular. É proibida qualquer transmissão antes das 21h de publicidade comercial apresentada por personalidades ou personagens (incluindo bonecos, fantoches e marionetes) que apareçam regularmente em programas de TV

	apresentando ou endossando produtos ou serviços de particular interesse das crianças.
Bélgica	É proibida a publicidade para crianças nas regiões flamengas. É proibido todo tipo de publicidade 5 minutos antes ou depois de programas infantis.
Estados Unidos	Há limite de 10 minutos e 30 segundos de publicidade por hora nos finais de semana. Limite de 12 minutos de publicidade por hora nos dias de semana. É proibida a exibição de programas comerciais. É proibida a publicidade de sites com propósitos comerciais na programação de TV direcionada a menores de 12 anos. É proibido o merchandising testemunhal. É proibida a vinculação de personagens infantis à venda de produtos nos intervalos de atrações com os mesmos personagens. Projeto de lei: proibição de publicidade de alimentos de baixo valor nutritivo nas escolas
Alemanha	Os programas infantis não podem ser interrompidos pela publicidade. A publicidade não deve usar crianças para apresentar vantagens especiais e características de um produto que não seja adequado ao natural interesse e manifestação delas. A publicidade ou o anunciante não podem influenciar o programa no conteúdo ou redação; devem estar agrupados em blocos e inseridos entre os intervalos das transmissões.
Noruega	É proibida a publicidade de produtos e serviços direcionados a crianças menores de 12 anos. É proibida a publicidade durante programas infantis. A publicidade não pode ocupar mais de 15% do tempo da programação diária.
Canadá	É proibida a publicidade de produtos não destinados a crianças em programas infantis. Pessoas ou personagens conhecidos pelas crianças não podem ser usados para endossar, ou pessoalmente promover, produtos, prêmios ou serviços. A televisão pública não exibe qualquer publicidade durante programas infantis, nem imediatamente antes ou depois. É proibida a exibição de um mesmo produto em menos de meia hora. Nenhuma estação de TV pode transmitir mais de 4 minutos de publicidade comercial a cada meia hora de programação para crianças, ou mais de 8 minutos a cada 1 hora quando os programas forem de duração maior. Na província de Quebec, é proibida qualquer publicidade de produtos destinados a crianças menores de 13 anos, em qualquer mídia.
Irlanda	É proibida qualquer publicidade durante programas infantis em TV aberta.
Dinamarca	É proibida a publicidade durante programas infantis, ainda que 5 minutos antes ou depois.
Holanda	Não é permitido às TVs públicas interromper com publicidade programas dirigidos às crianças menores de 12 anos.
Áustria	É proibido qualquer tipo de publicidade nas escolas
Portugal	É proibido qualquer tipo de publicidade nas escolas
Luxemburgo	É proibido qualquer tipo de publicidade nas escolas
Itália	É proibida a publicidade de qualquer produto ou serviço durante desenhos animados
Grécia	É proibida a publicidade de brinquedos entre 7h e 22h. Em fase de estudos: que a proibição seja aplicada também para outros produtos.
Chile	Proíbe qualquer publicidade que induza crianças a consumir comidas classificadas como “junk food”.

Quadro 1 - Regulação da publicidade infantil em diversos países

Fonte: Adaptado de INSTITUTO ALANA (2009, p. 64-67).

No Brasil, os projetos de lei (PL) mais importantes que versam sobre a temática da publicidade infantil são o PL n.º 5921/01 e o PL n.º 702/2011. O primeiro propõe a proibição da publicidade e da propaganda de venda de produtos infantis, inicialmente por alterações no Código de Defesa do Consumidor, e segue em tramitação há quase quinze anos no congresso.

O PL n.º 702/2011, que altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), restringe a veiculação de propaganda de produtos infantis das 7 (sete) às 22 (vinte e duas) horas em canais da TV aberta e por assinatura (BRASIL, 2001 e 2011).

Em março de 2014, no entanto, alcançou grande repercussão a resolução n.º 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) que julgou abusiva toda publicidade destinada ao público infantil. O documento, que possui caráter normativo, combate “a prática do direcionamento de publicidade e comunicação mercadológica à criança com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço” (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2014). A resolução condena ainda a utilização de aspectos como

- I - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores;
 - II - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança;
 - III - representação de criança;
 - IV - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil;
 - V - personagens ou apresentadores infantis;
 - VI - desenho animado ou de animação;
 - VII - bonecos ou similares;
 - VIII - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e
 - IX - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil.
- (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2014, art. 2).

A resolução n.º 163 do CONANDA, embora comemorada por parte da sociedade civil, composta em sua maioria por coletivos de mães, pais e educadores e organizações não governamentais, militantes pela proibição da publicidade destinada a crianças, nada se alterou no cenário midiático quanto à veiculação de peças publicitárias destinadas ao público infantil. Isso se deve ao fato de as entidades do mercado publicitário e de mídia não reconhecerem a legitimidade da resolução em questão. Nove dessas entidades (Associação Brasileira de Anunciantes (ABA), Associação Brasileira de Agências de Publicidade (ABAP), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), Associação Nacional de Jornais (ANJ), Associação Brasileira de Radiodifusores (ABRA), Associação Brasileira de Rádio e Televisão (ABRATEL), Associação Brasileira de TV por Assinatura (ABTA), Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER) e Central de Outdoor) lançaram nota pública³³, no dia 7 de abril de 2014, pela qual afirmaram reconhecer apenas o poder legislativo, exercido pelo Congresso Nacional, como o foro com legitimidade constitucional para legislar sobre publicidade comercial,

³³ Nota pública está disponível em: <<http://www.abert.org.br/web/index.php/notmenu/item/22580-nota-publica-publicidade-infantil>> Acessado em 04/04/2015.

além de defenderem que o CONAR “é o melhor – e mais eficiente – caminho para o controle de práticas abusivas em matéria de publicidade comercial”.

Contudo, uma vitória recente sobre a regulação da publicidade de alimentos para crianças trouxe força para os debates. Em novembro de 2015³⁴, foi assinado pela presidenta Dilma Rousseff decreto que veta a publicidade de produtos que interferem na amamentação. O decreto regulamenta a Lei nº 11.265, destinada a regular a venda e a publicidade de produtos para crianças de até três anos, como leites artificiais, papinhas industrializadas, mamadeiras e chupetas. O objetivo da medida é incentivar a adoção do aleitamento materno como fonte principal de alimentação dos bebês. Com a nova legislação, as embalagens desses produtos não podem conter fotos, desenhos e textos que induzam o consumo. O uso de palavras como “baby”, “kids”, “ideal para o seu bebê”, entre outros, bem como personagens de filmes, desenhos ou simbologias infantis estão proibidas. Embora, legisle sobre a publicidade direcionada para mães, o decreto em questão vai ao encontro das demandas de proteção da infância dos movimentos em prol da regulamentação da publicidade infantil.

1.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo foi tratado o tema da publicidade, foco deste trabalho de investigação. As três subseções anteriores organizaram o olhar sobre a publicidade em perspectivas distintas: a publicidade; os estudos sobre a publicidade e a publicidade infantil. Sobre a publicidade, tecer considerações breves em torno da terminologia, desenvolvimento histórico, sujeitos envolvidos e processo de criação. Em seguida, apresentei uma síntese do panorama dos estudos em Comunicação, com especial foco na perspectiva crítica de análise da publicidade. Por fim, sobre a publicidade infantil, destaquei aspectos relacionados ao seu desenvolvimento histórico e características, seguidos de considerações sobre os impactos adversos e as investidas de regulamentação. Para prosseguir o ajuste do olhar sobre a publicidade infantil, o capítulo seguinte abordará os tópicos discurso, identidade e infância.

³⁴ Fonte: Projeto Criança e Consumo. Informação disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/noticias/publicidade-de-produtos-que-interferem-na-amamentacao-e-vetada/>>. Acessado em 07/11/2015.

Capítulo 2 – Discurso, Identidade e Infância

A convergência teórica dos estudos do discurso e da identidade serve de base para a investigação das construções das identidades nos discursos sobre a publicidade infantil pela ótica de mães e pais. Este capítulo ocupa-se em apresentar as principais perspectivas teóricas das quais partem os olhares analíticos desta investigação, assim como as categorias de análise utilizadas no que tange ao discurso e a sua relação com a construção das identidades.

2.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Como o próprio título deste trabalho sinaliza, esta pesquisa é principalmente uma análise discursiva. As angústias que geraram as atividades investigativas partem, sobretudo, do campo de interesse pela linguagem e por sua complexa e delicada conexão com as culturas humanas. A análise de discurso localiza-se, nesse sentido, no cerne da busca pelo entendimento da construção dos significados, por meio das relações entre linguagem e sociedade. Assim, é ela, a análise de discurso, o pilar central que sustem a investigação e por meio qual conduzo os processos de reflexão e análise sobre a publicidade infantil, aqui propostos e desenvolvidos.

Parto da perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) que, conforme destaca Magalhães (2005, p. 3),

oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social.

A ADC propõe teoria e método para “interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico” com vistas à investigação de “transformações na vida social contemporânea” (MAGALHÃES, *ibidem*). Ademais, a Análise de Discurso Crítica constitui um frutífero recurso para os estudos de mídia, conforme ressalta Fairclough (2010).

As origens da Análise de Discurso Crítica remontam à década de 1980, na Inglaterra, a partir do diálogo estabelecido entre pesquisadores, tais como Norman Fairclough (Lancaster University), Gunther Kress (London University), Teun van Dijk (Univ. Pompeu Fabra), Theo van Leeuwen (London College of Printing) e Ruth Wodak (Viena University). Essa corrente de análise discursiva advém dos desdobramentos dos estudos da Linguística Crítica, no final dos anos setenta, sendo desenvolvidos principalmente no Reino Unido e na Austrália (MAGALHÃES, 2005; FAIRCLOUGH, 2006; RESENDE & RAMALHO, 2006; RAMALHO, 2010).

Silva e Ramalho (2008, p. 267) esclarecem que a Análise de Discurso Crítica pauta-se em investigações que “envolvem questões de educação, letramento, bem como assimetrias de poder, de gênero e de hegemonia, entre outros”. Resende e Ramalho (2006) destacam ainda que a ADC objetiva operar nos campos da pesquisa social crítica sobre a modernidade tardia, da visão científica de crítica social e na teoria e na análise linguística e semiótica. A ADC considera o discurso, portanto, numa perspectiva crítica e socialmente orientada.

Fairclough, principal precursor da ADC, incorporou as percepções de Foucault (2008 [1969]) sobre a natureza social do discurso e a natureza discursiva do poder e as concepções de Bakhtin, com ênfase na intertextualidade³⁵, à operacionalização de uma análise de discurso textualmente orientada, voltada para o estudo das dimensões discursivas da mudança social e cultural. O autor ressalta que a Análise de Discurso Crítica constitui uma abordagem teórico-metodológica que inclui um número de diferentes abordagens em pesquisa social crítica sobre o discurso, considerando-o uma faceta da vida social que se relaciona com outros aspectos da sociedade. Nesse contexto, a ADC assume mais especificamente uma perspectiva transdisciplinar, segundo a qual a pesquisa social é um processo de trazer diferentes disciplinas e teorias como suporte em torno de um tema de investigação, através de um diálogo entre elas com expectativa de mudança (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; 2006).

Wodak e Meyer (2009) esclarecem que a perspectiva crítica da ADC advém da abordagem da Teoria Crítica, compartilhada pela Escola de Frankfurt³⁶, cujas premissas visam criticar e mudar a sociedade, direcionando-se para a totalidade da realidade em suas especificidades históricas e promovendo a compreensão da sociedade por meio da integração das ciências sociais. Nesse sentido, as teorias críticas objetivam a construção e a transmissão de conhecimento crítico que permita às pessoas emanciparem-se das formas de dominação por meio da autorreflexão.

Os autores chamam atenção ainda para a importância do trabalho interdisciplinar da ADC e para o fato de que os analistas de discurso críticos devem estar conscientes de que não possuem posição privilegiada, pois seu trabalho é conduzido a partir de motivações sociais, econômicas e políticas tanto quanto os demais trabalhos acadêmicos. Nesse caso, é preciso ter em mente que a postura crítica do pesquisador também está integrada aos campos sociais de que faz parte, não estando, portanto, apartada, mas sim sujeita à hierarquia social de poder e *status*. Assim, adotar uma postura crítica implica assumir padrões éticos que prezem pela

³⁵ Fairclough (2001) observa que, embora o termo “intertextualidade” tenha sido firmado por Kristeva (1986 [1966]), o tema maior da obra de Bakhtin (1997 [1979]) é a abordagem intertextual para a análise de textos associado à sua teoria de gêneros. A intertextualidade será abordada na subseção 2.1.1.

³⁶ Sobre a Escola de Frankfurt, ver capítulo 1, subseção 1.3.2.

máxima transparência de posicionamentos, interesses de pesquisa, valores e critérios. A ADC é, desse modo, crítica, pois se inscreve como pesquisa social crítica que visa contribuir para o enfrentamento de problemas ou “desvios sociais”³⁷, por meio da análise de suas fontes, causas, possibilidades de resistência e superação (WODAK e MEYER, 2009; FAIRCLOUGH, 2009).

Assim, a Análise de Discurso Crítica opera no sentido de buscar entender e explicar as relações dialéticas entre as semioses e outros elementos da vida social, a fim de compreender como estabelecem, reproduzem e realizam mudanças nas relações desiguais de poder. As semioses constituem elementos do processo social dialeticamente relacionados a outros. O que significa dizer que, para a ADC, o discurso contempla, para além da linguagem, variadas modalidades semióticas (como as imagens, por exemplo). Nessa perspectiva, a crítica é orientada para análise e explicação das relações dialéticas entre as semioses e a lógica dominante, assim como para identificar possibilidades de superação de obstáculos na abordagem de problemas sociais, com vistas ao bem-estar social (FAIRCLOUGH, 2009; 2010; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999).

A linguagem é, para a ADC, parte irredutível da vida social e o discurso é visto como elemento de produção de significado no processo social; como linguagem associada a determinado campo ou prática (como o discurso publicitário, por exemplo) e como modo de construção de aspectos do mundo associado a uma perspectiva social particular (a exemplo, o discurso de proteção da infância na mídia) (FAIRCLOUGH, 2009). Fairclough (2003) explica que sua abordagem transcende a análise textual por si ou a análise de aspectos da vida social isolada das questões linguísticas. Nesse sentido, o termo “discurso” sinaliza uma perspectiva de linguagem em uso, sendo um elemento da vida social fortemente conectado a outros elementos. A Análise de Discurso Crítica constitui, nessa acepção, recurso para a análise do processo social, pautando-se na análise linguística de textos.

Para a compreensão do processo social, faz-se necessário concebê-lo na interação mútua de três elementos: estruturas sociais, práticas e eventos. As estruturas sociais são entidades mais abstratas, as práticas sociais são as entidades organizacionais intermediárias entre estruturas sociais e eventos. As práticas podem ser concebidas como articulações de elementos sociais associados com determinadas áreas da vida social, podendo articular o discurso a outros elementos sociais não discursivos. A prática de ensino em sala de aula, por exemplo, articula usos particulares da linguagem entre alunos e professor com relações sociais

³⁷ Sobre problemas e “desvios sociais”, ver capítulo 3.

em sala de aula e o espaço físico. Os eventos discursivos variam em sua determinação estrutural de acordo com o domínio social em que são gerados, e a dimensão semiótica dos eventos são os textos (FAIRCLOUGH 2001; 2003; 2010).

Fairclough (2003) esclarece que os textos são parte dos eventos sociais, que podem ter ou não caráter totalmente textual. Por exemplo, uma palestra é mais textual que uma partida de futebol, pois esta é dominada essencialmente por ações não linguísticas. Os textos possuem efeitos causais, dentre os quais os mais proeminentes são os efeitos ideológicos: as ações dos textos de inculcar, sustentar ou mesmo mudar ideologias. Para o estudo do texto, deve-se considerar em processo interativo três elementos distinguíveis: a produção, o texto e a recepção.

A análise de textos centra-se na sua forma linguística e é possível atribuir efeitos causais a formas linguísticas específicas. A análise textual é, portanto, essencialmente seletiva, o que permite observar que não há abordagem absolutamente objetiva, embora seja possível aos seres humanos realizar, por sua característica reflexiva, afastamento de suas experiências em relação aos eventos sociais e textos analisados. Acima de tudo, é importante ter em mente que a análise textual é limitada, pois, apesar de ser um interessante suplemento para a pesquisa social, não deve ser usada em substituição a outras práticas de pesquisa social e análise (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough (2001) propõe uma concepção tridimensional do discurso, que compreende as seguintes dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social. A prática social contempla diversas orientações: econômica, política, cultural e ideológica, nas quais o discurso pode estar imbricado. As práticas discursivas estão inseridas nas práticas sociais e envolvem processos de produção, distribuição e consumo dos textos. A dimensão da prática social contempla as noções de ideologia e hegemonia.

As ideologias, na perspectiva adotada pela ADC, são representações de elementos do mundo, construídas em diversas dimensões e formas nas práticas discursivas e que podem contribuir para estabelecer, manter ou mudar relações sociais de poder, dominação e exploração. Fairclough (2001, p. 117) ressalta que “as ideologias nas práticas discursivas são mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’”. Tal abordagem, no entanto, não concebe as ideologias como imposições unilaterais ou de reprodução de uma ideologia universal ou dominante. Ao contrário, o aspecto da transformação aponta para a luta ideológica como dimensão da prática discursiva. Nesse contexto, conforme destaca Ramalho (2010), ao se desvelar e desnaturalizar, de forma

consciente, o senso comum, há a possibilidade de se anular ou coibir seu funcionamento ideológico.

A hegemonia, conceito resgatado de Gramsci (1971), constitui a tentativa de universalização do particular, com vistas a atingir e manter o poder, “é a liderança, tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). Estabelece-se mais por consenso e menos por coerção. Mais que dominação de classes, a hegemonia refere-se a alianças e a integrações, experimentadas por meio de concessões. No entanto, considerando a relação dialética entre estruturas e eventos discursivos, Fairclough (2001; 2010) ressalta que a hegemonia é foco de instabilidades, que favorecem a luta hegemônica, contribuindo, em vários níveis, para reprodução ou transformação de relações sociais assimétricas e da ordem de discurso existente. Nesse contexto, o termo foucaultiano “ordem de discurso” é utilizado por Fairclough (2001, p. 67) para referir-se à “totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, e [a]o relacionamento entre elas”.

Em sua concepção tridimensional, Fairclough (2001) denomina a dimensão de análise textual de “descrição” e as dimensões de análise de prática discursiva e de prática social, de “interpretação”. Meurer (2005, p. 95) adaptou o quadro tridimensional de Fairclough (2001), incluindo a noção de “explicação” à dimensão da prática social e, conforme Lustosa (2013, p. 47), “esboçou, de uma maneira didática, o modelo tridimensional de discurso”, destacando tópicos de análise, conforme o quadro a seguir:

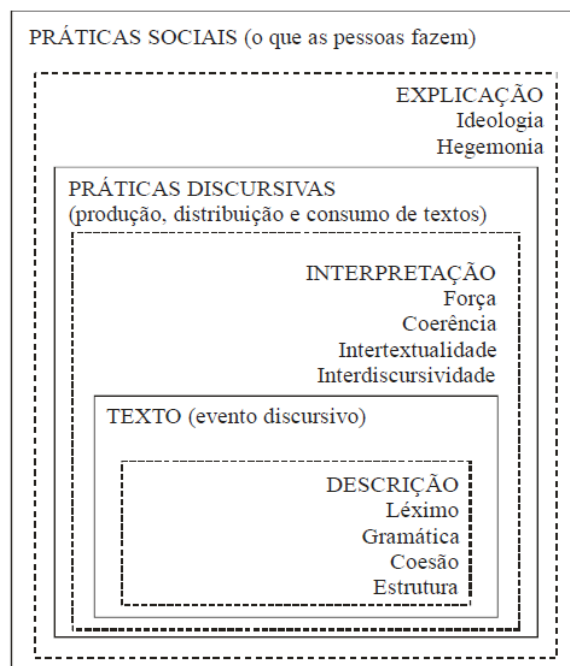


Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso
Fonte: Meurer (2005, p. 95)

Em termos gerais, o discurso é, na ADC, uma prática social, entendido, por sua vez, como um modo de ação historicamente situado e socialmente constituído, não apenas representando a realidade, mas constituindo o mundo em significados³⁸ (FAIRCLOUGH, 2001; 2006). O discurso, por sua vez, associa-se a um modo particular de se referir à linguagem, bem como a outras formas semióticas, e a sua relação dialética com outras facetas da experiência social. Considerando uma análise textualmente orientada, a ADC propõe uma investigação da constituição dos significados nos discursos à luz das considerações das funções propostas pela perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) desenvolvida pelo linguista inglês Michael A. K. Halliday.

Halliday (1978, p. 158) considera que “o conceito de função social da língua é central para a interpretação da língua como um sistema”. Nessa perspectiva, Halliday (1994) propõe três macrofunções principais para linguagem: a) função interpessoal: constitui e mantém as relações sociais por meio de processos interativos; b) função textual: compõe a organização textual e o fluxo de informações; e c) função ideacional: corresponde à capacidade de representação e estruturação da experiência do falante em relação ao mundo real.

Fairclough (2001, 2003) partindo de tais considerações, em direção à ampliação do diálogo entre ADC e LSF, considera a multifuncionalidade dos textos nas suas distinções entre gêneros, discursos e estilos, que relacionadas às três macrofunções de Halliday (1994), constituem três significados específicos, a saber: a) significado acional, que, com ênfase no texto e na constituição genérica, realiza-se no modo de interação e de ação em eventos sociais; b) significado representacional, que se dá pelo discurso como modo de representação particular de aspectos da realidade; e c) significado identificacional, que se relaciona ao aspecto discursivo “estilo” de construção identitária, ou seja, ao modo como as pessoas se identificam entre si.

A perspectiva dos multissignificados do discurso na teoria de Fairclough (2003), gerada a partir das concepções da LSF de Halliday (1994), pode ser visualizada no quadro a seguir:

³⁸ O termo original utilizado por Fairclough é “*meaning*” (FAIRCLOUGH, 2001; 2003 e 2009). O termo “significação” também constitui uma possibilidade de tradução pertinente e produtiva paralela a “significado”.

LSF (Halliday, 1991)	ADC (Fairclough, 1992)	ADC (Fairclough, 2003)
Função Ideacional	Função Ideacional	Significado Representacional
Função Interpessoal	Função Identitária	Significado Identificacional
	Função Relacional	Significado Acional
Função Textual	Função Textual	

Quadro 2- Recontextualização da LSF na ADC
 Fonte: Adaptado de Ramalho e Resende (2006, p. 61)

Nesse panorama, o discurso, conforme salienta Fairclough (2003; 2010), realiza-se de três maneiras nas práticas sociais: gêneros (modos de agir), discurso (modos de representar) e estilos (modos de ser). Os gêneros são tidos como diferentes maneiras de agir e interagir discursivamente. Nesse sentido, o significado acional condiz à realização do discurso como modo de ação. Em seguida, os discursos realizam-se nas representações, relacionando-se ao significado representacional do discurso. E, por fim, os discursos realizam-se em diversos modos de identificação pessoal ou social reconhecidos como estilos, condizentes ao significado identificacional do discurso. Os aspectos de significar “gêneros, discursos e estilos” não ocorrem, no entanto, de forma isolada, antes se sustentam em uma relação dialética.

A concepção metodológica pautada nas multifunções e multissignificados do discurso “mantém o cerne do pensamento de Halliday” e operacionaliza, portanto, a abordagem da Análise de Discurso Crítica (RESENDE & RAMALHO, 2006). As subseções seguintes abordam os três significados do discurso, com ênfase nas categorias de análise exploradas neste trabalho.

2.1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E FORMAS DE AGIR

O significado acional do discurso corresponde ao modo como os textos interagem nos eventos sociais, mais especificamente à relação entre as práticas sociais e seus gêneros discursivos³⁹ particulares. Nesse sentido, os gêneros são aspectos discursivos e modos

³⁹ Duas terminologias são comumente utilizadas nos estudos da linguagem relacionadas a gênero: *gênero textual* e *gênero discursivo*. Apesar de, geralmente, equivalerem-se nas pesquisas, as terminologias pressupõem aspectos de abrangência distintos. Não pretendo adentrar-me na discussão em torno da terminologia, mas opto por utilizar

semióticos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais, sendo importantes para sustentar as relações e as estruturas institucionais da sociedade (FAIRCLOUGH, 2003).

A percepção de que os gêneros discursivos contribuem para coordenar a interação e a participação das pessoas na organização social pode ser verificada em costumes milenares de povos antigos. Bento (2011, p. 46) narra, por exemplo, que muito antes de Pompeia⁴⁰ ser transformada pelo Vesúvio em grande sítio arqueológico, a cidade registrava um costume, no qual alguns pompeanos habitualmente faziam “inscrições nas paredes, muros e portas de banheiros para expressar revolta, vender produtos, promover candidatos, satirizar autoridades, ofender pessoas, anunciar serviços, entre outros”. Essas inscrições ficaram conhecidas como “os grafitti de Pompeia”.

Ainda no século III a.C., a proposta de Aristóteles de uma incipiente teoria de gêneros apontava para a consciência da diversidade na organização dos textos. Embora firmada em padrões rígidos e estruturais, a abordagem aristotélica teve alcance literário e artístico e foi produtiva por muito tempo, sendo contestada, séculos depois, pelos movimentos do romantismo (BENTO, 2011). Entretanto, é com o trabalho precursor de Bakhtin que a tradição de estudos dos gêneros discursivos expande-se para além da literatura e da arte.

Bakhtin (1997 [1979]) propõe uma abordagem de gênero discursivo situado nas dinâmicas sociais e concebido nas situações sociocomunicativas. O pensador (*Ibidem*, p.279) propõe que

cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

A concepção de Bakhtin atribui a maior parte da viabilidade da comunicação verbal ao reconhecimento dos gêneros do discurso pelos falantes. O autor (*Ibidem*, p. 301) considera a funcionalidade dos gêneros como aspecto central de sua seleção e esclarece que “essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática”. Nesse contexto, a estruturação é relativamente flexível e plástica, podendo ser mais ou menos rígida, conforme a diversidade dos gêneros. A heterogeneidade dos gêneros, por sua vez, deve-se à variação das circunstâncias, da posição social e do relacionamento entre os interlocutores. Nesse sentido, “a variedade dos gêneros do

aqui “*gênero discursivo*”, por tratar-se de termo mais recorrente nas pesquisas em ADC, esfera teórico-metodológica na qual se inscreve esta investigação.

⁴⁰ A cidade de Pompeia, juntamente com Herculano, foram cidades do Império Romano que já registravam a publicidade em um sentido moderno, conforme Pavarino (2013). Ver seção 1.2.

discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve” (BAKHTIN, op. cit, p. 291).

O trabalho de Bakhtin tem sido a base para o desenvolvimento das teorias de gêneros em diversas perspectivas: cognitivas, sociointeracionistas, funcionais e discursivas, dentre outras. Dessas abordagens, a que adoto aqui é a da Análise de Discurso Crítica, que concebe o gênero como modo de ação na sociedade. Tal perspectiva considera o aspecto interacional dos gêneros e, conforme Figueiredo (2009), ressalta a noção de atividade discursiva. Nessa concepção, os gêneros discursivos são definidos pelas práticas sociais a que se relacionam e pela maneira como essas práticas se articulam, de modo que as mudanças nas práticas sociais produzem mudanças nas formas de ação e interação dos gêneros. A mudança genérica, por sua vez, pauta-se comumente na combinação de gêneros preexistentes (RESENDE & RAMALHO, 2006; MARCUSCHI, 2005).

Para Wodak (2008), o gênero discursivo é geralmente caracterizado como o uso convencional da linguagem, mais ou menos sistemático e fixo, associado a uma atividade particular. Ou seja, é o uso da linguagem socialmente ratificado em conexão com um tipo particular de atividade social. Fairclough (2003) defende uma visão relacional de textos e de análise textual, constituída pelas relações internas (semânticas, gramaticais, lexicais) dos textos com suas relações externas (a outros elementos de eventos sociais e a práticas e estruturas sociais).

Nessa concepção, os gêneros podem ser definidos em diferentes níveis de abstração. Em um nível mais abstrato, a terminologia “pré-gênero”, proposta por Swales (1990), refere-se às categorias mais abrangentes, como narração, descrição e argumentação. Os pré-gêneros correspondem aos “tipos textuais” concebidos em Marcuschi (2005) e às “sequências textuais” propostas por Adam (2008), as quais, por sua vez, referem-se à análise microlinguística ou à natureza essencialmente estrutural da composição dos textos.

Em um segundo nível, o termo “desencaixe de gênero” ou “gênero desencaixado” refere-se a uma categoria intermediária, menos abstrata, como a entrevista e o comentário. E por fim, o terceiro nível de abstração corresponde aos “gêneros situados”, que se referem aos gêneros específicos de uma rede de comunicação particular de práticas, como por exemplo, a entrevista etnográfica e o anúncio publicitário. Ramalho (2010) ressalta que os gêneros situados correspondem aos “gêneros secundários ou complexos” de Bakhtin (op.cit) e aos “gêneros textuais” concebidos por Marcuschi (2005b, p. 19), equivalendo às entidades sociodiscursivas e às formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os textos podem combinar diversos gêneros, misturando-se a alguns ou tornando-se híbridos. A mudança em gêneros é um aspecto significativo de mudança tecnológica e de implantação de novas tecnologias. Nesse sentido, o hibridismo ou hibridização, para Bakhtin (op.cit.), é um fenômeno em que se observa uma mistura de linguagens dentro dos limites do enunciado, sendo um encontro entre duas ou mais consciências linguísticas diferentes, que se distinguem por épocas, fatores sociais ou outros. Para Fairclough (2001; 2003), o fenômeno do hibridismo ou mistura nos discursos é uma tendência de tecnologização discursiva que se realiza como dimensão discursiva da fragmentação da nova ordem social. O panorama de hibridismo é marcado pela hierarquização de gêneros, na qual há um gênero principal e subgêneros. O hibridismo em gêneros é um aspecto da interdiscursividade⁴¹ dos textos (FAIRCLOUGH, 2003).

Para investigação do significado acional do discurso, a estrutura genérica tem sido utilizada como categoria produtiva de análise, assim como o recurso da intertextualidade. A intertextualidade, termo cunhado por Kristeva (1986), retoma o pensamento bakhtiniano sobre a natureza dialógica dos enunciados. Para Bakhtin (op.cit, p.320),

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. Entretanto, o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração.

Nesse sentido, a relação dialógica é responsável por estabelecer relações entre os enunciados. Nesse sentido, Reisigi e Wodak (2009, p. 90) esclarecem que a intertextualidade corresponde à conexão dos textos entre si, indicando que ela pode realizar-se das seguintes formas: por meio de referência explícita a tópico ou ator principal; através de referências a mesmos eventos; por alusões e evocações; pela transferência de argumentos de um texto a outro; e assim por diante.

A intertextualidade também constitui aspecto textual que possibilita a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2010). Esse recurso será abordado na subseção seguinte.

2.1.2 DISCURSOS E FORMAS DE REPRESENTAR

Para Fairclough (2003), os discursos são modos de representação de aspectos do mundo. Diferentes discursos revelam diferentes perspectivas do mundo. Além disso, os

⁴¹ Ver subseção 2.1.2.

discursos não representam apenas o mundo como ele é, mas também mundos imaginados, desejáveis, possíveis e diferentes do mundo real e projetados para mudar a realidade em novas direções. Além do mais, a relação entre os discursos também revela relações entre as pessoas: complemento, competição, dominação. Dessa forma, os discursos fazem parte dos recursos utilizados pelas pessoas para se posicionarem em relação a outras.

Existem diversos níveis de abstração e representação. Assim, o mesmo discurso pode ter diversas representações específicas. Os textos promovem relações dialógicas e polêmicas em relação aos próprios discursos e de outros. Essa relação pressupõe mistura de discursos ou composição híbrida de discursos. Para identificar diferentes discursos em um texto, é preciso, na análise textual, identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que estão representadas – os “temas” principais – e identificar a perspectiva, o ângulo ou o ponto de vista particular do qual são representados (FAIRCLOUGH, 2003). Logo, os discursos se distinguem tanto pelos seus modos de representar quanto pelo relacionamento com outros elementos sociais. Os mais evidentes traços de distinção de um discurso parecem ser os de vocabulário. Nesse sentido, as seleções lexicais e as relações semânticas, tais como os diferentes modos de lexicalização, são importantes recursos analíticos. As relações de significados, no âmbito lexical, tais como antonímia, sinonímia e hiponímia, são relevantes para a identificação das relações discursivas.

Para análise do significado representacional do discurso, identificar as relações entre os discursos constitui importante recurso. Nesse sentido, a interdiscursividade corresponde à constituição de um texto a partir de diversos discursos e gêneros. A análise da interdiscursividade permite apontar os tipos de discurso que delineiam determinada amostra. Para Reisigl e Wodak (2009), os discursos tendem a referir-se a tópicos ou subtópicos, sendo, portanto, geralmente híbridos. Desse modo, um discurso sobre um tema específico pode iniciar-se em determinado tópico e desenvolver-se em outros, espalhando-se por diferentes campos e sobrepondo-se a outros discursos.

A subseção seguinte finaliza a abordagem dos significados do discurso, tratando do significado identificacional, conforme proposto por Fairclough (2003).

2.1.3 ESTILOS E FORMAS DE SER, SENTIR E AVALIAR

O significado identificacional do discurso está relacionado ao processo de construção das identidades⁴². O estilo é o aspecto discursivo em torno do *self*, que pode, por sua vez,

⁴² A identidade será tratada na seção 2.3 deste capítulo.

realizar-se em uma série de aspectos linguísticos (fonológicos, de vocabulário etc.) e também da interação entre língua e “linguagem corporal”, tais como nas expressões faciais, gestuais, estilo de cabelo e roupas. Neste último aspecto, verifica-se uma relação dialética entre discurso e o mundo semiotizado (FAIRCLOUGH, 2003).

Constituem categorias de análise do significado identificacional do discurso, a modalidade e a avaliação (FAIRCLOUGH, *ibidem*). A modalidade é vista como a forma como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas. A modalidade é importante na estruturação de identidades (tanto nas pessoais – personalidades – como nas sociais). A forma com que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é. Logo, as escolhas de modalidade são vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade. As orações modalizadas podem apresentar distintos níveis de envolvimento: alta (certamente), média (provavelmente) e baixa (possivelmente).

A modalidade pode ser deôntica ou epistêmica. A modalidade deôntica corresponde ao envolvimento do produtor do texto com as noções de obrigatoriedade ou necessidade, situando-se, conforme Neves (2013), no eixo de conduta. A modalidade epistêmica condiz, por sua vez, com o comprometimento do falante com a verdade, localizando-se no eixo do conhecimento. Os marcadores de modalização podem ser os verbos modais (ou de ligação, “poder, parecer, dever, estar”), advérbios de modo, adjetivos participiais (como “necessário”), orações de processos mentais (“eu acho”, por exemplo), tempos verbais, indeterminações, entonação, dentre outros.

A avaliação é outra categoria de realização do significado identificacional, que não ocorre apenas em orações avaliativas, mas também em formas mais ou menos explícitas ou implícitas. Nesse sentido, tem-se a seguinte distinção de categorias: declarações com juízos de valor (avaliações), declarações com modalidades deônticas, declarações com processos mentais afetivos, pressuposições de valor e assim por diante.

Para a análise da avaliação no discurso, recorro à categoria de avaliatividade, por meio do sistema proposto pela escola de Sidney de Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os estudos iniciais da avaliatividade remontam à década de 1980 com os trabalhos de J. R. Martin e seus companheiros da escola de Sidney, ganhando amplitude nas décadas seguintes. Tais estudos pretendiam compreender como a avaliação é expressa na linguagem. O termo *Appraisal* foi empregado para nomear um conjunto de recursos utilizados para atribuição de valores, sentimentos, posicionamentos e atitudes nos discursos (ALMEIDA, 2010). No Brasil, alguns autores utilizam os termos “avaliação”, “apreciação” e “valoração”. Vian Jr. (2009)

defende, porém, o uso do termo “avaliatividade”, para se evitar conflito terminológico com outros rótulos semelhantes na LSF.

O sistema de avaliatividade pode ser realizado de forma implícita ou explícita (MARTIN, 2000). As avaliações explícitas realizam-se diretamente no texto, por meio de diversas estruturas, tais como atributos (qualidades conferidas a uma entidade, como em “a menina estava feliz”), epítetos (qualidade do nome a que se refere, por exemplo, em “criança alegre”), qualidade nominalizada (como em “o problema da publicidade”), circunstâncias (tais como, “tristemente”, “de forma distraída”), processos mentais (tais como “ele quer, gosta”) e processos materiais (como “a mãe negligenciou”), dentre outros (ALMEIDA, 2010).

As avaliações são implícitas quando são indiretas, implicadas ou sugerem uma interpretação do ouvinte/leitor. Quando implícitas, constituem estratégias sutis de se induzir o interlocutor. Assim, um falante ou escritor realiza uma avaliação implícita no texto ao criar condições para que seu ouvinte/leitor realize determinada avaliação particular. Nesse sentido, Coffin e O’Halloran (2005) apontam que mesmo sentenças que aparentam certa neutralidade avaliativa ou possível ambiguidade são menos neutras e ambíguas, desde uma perspectiva dinâmica de ponto de vista. Os autores defendem, portanto, que a análise de avaliatividade pode ser usada em ADC para mostrar sistematicamente como os leitores e os ouvintes podem ser dinamicamente posicionados para ver enunciados aparentemente neutros de uma forma negativa ou positiva. Desse modo, a análise discursiva pode ajudar a iluminar como o uso (consciente ou inconsciente), pelo produtor, de um texto de padrões léxico-gramaticais e semânticos, pode funcionar como recursos para direcionar o interlocutor a interpretar o texto de uma forma particular.

Coffin e O’Halloran (*Ibidem*, p. 148) consideram ainda que, em essência, a avaliatividade constitui um quadro de recursos abertos para que usuários da língua agreguem valor à experiência social. Os autores defendem a avaliatividade como ferramenta útil para que analistas críticos do discurso identifiquem, sobretudo, posicionamentos ideológicos. Conforme proposto por Martin e Rose (2003), a avaliatividade realiza-se em três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. Esses três domínios não estão separados, ao contrário, realizam-se simultaneamente e com forte interação entre si:

a) **Atitude:** compreende os recursos utilizados para tratar de sentimentos de emoção, sentimentos éticos e sentimentos estéticos. Os sentimentos de emoção referem-se à expressão de afetividade. Os julgamentos éticos compreendem os julgamentos de caráter e comportamento das pessoas. Os sentimentos estéticos relacionam-se à apreciação do valor de objetos, coisas e fenômenos em geral (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2003).

b) **Engajamento**: considera o comprometimento do falante em relação ao que é dito, oferecendo recursos para introduzir ou rejeitar a opinião de outras pessoas. Martin e White (op. cit) apontam que o engajamento é o recurso de articulação das vozes no discurso, no sentido de refutar (por negação ou contraposição); declarar (por concordância, declaração e endosso); considerar e/ou atribuir (por reconhecimento ou distanciamento).

c) **Gradação**: oferece graus que permitem aumentar ou diminuir a intensidade das avaliações. Vian Jr. (2010) esclarece que “as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta”.

A categoria da avaliatividade é considerada aqui, conforme proposta por Martin (2000), Martin e Rose (2003) e Martin & White (2005). O foco, no entanto, será dado ao subsistema de atitude e seus elementos da seguinte forma:

Atitude	Afeto	In/Felicidade	
		In/Segurança	
		In/Satisfação	
	Julgamento	Estima social	Normalidade Capacidade Tenacidade
		Sanção social	Veracidade Propriedade (ética)
	Apreciação	Reação	Impacto Qualidade
		Composição	Complexidade Equilíbrio
		Valor Social	

Quadro 3 - O subsistema de atitude
Fonte: adaptado de Martin e White (2005, p. 35-36)

Priorizo aqui o subsistema de atitude por ser ele o responsável pela expressão das emoções, dos sentimentos, de valores positivos ou negativos no discurso. As atitudes, que podem ser realizadas implícita e explicitamente, exigem do analista um olhar cuidadoso que considere as práticas sociais com especial relevância. Há três tipos de atitudes: afeto, julgamento e apreciação.

Para Coffin e O'Halloran (op. Cit), o **afeto** compreende um conjunto de recursos linguísticos usados para avaliar a experiência em termos afetivos, para indicar o efeito emocional positivo ou negativo de um evento. De acordo com Martin e White (2005), o afeto realiza-se em três subconjuntos:

- i. In/felicidade: sentimentos que envolvem emoções relacionadas à felicidade e à tristeza, e ao gostar e ao não gostar;
- ii. In/segurança: sentimentos relacionados ao bem-estar social, de paz e equilíbrio em relação ao que nos rodeia, e aos sentimentos de proteção;

iii. In/satisfação: sentimentos associados à realização de objetivos desejados, à frustração e ao sucesso.

O **juízo** abrange significados que servem para avaliar o comportamento humano em função de um conjunto de normas sobre como as pessoas devem e não devem se comportar. Relaciona-se às questões éticas, às normas de comportamento, sobre como se deve ou não agir, sendo positivo ou negativo (MARTIN E WHITE, 2005). Pode realizar-se nos seguintes conjuntos:

i. Estima social: condiz à avaliação de comportamento ético das pessoas, perante o círculo de seu convívio. Podem ser de normalidade (comum, usual), de capacidade (competência) e de tenacidade (confiança).

ii. Sanção social: relaciona-se à avaliação de domínio entre certo e errado. Pode ser de veracidade (honestidade) e propriedade (ética).

A categoria de **apreciação** refere-se ao modo como avaliamos coisas e fenômenos, textos e processos. Para White (2004), a apreciação “é o campo dos significados usados para construir avaliações dos produtos do trabalho humano, tais como artefatos, edificações, textos e obras de arte, e também de fenômenos naturais e estados de coisas”. A avaliação estética relaciona-se à aparência, ao impacto e ao valor das coisas, o que a define nos seguintes subconjuntos:

i. Reação: aborda as respostas que os fenômenos provocam. Pode ser de impacto ou qualidade.

ii. Composição: trata das percepções sobre a organização e a forma dos objetos. Pode referir-se à proporção (equilíbrio) e complexidade (detalhamento).

iii. Valor: enfatiza a importância social do texto ou do processo.

Martin e White (2005) chamam atenção, no entanto, para o fato de que nem sempre as fronteiras entre as categorias do subsistema de atitude são claramente definidas. Nesses casos, favorece reconhecimento e distinção dos elementos a observação de: o contexto (quadro das Orações anteriores), a fonte da avaliação e o alvo das avaliações.

A seção seguinte deste capítulo dará prosseguimento à reflexão sobre identidade.

2.2 IDENTIDADE

Bento (2013, p. 274) ressalta que a contemporaneidade tem revelado “uma espécie de interesse súbito em torno do conceito de identidade”. O autor considera que a atração pelo tópico deve-se ao fato de que, nas sociedades anteriores, as identidades estavam envolvidas por uma espécie de “aura de determinismo”. Acerca da ampliação do campo de estudos sobre

identidade, Moita Lopes (2006, p. 15) destaca que, para além da academia, a preocupação sobre quem nós somos também tem se constituído um dos temas de interesse que atraem a atenção da mídia. Assim, a televisão, a mídia impressa e o acesso aos meios eletrônicos nos expõem “a uma multiplicidade de discursos sobre quem somos ou uma visão da vida humana como múltipla e plural, e ao mesmo tempo fragmentada”.

Para Hall (2006, p. 7), o argumento essencial de que a teoria social tem experimentado alargada discussão sobre a questão da identidade reside no fato de que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Nessa perspectiva, as categorias culturais de classe, de gênero, de sexualidade, etnia, raça e nacionalidades antes bem consolidadas, sofrem, na contemporaneidade, fragmentação em razão de um novo processo de mudança estrutural que tem se instaurado e transformado as sociedades modernas do final do século XX. Hall (*ibidem*, p. 10-13) sintetiza três concepções de identidade realizadas nas sociedades ocidentais, ao longo da história:

1. Sujeito do Iluminismo: é a pessoa como indivíduo, concebido de maneira individualista e predominantemente masculino; o sujeito era totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.
2. Sujeito sociológico ou moderno: tem sua identidade formada a partir da interação entre o eu e a sociedade. Esse sujeito ainda tem um núcleo, mas esse é transformado no diálogo contínuo com o mundo exterior. Nessa perspectiva, a identidade “costura” o sujeito à estrutura, estabilizando os sujeitos aos mundos culturais em que eles habitam, tornando ambos mais unificados e previsíveis. O que gera, portanto, certa conformidade subjetiva, advinda da segurança que a estrutura social possibilita.
3. Sujeito pós-moderno: sua identificação é tida como processo mais provisório, variável e problemático. O sujeito, que antes vivenciava uma identidade unificada e estável, agora é fragmentado, passa a realizar várias identidades ao mesmo tempo e, às vezes, contraditórias ou não resolvidas. A identidade é concebida como “celebração móvel”, continuamente formada e transformada.

Benwell e Stokoe (2006) também traçam um percurso histórico sobre o conceito de identidade, a partir do século XVI até as narrativas pós-modernas. As autoras apontam que o

Renascimento já sinalizava para o estabelecimento da noção de individualidade e do conceito de agência humana, centralizado na figura do homem. No entanto, é o Iluminismo, no século XVIII, o responsável por instaurar uma tradição popular de identidade como instrumento de “projeção do eu”, com base em duas correntes principais de pensamento: uma, associada a Descartes, relaciona-se ao racionalismo, que predeterminou a ideia de subjetividade independente de fatores externos; e a segunda, relacionada ao empirismo de Locke, com ênfase na capacidade reflexiva da mente, propiciou, por sua vez, a construção de uma subjetividade soberana.

Em seguida, as autoras abordam o movimento romântico, da primeira metade do século XIX, cuja noção de identidade centrava-se na expressão de um “eu” ao mesmo tempo hedonista e imbuído de moralidade. Nessa concepção, o indivíduo é singular e responsável pelo seu próprio destino. Outro momento destacado, já no século XX, é a influência da Psicanálise, sobretudo nos estudos de Freud, que introduziu a noção de elemento social a partir dos trabalhos internos da subjetividade, com ênfase nos processos de socialização na família e seu impacto na psique.

Por fim, as autoras discutem a identidade no período da pós-Modernidade, cenário do final do século XX e início do século XXI, intitulado por alguns autores como “Modernidade Tardia”, “Modernidade Líquida”, “Alta Modernidade” ou “Contemporaneidade”, e que corresponde, segundo Giddens (2002, p. 221), à “presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização dos traços básicos da modernidade”. A modernidade, foi responsável, portanto, por introduzir mudanças nos processos de confiança e nos ambientes de risco. Tais transformações foram geradas pela inserção de particular dinamismo na vida humana, que possibilitou a construção de uma época marcada pela ansiedade. O autor esclarece que:

o ‘mundo’ em que agora vivemos, assim, é em certos aspectos profundos muito diferente daquele habitado pelos homens em períodos anteriores da história. É de muitas maneiras um mundo único, com um quadro de experiência unitário (por exemplo, em relação aos eixos básicos de tempo e espaço), mas ao mesmo tempo um mundo que cria novas formas de fragmentação e dispersão. (GIDDENS, *ibidem*, p.12)

A pós-Modernidade não é, para Giddens, simplesmente fragmentada. O autor incorpora a concepção tradicional do modelo de Locke e Descartes de reflexividade, considerada como reflexão crítica. Dias (2011) esclarece que a noção de reflexividade é importante para a concepção de identidades híbridas, característica da pós-Modernidade.

Nesse contexto, as pessoas não apenas desempenham diversos papéis, como também constroem diversas formas de representação.

Benwell e Stokoe (2006) ressaltam ainda que a era pós-Moderna, frequentemente caracterizada pela fragmentação, pelo relativismo e pela mistura das esferas públicas e privadas, tem nos processos de globalização a descentralização ou o deslocamento do “eu”. Nesse contexto, as mudanças nos paradigmas de tempo e espaço propiciaram fenômenos importantes para a concepção de identidade, tais como a hiper-realidade e a comoditização, conceitos que serão tratados na subseção seguinte.

2.2.1 IDENTIDADES COMODITIZADAS

A hiper-realidade é um conceito desenvolvido por Baudrillard (1991), segundo o qual o “eu” é consumido ou substituído por uma bricolagem de imagens propiciada pelos processos midiáticos. Nesse cenário, a televisão e as mídias eletrônicas são tidas como responsáveis pela transição cultural que se estabelece, por sua vez, pela ruína da distinção entre realidade e representação. Como consequência da hiper-realidade, a comoditização⁴³, segundo Fairclough (2001, p.255), corresponde ao

processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vem não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias.

Figueiredo (2012, p.44) esclarece que, em termos discursivos, a comoditização relaciona-se à “generalização da promoção como função comunicativa”, no qual o discurso passa a funcionar “como um veículo para a ‘venda’ de bens de consumo, serviços, organizações, ideias ou pessoas”. Sobre esse aspecto, Bauman (2005) denuncia que a pós-Modernidade estabelece-se na sociedade de consumo na qual se realizam as identidades comoditizadas, pelas quais as pessoas são, simultaneamente, clientes e mercadorias.

Esse ambiente pós-moderno é, para Bauman (2007, p. 44), paradoxalmente marcado pela necessidade de individualidade. No entanto, essa tarefa é autocontraditória, autofrustrante e impossível de ser realizada. O autor resalta que a identidade aumenta a atração pelo hibridismo, tornando-se heterogênea, efêmera, volátil, incoerente e altamente mutável. Por essa razão, a identidade revela “perigos potencialmente mortais” tanto para a individualidade quanto para a coletividade. Assim, o caminho que leva à identidade torna-se uma “batalha em curso e uma luta interminável entre o desejo de liberdade e a necessidade de segurança”. O

⁴³ O termo “comoditização” é aqui utilizado em lugar de “comodificação”, por tratar-se de terminologia adotada em nova edição (no prelo) da obra “Discurso e Mudança Social” de Norman Fairclough, traduzida por Izabel Magalhães, a ser publicada em 2016.

consumo, para Bauman (*ibidem*, p. 49), é a base para a luta identitária, a qual não apenas alimenta como instiga a produção de novos desejos e a extinção de desejos antigos, sustentando um sistema de busca contínua por novos produtos que representem “insígnias de identidade prontas para o uso”.

Sobre essa relação, Baudrillard (2007, p. 47) aponta a felicidade como “a referência absoluta da sociedade de consumo”. Essa felicidade recolhe em si o mito da igualdade, tornando-se uma necessidade a ser realizada por meio do consumo. A exigência igualitária estabelece-se, no entanto, na distinção dos indivíduos, distanciando-se do coletivo e firmando-se em princípios individualistas, o que contraditoriamente gera a desigualdade. Para o autor, as mercadorias e os objetos, assim como as palavras, constituem um sistema de signos de valores. O valor de uso dos objetos é substituído pelo seu valor de significado. Assim, o consumidor, por meio dos atos de consumo, submete-se a um sistema pautado em regras repressivas, de modo que ele jamais consumirá um objeto em si, mas sempre manipulará os objetos como signos que o identifique e distinga nos grupos.

Tal sistema é, por sua vez, mantido pela sedução. A relação entre consumidor e publicidade, para Baudrillard (2007), é permeada por um tipo de “intimidade simulada”. Essa simulação é responsável pela sedução dos consumidores, princípio de estabelecimento de poder. Nesse sentido, a publicidade induz e direciona o consumidor, oferecendo-lhe pequenos controles, que mascaram sua socialização em um sistema que está amplamente além de seu controle. Em sintonia com essa abordagem, Giddens (2002) ressalta que os consumidores sujeitam-se à força do consumo, de forma que moldam a si mesmos como um tipo de produto.

Benwell e Stokoe (2006) reforçam que essa concepção negativa de comoditização e de consumo advém da perspectiva crítica da Escola de Frankfurt⁴⁴ que, pautando-se na crítica da cultura de massa, dá origem à noção de “indústria cultural”, na qual o consumidor é visto como um brinquete passivo, manipulado pela publicidade que, por sua vez, gera falsas necessidades. Essa cultura consumidora é homogeneizante e inautêntica e ocupa-se em gerar a autoidentidade por meio da autopromoção.

As autoras, no entanto, ressaltam que modelos posteriores pautados nos estudos culturais⁴⁵ rejeitam a identidade como arquétipo maleável e sugestivo, passivamente controlado pelas condições econômicas e pelo poder da publicidade. O trabalho de Keat, Whiteley e Abercombie (1994) é indicado como exemplo de abordagem que destaca o “poder do consumidor”, com foco no deleite das audiências e no potencial para resposta na cultura de

⁴⁴ Sobre a Escola de Frankfurt, ver capítulo 1.

⁴⁵ Ver capítulo 1.

massa, ao mesmo tempo críticas e criativas. São apontados ainda outros exemplos do potencial criativo e de resistência da pós-Modernidade: a teoria *queer* (BUTLER, 1990); a diáspora (HALL, 1995) e o hibridismo (BHABHA, 1994).

Benwell e Stokoe (op. cit) reforçam a necessidade de se combinar essas duas perspectivas, negativa e positiva, da pós-Modernidade para adoção de um modelo que atribua criatividade e resistência para a posição do consumidor, que considere que o indivíduo seja capaz de expressar sua identidade e de negociar, jogar ou resistir aos apelos do consumo. As autoras defendem a importância de uma abordagem crítica que conceba produção e consumo como mutuamente constitutivos.

Neste trabalho, em que adoto uma perspectiva crítica de análise, compartilho a visão de Benwell e Stokoe (2006) sobre a necessidade de um olhar flexível, no que diz respeito a incorporar à visão crítica, o potencial criativo do sujeito, advindo da própria instauração hegemônica que como visto anteriormente⁴⁶, traz em sua essência a capacidade para a luta hegemônica, vislumbrando em si perspectivas de mudança e transformação social. Nesse sentido, a pesquisa crítica contribui para a consciência de estratégias ideológicas naturalizadas, para o empoderamento dos sujeitos e para o reconhecimento de seu potencial de resistência e criatividade.

Na subseção seguinte, retomo a discussão sobre a abordagem discursiva da identidade.

2.2.2 IDENTIDADE E DISCURSO

Moita Lopes (2006) esclarece que as identidades não são qualidades inerentes às pessoas, ao contrário, são construídas nas práticas discursivas e por essa razão, o estudo da interação discursiva tornou-se importante para as ciências humanas, por revelar-se indispensável para a compreensão da vida humana. Na interação das práticas discursivas, é determinante para a construção do “eu” a noção do “outro”. Desse modo, o princípio de alteridade⁴⁷ é relevante para a constituição do processo de construção das identidades, uma vez que a consciência do “eu” e do “outro” são percepções complementares, conforme já sinalizava Bakhtin: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 1986, p. 113). Sobre a alteridade, Benveniste (1991, p. 286) esclarece que o “*eu* propõe a outra pessoa, aquela que, embora sendo exterior a *mim*, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*”.

⁴⁶ Ver subseção 2.1

⁴⁷ Charaudeau & Maingueneau (2006, p. 34) definem que o princípio de alteridade é uma noção derivada da filosofia “no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença”.

O caráter simbólico das construções identitárias é enfatizado por Resende e Ramalho (2006, p. 77). As autoras destacam que identidades e diferenças, por sua instabilidade, estão sujeitas a relações de poder e lutas: “a afirmação da identidade e da diferença no discurso traduz conflitos de poder entre grupos assimetricamente situados”. Portanto, a abordagem discursiva tem especial relevância para o estudo das identidades.

Para Fairclough (2003), o processo de identificação é, em certo grau, um processo textual. O processo de formação de identidades envolve efeitos constitutivos de discurso, que por sua vez está inculcado nas identidades, o que evidencia a relação dialética entre discurso e identidade. A identificação é, portanto, um processo complexo e amplo, no qual se atribuem ao sujeito diversos papéis sociais, revestindo-os de personalidade ou identidade pessoal. A identidade é aqui concebida socialmente na interação das práticas discursivas. Ela não é única ou singular, mas sim múltipla e heterogênea, tendo o discurso lugar privilegiado em sua construção, alteração e performance. Sendo assim, adoto aqui a perspectiva de análise discursiva das identidades, construídas nas práticas sociais e discursivas.

A seção seguinte dá continuidade à discussão sobre identidade, pela reflexão sobre a infância.

2.3 A INFÂNCIA

O historiador francês Philippe Ariès (1981) aponta que até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia ou não representava a infância. Uma vez que as crianças eram representadas como miniadultos, concebe-se que até então, não havia lugar para a infância nesse mundo. Nos séculos seguintes, as crianças são representadas nas artes de forma sacralizada, associadas a imagens de anjos, com aspectos graciosos, ternos e ingênuos. Tal iconografia religiosa remonta ao século XIV, que marca o florescimento de histórias de crianças nas lendas e contos pios. Sobre a descoberta da infância, Ariès (op.cit, p. 28) esclarece que

começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

Postman (2012) aponta que a concepção da infância na realidade está associada à reinvenção do adulto que se deu a partir da criação de novas tecnologias, sobretudo a tipografia, que permitiu o desenvolvimento da prensa e a disseminação das ideias impressas nos livros, contribuindo assim para uma percepção social do sujeito. Acrescenta-se a isso o

surgimento de uma nova organização do trabalho advinda das mudanças tecnológicas da revolução industrial. Nesse sentido, Postman (2012, p. 34) registra que

a nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância.

Diante desse processo de concepção de ser criança, vale então destacar que essa é, na realidade, “um artefato social, não uma categoria biológica” (POSTMAN, 2012, p. 11). A maneira (ou maneiras) como as crianças são consideradas hoje é fruto de inúmeros processos sociais construídos ao longo da história. Ariès (op.cit) e Postman (*ibidem*) empenham-se em esclarecer como acontecimentos históricos propiciaram o surgimento e a transformação da noção da infância ao longo do tempo.

No século XV, o advento da prensa demandava a formação de leitores e a necessidade de se preparar as pessoas para uma nova forma individualizada de ser adulto. Dessa necessidade de aprendizagem e preparação para uma nova experiência de maturidade, a infância desenvolve-se nas sociedades ocidentais, obviamente de maneira não homogênea. O resgate de três elementos nas relações sociais são fundamentais para o processo de surgimento da infância: a educação, a vergonha e o segredo (POSTMAN, *ibidem*). Esses três elementos resguardam as crianças das vivências como adultos, retardando o processo de adultização e valorizando a etapa de desenvolvimento social e cognitivo.

Nesse contexto, a infância surge, portanto, da necessidade de preparação de um novo adulto, correspondendo a um período do desenvolvimento de aprendizagens, que passaram a ser viabilizadas por meio das instituições de ensino. As fases de desenvolvimento da infância começaram a ser pensadas, por assim dizer, pelos professores, que se ocupavam por elaborar materiais didáticos e a organizar as classes escolares de acordo com a idade dos alunos. A escola, por sua vez, inseriu o autocontrole como princípio de desenvolvimento da intelectualidade, o que acabou por contribuir para a supressão da espontaneidade e energias das crianças.

A essa altura, a família passa a delinear-se como segunda instância de formação das crianças e como asseguradora da boa educação. Sobre esse aspecto, Postman (*ibidem*) ressalta que o modelo de família moderna tomou forma a partir do estabelecimento do modelo de infância. A constituição da infância pautou-se, portanto, na diferenciação entre crianças e adultos. O final do século XVI já evidenciava o surgimento de trajes especiais para os pequenos e a linguagem das crianças começou a diferenciar-se da fala dos mais velhos. Nesse

contexto, “a tarefa do adulto era preparar a criança para administração do mundo simbólico do adulto” (POSTMAN, 2012, p.65).

Não obstante os movimentos de identificação e proteção da infância, Postman (*ibidem*) aponta que a sociedade industrializada demonstrou-se feroz contra os filhos dos pobres, especialmente durante os séculos XVIII e parte do século XIX. Essa constatação relaciona a valorização da infância ao contexto da sociedade burguesa, que investia na educação dos filhos, sobretudo, dos meninos, como símbolo de ostentação de um modo de vida privilegiado. Os filhos dos pobres, por sua vez, constituíam mão de obra barata fortemente explorada nas fábricas, sendo inclusive julgados e condenados da mesma forma que os adultos.

O movimento em prol de uma concepção humanitária de infância ocorreu gradualmente a partir da segunda metade do século XVIII e teve, no Iluminismo, especialmente, nos pensamentos de Rousseau e Locke, as bases para o desenvolvimento de sentimentos de valorização e proteção da infância, o que culminou na atribuição ao estado da responsabilidade de assegurar os direitos das crianças. O início do século XIX consolidou os movimentos de retirada dos meninos e meninas das fábricas e a defesa do direito à educação. Às crianças foi assegurado seu próprio universo, com suas roupas, brinquedos, jogos, literatura, pesquisas e leis. Os sentimentos de empatia, proteção e ternura com relação a elas firmaram-se nos relacionamentos familiares. A infância tornou-se um direito do ser humano, mas, conforme aponta Postman (*ibidem*), passou a ser considerada uma categoria biológica e não mais um construto cultural.

Apesar de o século XIX fornecer subsídios para a consolidação da infância, o século XX contraditoriamente ofereceu condições para a desarticulação da concepção simbólica anteriormente construída. Sobre essa questão trata a subseção seguinte.

2.3.1 A TELEVISÃO E O PRENÚNCIO DE MORTE DA INFÂNCIA

O trabalho de Neil Postman (2012[1982]), intitulado “O desaparecimento da Infância”, é considerado o mais representativo dos prenúncios negativos sobre a desconstrução da infância no século XX. Para o autor, o desenvolvimento das tecnologias que propiciaram avanços nos meios de comunicação contribuiu para a instauração de um processo de anulação da infância, sobretudo por meio do advento da televisão.

A televisão representa, neste cenário de desarticulação da infância, o meio pelo qual as crianças são expostas indiscriminadamente a todo tipo de informação. Para Postman (op.cit, p.94)

a televisão destrói a linha divisória entre infância e idade adulta de três maneiras, todas relacionadas com sua acessibilidade indiferenciada: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega o público.

Nessa visão, a exposição da criança a qualquer tipo de informação fere os princípios do segredo e da vergonha, responsáveis anteriormente pela instituição da noção da infância. Outra consequência desse tipo de exposição é o apagamento das diferenças entre adultos e crianças, que se tornam cada vez mais semelhantes, o que geraria a formação de uma categoria em que ambos estariam fundidos, como uma espécie de “adulto-criança”, tal qual na Idade Média, período em que a infância era ignorada.

As evidências do desaparecimento da infância podem ser observadas, segundo Postman (*ibidem*), nos meios de comunicação, por meio dos quais as crianças são representadas como adultos em miniatura, vestindo-se, portando-se e falando como os mais velhos, ou ainda na adultização de meninas, representadas como objeto sexual em campanhas publicitárias e mesmo no cinema, assim como na representação de adultos infantilizados na TV, personagens em idade adulta que não possuem qualquer tipo de responsabilidade ou maturidade. Outros indícios estariam no aumento do número de gravidez na adolescência e no envolvimento de jovens nas práticas de crimes e violência.

Em resposta a Postman (*Ibidem*), Buckingham (2000) ressalta que as crianças não devem ser excluídas e protegidas do mundo da violência e do consumo. Ao contrário, o estudioso defende que é preciso ensiná-las a lidar com essas situações. O autor critica a abordagem psicológica de infância que, em sua opinião, considera a criança como uma fase de desenvolvimento que se encerra na fase adulta. Para ele, a abordagem psicológica encara a infância de forma isolada, reduzindo o desenvolvimento infantil a uma sequência lógica de etapas e estados, construindo uma noção de criança incompetente e totalmente dependente. Por outro lado, a postura sociológica da infância também é apontada como perigosa, pois tende à supervalorização de uma autonomia infantil. Nessa perspectiva, a criança seria vista como ser competente e capaz de tomar suas próprias decisões a respeito de sua vida.

A tentativa de restringir o acesso das crianças à mídia, no entanto, tende ao fracasso. Mais que impor a vontade do adulto sobre os desejos das crianças, Buckingham (*ibidem*) defende que é importante prepará-las para lidar com as novas experiências advindas do acesso aos meios eletrônicos. Para ele, as crianças vivenciam cada vez mais uma infância midiática, repleta de narrativas, imagens e produtos construídos por grandes corporações. Nesse sentido, a infância não estaria ameaçada, mas vivenciaria uma experiência interativa com as mídias

sociais, o que, por sua vez, está coerente com as tendências da contemporaneidade. Essa interação pode ser considerada em duas perspectivas: como experiência de homogeneização das identidades culturais ou oportunidade de as crianças se liberarem dos entraves das tradições sociais.

As mídias, para Buckingham (*ibidem*), tem sido alvo de posturas muito pessimistas. Por um lado, argumenta-se que elas, sobretudo a televisão, ameaçam a existência da infância. Por outro lado, as mídias são acusadas de ampliar a separação entre adultos e jovens, especialmente, em relação ao uso do computador. O autor refuta tais posicionamentos e considera que, de todo modo, é a mídia o veículo por meio do qual se travam os debates sobre as transformações na infância. Sobre esse aspecto, Setton (2002, p.109) destaca que a generalização dos efeitos negativos da mídia desconsidera “a complexidade de apropriação dos conteúdos dos produtos da indústria cultural”.

A noção mais aceita entre estudiosos de que a infância é um construto social é para Buckingham (op.cit.) a explicação de sua variabilidade conceitual. Desse modo, qualquer discussão nesse campo pressupõe ideologias da infância. Seguindo esse raciocínio, as mídias criadas e destinadas às crianças podem ser tidas como apoio para o estabelecimento de determinadas ideologias da infância. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os produtos da mídia infantil são produzidos por adultos e que os produtores da mídia são constantemente instruídos sobre a necessidade de se proteger as crianças de aspectos considerados impróprios ou indesejados.

A abordagem de Buckingham (*ibidem*) é fortemente contrária à noção de desaparecimento da infância em detrimento da televisão ou de qualquer outra mídia. O autor combate a postura protecionista e explica que a criança tem sido por muito tempo segregada e excluída, tendo suas necessidades e interesses moldados e substituídos pelas vontades dos adultos. Assim, a mídia pode representar um elemento social importante de inclusão e de visibilidade da infância. Por fim, o autor defende que as crianças não são vítimas passivas e que devem ser ouvidas para que suas reais necessidades sejam compreendidas.

A visão de declínio da infância defendida por Postman (op.cit) é certamente pessimista e, em diversos aspectos, exagerada, mas aponta para a necessidade de se olhar com especial atenção para as mudanças no que se compreende como infância. Por outro, lado Buckingham (op.cit), embora apresente uma visão mais ponderada, expõe uma leitura limitada sobre os estudos em Psicologia e Sociologia e tende a vislumbrar para a mídia alcances muito positivos em relação às experiências das crianças. A necessidade de se equilibrar as visões sobre a relação da infância com a mídia parece colocar-se como importante recurso para se evitar

posições radicais ou polarizadas. É necessário ter em mente que, como construto social, a infância deve ser constantemente pensada e discutida pela sociedade, em diversas instâncias. Se por um lado a mídia pode dar visibilidade e contribuir para a emancipação das crianças, por outro, ela pode colaborar para a imposição de padrões e de falsas necessidades. Os impactos desses possíveis cenários devem ser avaliados, tendo em mente quais ideologias de infância (ou infâncias) pretende-se construir, manter ou transformar.

A subseção seguinte estende a reflexão sobre a representação da infância na sociedade e o conceito de socialização.

2.3.2 REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO

Com o objetivo de compreender a representação social das crianças, Chombart de Lauwe (1991, p.22) investigou as imagens da infância veiculadas por personagens da literatura e do cinema franceses, nos séculos XIX e XX. A autora elaborou descrições de imagens sociais sobre infância historicamente construídas. Para ela, as representações da criança constituem um produtivo teste de projeção dos sistemas de valores e aspirações de uma sociedade. A maneira como as crianças são representadas relaciona-se ao modo como as pessoas relacionam-se com seu passado e à forma como projetam seu futuro. Assim sendo,

as narrativas sobre a infância deixam transparecer a presença de um mundo imaginário desejado, oposto à sociedade real e ao modo de existir dos adultos. Não deixam em absoluto a esperança de uma redução do conflito pela transformação da sociedade.

Desse modo, Chombart de Lauwe (*ibidem*) descreve um sistema de representações da infância com base no detalhamento da criança enquanto personagem simbólica, concebida nas interações estabelecidas com o mundo que a cerca; entre as crianças; entre crianças e adultos; e pela criança em si mesma. Para a autora, as representações mesclam o real e o imaginário e permitem compreender, além das imagens da infância, a construção do mundo adulto.

O trabalho da autora permite visualizar uma diversificada descrição de crianças, assim como uma múltipla representação de infância. Tais constatações resgatam a ideia de que ser criança é uma concepção social. Desse modo, observar como se dá a representação da infância, nos diversos discursos e nas práticas sociais que constroem o mundo das crianças, contribui para o entendimento das ideologias sobre infância construídas nas práticas discursivas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, considera criança a “pessoa até doze anos de idade incompletos” (artigo 2º da Lei 8069/90). Britto (2010) relaciona essa concepção às abordagens da psicologia, de que até a idade de doze anos, os

indivíduos ainda não se desenvolveram cognitivamente e moralmente, não sendo, portanto, capazes de exercerem plenamente sua autonomia.

Partindo também da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento, Lopes de Oliveira (2006, p. 433) ressalta que a infância consiste em um dos estágios do desenvolvimento humano, cuja “imitação constitui o principal dispositivo de socialização”. O termo “socialização” refere-se ao “processo através do qual os jovens adquirem vários padrões de convicções e comportamento” (GOSLIN, 1969 apud GUNTER & FURNHAM 2009, p. 30). No processo de socialização, as crianças recebem diversos tipos de influências: dos pais, colegas de escola e, sobretudo, da mídia (SOLOMON, 2002, p. 295).

Os principais agentes e espaços socializadores, listados por Setton (2002, p. 09), são a família, a escola e a mídia. Para a autora, embora tenham propostas pedagógicas distintas, as instâncias heterogêneas de socialização compartilham de um ponto em comum: “tendem a ‘formar’, buscam modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de formas simbólicas”. Nesse sentido, o processo de socialização é um fenômeno histórico complexo imbricado em múltiplas relações sociais, diretamente relacionado ao processo de construção e representação das identidades das crianças.

2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Minha intenção neste capítulo foi apontar as principais bases teóricas que direcionam os olhares investigativos desta pesquisa, que é, sobretudo, uma análise de discurso. Foram consideradas as perspectivas teóricas em torno da Análise de Discurso Crítica e da identidade, com especial foco nas categorias de análise selecionadas para esta investigação.

Em um primeiro momento, abordei o discurso pela perspectiva crítica da ADC, com ênfase nos significados do discurso, conforme propostos por Fairclough (2003). Foram destacadas as abordagens discursivas para o gênero discursivo, os discursos e os estilos. O subsistema de avaliatividade, proposto por Martin (2000), Martin e Rose (2003) e Martin e White (2005) foi considerado como categoria de análise dos significados do discurso. Em seguida, abordei o tópico da identidade, delineando o olhar discursivo para a construção das identidades nos contextos sociais e, por fim, trouxe considerações sobre a noção da infância e sua relação com a mídia.

No capítulo seguinte, apontarei de forma sucinta as etapas desta pesquisa.

Capítulo 3 – Desenho metodológico

Neste capítulo, é descrito brevemente o percurso metodológico de geração de dados da investigação sobre publicidade infantil, na pesquisa aqui proposta. Na primeira seção, desenvolvo uma discussão sobre a contribuição metodológica da Análise de Discurso Crítica. Na seção seguinte, apresento a pesquisa qualitativa, adotada para o percurso investigativo, e os objetivos que delinham esta investigação. A terceira seção tece considerações sobre a abordagem etnográfica, que inspirou as escolhas dos procedimentos geração de dados. E por fim, são esclarecidas as estratégias adotadas para a constituição do *corpus* de análise.

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E METODOLOGIA

Fairclough (2009) sustenta que a metodologia deve ser compreendida em sua relação dialética com a teoria, em sua transdisciplinaridade social, uma vez que ela é o processo teórico em que os métodos são selecionados de acordo com o objeto de pesquisa que é construído teoricamente. Nesse sentido, o autor reforça que a Análise de Discurso Crítica (ADC) é associada a um método geral e a métodos específicos de pesquisa originados de um processo teórico de construção do objeto.

A respeito da relação dialética entre teoria e método em ADC, Wodak e Meyer (2009) ilustram, a seguir, como se dá a articulação entre teoria, operacionalização e interpretação dos discursos/textos. Os autores destacam que há uma relação cíclica na junção entre: a seleção de conceitos teóricos e relações; os procedimentos e instrumentos de coleta e geração de dados; o processo de seleção de informações e o exame de suposições.

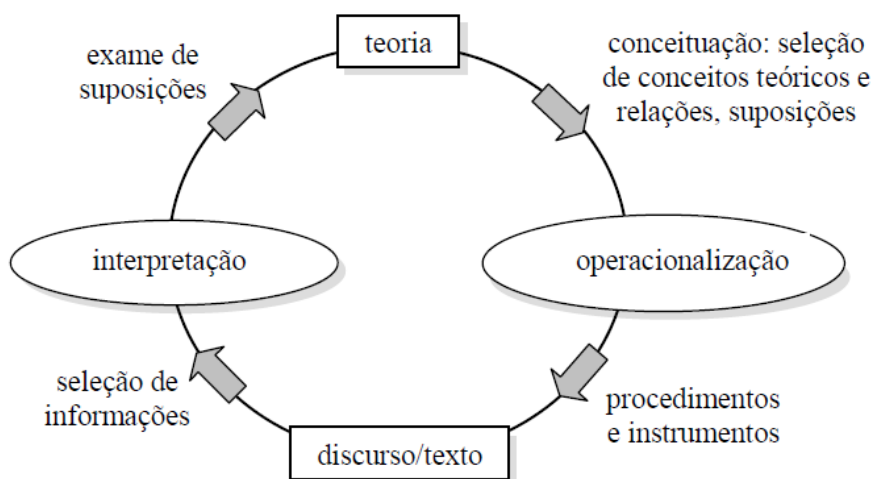


Figura 3 - Pesquisa empírica como um processo circular.
Fonte: BESSA (2009, p. 99), adaptado de WODAK & MEYER (2009, p. 24)

A ADC é, portanto, uma “abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.7). Trata-se de abordagem de análise textualmente orientada, e conforme destaca Wodak (2008), os métodos de análise da ADC estão pautadas no texto em contexto.

Van Dijk (2008, p. 116) destaca que a ADC ocupa-se por compreender “o modo como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social”, a partir dos contextos e gêneros discursivos envolvidos. Assim, consideram-se dois níveis de análise: o macronível que compreende questões relacionadas a poder, dominação e a desigualdade social; e o micronível que consiste na análise do uso da linguagem, o discurso, a interação verbal e a comunicação, verificados pela realização textual.

Nessa perspectiva, os textos são eventos sociais e constituem uma dimensão do discurso (FAIRCLOUGH, 2001). O texto é a unidade mais específica de realização do discurso, e os textos, por sua vez, realizam-se em gêneros (WODAK, 2008). Assim, para a análise do discurso da dominação masculina, podem-se, por exemplo analisar diversos textos e gêneros, como debates na TV, telenovelas e revistas.

As pesquisas em ADC, cujo olhar debruça-se sobre os aspectos relacionados a poder e dominação, têm se instaurado em alguns campos de atuação, como o político e o midiático. O discurso da mídia tem sido inspiração para diversos estudos críticos na área. Esta pesquisa, portanto, instaura-se no campo midiático, na análise dos olhares de mães e pais sobre o consumo da publicidade destinada a crianças. O foco na perspectiva de mães e pais justifica-se pela escassez de pesquisas voltadas para os efeitos da publicidade infantil vivenciados por eles. Assim, são contempladas entrevistas semiestruturadas realizadas a vinte mães e pais, além das práticas sociais relacionadas às instâncias de socialização da criança, geradas por meio de observação e notas de campo.

Fairclough (2009; 2010) propõe quatro etapas para organização do processo investigativo em ADC. A primeira fase consiste na *focalização de um desvio social*⁴⁸, em seu caráter semiótico. O autor prefere utilizar o termo “desvio social” em lugar de “problema social” para referir-se a aspectos do sistema que são prejudiciais às pessoas. Ambos os termos trazem pressuposta uma noção negativa relacionada ao objeto de análise e sua relação com a sociedade. Utilizo aqui o termo “desvio social” para localizar os processos de investigação dessa análise, dentro da perspectiva metodológica da ADC. Considero, no entanto, que o olhar

⁴⁸ O termo original utilizado por Fairclough (2009; 2010) é “*Social wrong*”.

sobre o objeto de análise, neste caso, a publicidade infantil, deve atentar, em uma perspectiva crítica, para não assumir postura previamente negativa ou positiva.

A segunda etapa citada por Fairclough (2010) é *identificar os obstáculos relacionados ao desvio social*. Esse aspecto relaciona-se ao entendimento da organização do desvio social, como forma de compreensão estrutural, e às condições que o impedem de ser identificado. O terceiro estágio da organização da pesquisa é *considerar se as ordens sociais precisam do desvio social*. Nesse tópico, analisa-se se o desvio social contribui ou não para a manutenção de relações de dominação e poder e se pode ou não sofrer mudanças. A última etapa proposta consiste em identificar possibilidades de superação dos obstáculos do desvio social.

Com base na adaptação proposta por Castilho (2013) em relação às etapas de organização da pesquisa apresentadas por Fairclough (op.cit), exponho a seguir síntese do percurso analítico aqui desenvolvido e sua relação com a organização dos capítulos.

Etapas da pesquisa	Ações no percurso da pesquisa	Capítulo
1. Compreensão do “desvio social” e de sua conjuntura	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas do cotidiano acadêmico: leituras de pesquisas relacionadas à publicidade infantil. - Compreensão da constituição histórica do fenômeno. - Identificação dos contextos sócio-históricos do objeto de análise. - Ajuste do olhar teórico e perspectivas de análise. 	Capítulos 1 e 2
2. Geração dos dados de pesquisa	Geração dos dados a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - Observação nos intervalos das escolas. - Anotações de campo. - Realização de entrevistas semiestruturadas a pais e mães. 	Capítulos 3, 4 e 5.
3. Análise das práticas sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das práticas sociais relacionadas ao consumo da publicidade e a instâncias de socialização da criança: a escola e a família. - Compreensão do contexto escolar: por meio das observações e notas de campo. - Reflexão sobre os hábitos familiares: por meio da observação, notas de campo e análise das questões contextuais da entrevista semiestruturada. 	Capítulo 4.
4. Análise das entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da constituição das identidades de crianças, pais e mães. - Identificação das imagens de infância construídas nos relatos dos colaboradores. - Análise do significado identificacional do discurso: categorias de modalidade e avaliação; investigação do subsistema de avaliatividade. - Análise do significado representacional do discurso: identificação de discursos relacionados à infância, à parentalidade e à publicidade infantil. Categoria de interdiscursividade. 	Capítulo 5.

Quadro 4 - Percurso analítico e organização da pesquisa

A seção seguinte dá continuidade à compreensão do percurso de análise, trazendo considerações sobre a pesquisa qualitativa.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Para Gaskell, Bauer e Allum (2002), a pesquisa qualitativa é comumente contrastada com a pesquisa quantitativa, pois parece existir um esforço polarizador de classificação das diferenças entre as duas vertentes. De fato, a prática aponta a opção por distintos métodos de análise para cada tipo de pesquisa. A pesquisa quantitativa costuma centrar-se no levantamento de dados, por meio de questionários e padrões estatísticos. No entanto, os autores apontam que a interpretação, elemento central da abordagem qualitativa, é essencial também para análises estatísticas. Do mesmo modo, levantamentos por amostragem pode garantir eficiência à pesquisa qualitativa, por fornecer uma básica lógica de investigação.

A respeito disso, Denzin e Lincoln (2006) ressaltam que os pesquisadores qualitativos enfatizam os valores sociais da pesquisa, destacando a relação entre o pesquisador e o que é estudado, abordando as situações de limitações que influenciam a pesquisa, e buscando soluções que realçam como a experiência social é vivenciada e adquire significação. Por outro lado, os pesquisadores quantitativos não focalizam o processo, mas enfatizam a medição e análise de variáveis e relações de causa. Consideradas as diferenças entre as abordagens, os autores consideram que as divergências entre as pesquisas estão pautadas, por sua vez, em diferentes formas de se abordar um mesmo conjunto de questões.

A abordagem qualitativa, para Denzin e Lincoln (*Ibidem*), sob o interesse original de entender “o outro”, objetiva dar visibilidade ao mundo, por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas. Desse modo, consiste na interpretação das realidades sociais, instaurando em si mesma um campo próprio de investigação. Ela transpassa outras disciplinas, abarcando uma rede complexa de termos, conceitos e suposições.

A pesquisa qualitativa inscreve o pesquisador no mundo. O pesquisador insere-se na pesquisa, tornando-se ator no processo de interpretação da realidade, assumindo imagens diversas marcadas pelo gênero. No anseio de compreender melhor os fenômenos sociais analisados, são adotadas múltiplas práticas interpretativas que se interligam no processo analítico, a fim de dar maior profundidade à análise, contemplando-se diversas facetas de um todo.

Magalhães (2000) destaca que é no contexto social que os efeitos sociais dos textos sobre as identidades são aceitos ou rejeitados. Uma vez que publicidade infantil tem provocado nas últimas décadas uma série de discussões a respeito de seus impactos no

desenvolvimento das crianças, torna-se imperativo que as ciências sociais debruçem seu olhar sobre a recepção do discurso publicitário com especial cuidado. Um fato social complexo como tal requer uma análise cuidadosa. A pesquisa qualitativa, nesse sentido, inscreve-se como alternativa de abordagem mais ampla e, ao mesmo tempo profunda de investigação. Sendo assim, o consumo da publicidade destinada a crianças, por seu caráter e abrangência social, será aqui investigada numa perspectiva qualitativa de análise.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo, intérprete e autor. É imprescindível considerar a subjetividade que envolve o trabalho do investigador imerso em suas orientações ideológicas e experiências que constroem seu olhar interpretativo. A ética e a política da pesquisa são demandas que circunscrevem a prática da investigação social. Nesse sentido, o investigador afasta-se e aproxima-se durante o processo, negando-se a uma prática neutra e objetiva. Antes, deve considerar o processo interativo de construção da pesquisa, assumindo seu papel na articulação das várias perspectivas vislumbradas.

Sendo assim, torna-se inerente à pesquisa qualitativa o entrecruzamento de vozes e fontes, de métodos e práticas de interpretação. Essa multiplicidade que perpassa a prática de ressignificação social é o que permite ao pesquisador tecer recortes diversos da realidade, possibilitando a construção de interpretações a partir das associações das imagens concebidas.

Sobre a pluralidade da pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) ressaltam que a pesquisa envolve o “estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos”, tais como textos e produções culturais, experiência pessoal e estudo de caso. Além de envolver uma multiplicidade de materiais empíricos, a pesquisa qualitativa também envolve uma variedade de práticas interpretativas. O investigador utiliza a análise semiótica, análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, dentre outros. Todas essas práticas de investigação podem oferecer interessantes fontes de conhecimento, uma vez que a pesquisa qualitativa constitui um campo interdisciplinar que permite que o uso de diversas práticas revele múltiplos usos e significados.

Assim, ao possibilitar a utilização de diversos pontos de vista, perspectivas ou ângulos de visão, a abordagem qualitativa confere ao pesquisador o papel de confeccionador de colchas a fim de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (DENZIN, K. N. & LINCOLN, 2006, p.19). Nesse sentido, o pesquisador pode se utilizar da triangulação, ou seja, da diversidade de métodos de coleta e interpretatividade.

A triangulação configura-se como “a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas” (ibid., p. 20). Bauer e Gaskell (2002) classificam a triangulação como um critério de boa prática, pois permite evidenciar, por meio de diversos métodos ou teorizações,

aspectos contraditórios de um mesmo problema, possibilitando que sua resolução seja assim documentada. Os autores destacam ainda que *triangulação e reflexividade* são critérios de qualidade que contribuem para a confiabilidade e relevância das pesquisas qualitativas.

Aproximar-se de um fato a partir de métodos ou perspectivas diferentes pode levar o pesquisador a verificar inconsistências, que podem ser geradas, tanto por limitações metodológicas, quanto pela diferença gerada pelos olhares de ângulos diferentes, o que comprovaria que os fenômenos sociais mostram-se distintos quando são vistos por perspectivas diversificadas. Desse modo, as inconstâncias e contradições são elementos que compõem o trabalho do pesquisador. A triangulação institucionaliza, assim, o processo de reflexividade, da verificação dos efeitos provocados no pesquisador, pela consciência de que perspectivas diferentes de análise descentram sua própria posição.

Os demais critérios listados por Bauer e Gaskell (2002) para confiabilidade e relevância da pesquisa qualitativa são: transparência e clareza nos procedimentos; a construção do corpus; descrição detalhada; a surpresa como contribuição à teoria e/ou ao senso comum e a validação comunicativa. A *transparência e a clareza nos procedimentos* referem-se à boa documentação, com transparência e clareza dos procedimentos de busca e análise dos dados da pesquisa. A *construção do corpus* não focaliza o tamanho da amostra, mas sua evidência de saturação. Assim, a distribuição de poucas entrevistas ao longo da análise, por exemplo, tem prioridade em relação ao número absoluto de entrevistas.

A *descrição detalhada* é o critério de confiabilidade e relevância da pesquisa qualitativa que leva em consideração a relevância do registro das fontes. A *surpresa como contribuição à teoria e/ou ao senso comum e a validação comunicativa* refere-se à documentação de elementos que frustrem tanto a expectativa teórica, quanto à do senso comum, seguida de discussão sobre as hipóteses confirmadas ou não. Por fim, a *validação comunicativa* leva em consideração que a análise de entrevistas ou materiais do texto deve ser validada por intermédio da confrontação com as fontes e obtenção de concordância e consentimento. Assim, apesar de estar em lugar privilegiado, o pesquisador ou a pesquisadora não deve manipular a validação comunicativa dos dados, para não ameaçar a independência de sua pesquisa.

Para o delineamento desta pesquisa, baseio-me nas atividades genéricas listadas por Denzin e Lincoln (2006): ontologia, epistemologia e metodologia. A ontologia evidencia questões básicas que são levantadas quanto à natureza da realidade e à natureza do ser humano. O esquema teórico (ontologia) o qual repousa o foco analítico é a Análise de Discurso Crítica (ADC). A epistemologia está relacionada ao questionamento sobre como se

conhece o mundo e qual a relação se dá entre investigador ou investigadora e o conhecido. As questões levantadas para o exame investigativo proposto por esta pesquisa (epistemologia) compõem os seguintes questionamentos: 1. Como mães e pais avaliam a publicidade infantil? 2. De que maneira a publicidade infantil situa-se na interação entre pais e filhos? 3. Como pais e mães projetam suas identidades e as imagens sobre infância nos discursos que tratam da publicidade destinada a crianças?

A partir de tais questionamentos, são gerados, portanto, os seguintes objetivos: Objetivo geral: Investigar como se constroem textualmente as identidades da criança nos discursos sobre a publicidade infantil, pelo olhar de mães e pais. Objetivos específicos: 1. Identificar as imagens de infância projetadas nos discursos de mães e pais sobre a publicidade; 2. Verificar como mães e pais constroem suas identidades nos discursos sobre a publicidade destinada a crianças. 3. Identificar sentidos ideológicos atribuídos à publicidade infantil nos discursos de pais e mães.

Sobre a orientação filosófica da epistemologia, Schwandt (2006, p. 193) aponta para três diferentes posturas: o interpretativismo, a hermenêutica e o construcionismo social. O interpretativismo considera a ação humana como significativa, evidencia o compromisso ético e compartilha o desejo de enfatizar a contribuição da subjetividade humana em relação ao conhecimento, a partir de um método que permita ao pesquisador um afastamento de seus referenciais históricos, o que lhe possibilita uma contemplação científica, não contrastando por sua vez com um dos requisitos básicos da interpretação, a participação do pesquisador nas experiências do outro.

Para a hermenêutica, a interpretação não é uma atividade isolada ou controlada por métodos ou procedimentos, sendo uma condição da atividade humana. A hermenêutica sustenta ainda que as tradições e os pré-julgamentos não podem ser distanciados, condicionando sempre as interpretações. Nessa concepção, não há interpretação definitivamente correta, assume-se uma postura filosófica, isenta de métodos de análise.

No construcionismo social, as interpretações não são construídas isoladamente, mas a partir das compreensões e práticas das nossas experiências. Significa dizer que o conhecimento não é encontrado ou descoberto tanto quanto é construído ou elaborado. O construcionismo social é “mudo ou agnóstico em questões que envolvam ontologia”, assim não afirma ou nega o mundo (SCHWANDT, 2006, p. 196).

Esta pesquisa adota a postura interpretativista, comprometida com a ontologia proposta e pautada em métodos de análise que concebem a ação humana expressiva no processo de reconstrução dos significados sociais. Nesse sentido, considera-se que os

instrumentos conceituais da indexicalidade e reflexividade, segundos os quais o significado da palavra depende de um contexto e realiza ações na realidade, e cada enunciado diz algo sobre a pessoa que profere (BLOOMAERT, 2005).

A metodologia, de acordo com Denzin & Lincon (2006, p. 163) está concentrada na obtenção dos melhores meios de aquisição de conhecimento sobre o mundo, refere-se à coleta dos materiais empíricos. Gaskell, Bauer e Allum (op.cit, p. 18-19) destacam que o pluralismo de métodos é originado da necessidade metodológica. Para os autores, a investigação empírica exige:

- a) Observação sistemática dos acontecimentos; inferir os sentidos desses acontecimentos das (auto-) observações dos atores e dos espectadores exige b) técnicas de entrevista; e a interpretação dos vestígios materiais que foram deixados pelos atores e espectadores exige c) uma análise sistemática.

Os autores distinguem ainda quatro dimensões na investigação social: 1. O delineamento da pesquisa a partir de seus princípios estratégicos, como levantamento por amostragem, observação participante e estudos de casos; 2. Os métodos de coletas de dados, como entrevista, observação e busca de documentos; 3. Tratamentos analíticos dos dados, como análise de conteúdo, análise de discurso e estatística e 4. Interesses do conhecimento de acordo com a classificação de Habermas (controle e predição, construção do consenso, emancipação e empoderamento).

As pesquisas qualitativas podem ainda ser definidas por modos, meios e tipos de dados (BAUER & GASKELL, 2002, p.20, 21). Assim, os modos-meios (texto, imagem sons, relatos) podem ser definidos como formais e informais, considerando-se a flexibilidade de constituição dos gêneros. As comunicações informais são pautadas em poucas regras explícitas, podem ser geradas por exemplos em entrevistas. As comunicações formais exigem um treinamento para construção do texto, como para a produção de uma reportagem, por exemplo.

Dessa forma, os dados desta pesquisa são constituídos por textos informais, gerados de entrevistas semiestruturadas direcionados a pais sobre hábitos de consumo infantil e recepção da publicidade, além de anotações de campo resultadas de processo de observação. A quarta seção deste capítulo trata de como foram gerados os dados da pesquisa.

Sobre as premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas, Denzin e Lincoln (2006, p. 34) reforçam que elas constituem uma rede ou esquema interpretativo, denominado paradigma. Os paradigmas são um conjunto de crenças que orientam a ação do pesquisador ou da pesquisadora, referem-se aos primeiros princípios ou princípios fundamentais que

definem sua visão de mundo enquanto “confeccionador de colchas”. Os autores resumem os paradigmas em quatro: positivista e pós-positivista; construtivista-interpretativo, crítico (marxista) e feminista-pós-estrutural. Sobretudo por seu caráter emancipatório, esta pesquisa circunscreve-se no paradigma crítico.

3.3 PESQUISA SOBRE O CONSUMO DA PUBLICIDADE

Além de qualitativa, esta pesquisa assume postura etnográfica, por utilizar recursos etnográficos ao gerar dados por meio da observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas a mães e pais. A pesquisa etnográfica, de acordo com Angrosino (2009, p. 30), “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. O autor ainda destaca que, enquanto método, a etnografia é baseada em pesquisa de campo; é personalizada, sendo conduzida por pesquisadores que no dia a dia são participantes e observadores na interação com o grupo estudado; é multifatorial, sendo conduzida por mais de dois métodos ou técnicas de coletas de dados; requer compromisso em longo prazo, uma vez que pressupõe o envolvimento do pesquisador por meio da interação com as pessoas envolvidas na pesquisa; é indutiva, pois parte da coleta de detalhes descritivos para a construção de modelos gerais; é dialógica, uma vez que as interpretações dos pesquisadores podem ser discutidas pelos informantes durante o processo investigativo; e é holística, pois pretende retratar a realidade da forma mais completa possível do grupo estudado.

O método etnográfico inclui a adoção da observação enquanto atitude indispensável ao pesquisador. Assim, ela constitui o ato de percepção de atividades e inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através da interpretação do pesquisador. O hábito de anotações de campo é indispensável ao processo de observação, que pode incluir descrição dos participantes e cenários específicos, cronologia de eventos, registro de interações e comportamentos, dentre outros (ANGROSINO, 2009). Desse modo, durante o processo de geração de dados em campo, as anotações constituíram importante etapa desta investigação, pois contribuíram para o processo de compreensão do consumo da publicidade infantil.

Quanto à observação, Angrosino (*ibidem*) aponta que ela pode ser participante e não participante. Na observação não participante, o pesquisador obtém os dados de análise sem participar ativamente do processo. Assim, ele pode solicitar que os participantes ou colaboradores escrevam suas histórias ou que preencham um questionário. Na observação participante, a presença do pesquisador é fundamental na coleta e geração dos dados, ele deve

ser aceito como pesquisador e pessoa, e é dessa forma participante do processo. Nesta pesquisa, adotei o contexto comportamental da observação participante.

Dentre as possíveis técnicas de geração de dados no método etnográfico, foi aqui explorado o método de entrevistas semiestruturadas, utilizadas em hipóteses de trabalho que constituem a base de um levantamento de inspiração etnográfica formal, instrumento projetado para coleta de dados qualitativos (ANGROSINO, *ibidem*). Na entrevista semiestruturada, o entrevistador é também participante, há estímulo na colaboração, sendo esclarecidos os objetivos do projeto, além de se registrar flexibilidade na condução da investigação (SILVERMAN, 2009).

Sobre a entrevista, Magalhães (2006, p. 86) destaca seu caráter de assimetria de poder. A autora observa a importância de se manterem claros os princípios éticos da pesquisa. Dessa forma, é “fundamental que a situação da entrevista seja informal e que os participantes tenham direito a manifestar-se livremente sem imposições de quem entrevista”.

Assumo que esta pesquisa possui inspiração etnográfica, pois adota recursos da pesquisa etnográfica, como entrevista semiestruturada e geração de dados, além de assumir atitude de observação participante pela pesquisadora. O trabalho não constitui, entretanto, pesquisa etnográfica plena, por não contemplar todos os critérios que essa abordagem contempla, tais como acompanhamento em longo prazo.

3.4 MÉTODOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para análise do discurso sobre a publicidade infantil, na perspectiva de mães e pais, quanto à constituição das identidades da criança, foram consideradas duas dimensões relacionadas às práticas sociais da publicidade infantil: análise de práticas sociais e análises de entrevistas. O *corpus* de análise foi constituído em dois processos: geração de entrevistas semiestruturadas e notas de campo resultadas de observações participantes.

3.4.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Gaskell, Bauer e Allum (2002) destacam a importância da preparação e do planejamento das entrevistas. Para o autor, devem-se considerar, antes de tudo, duas escolhas centrais: o que perguntar e a quem perguntar. Essas duas questões definem, por sua vez, a importância de um guia com perguntas semiestruturadas e de se manterem claros os critérios de seleção dos participantes.

O guia com perguntas e tópicos pré-definidos contribui para a preparação do pesquisador, para a condução de um diálogo aparentemente natural e casual, mas que esteja

de acordo com os objetivos da pesquisa. Considerando essas orientações, esta pesquisa partiu dos seguintes questionamentos destinados a mães e pais:

1. Quantos filhos você tem? Qual a idade dele(s)?
2. Você trabalha? Quanto tempo você fica fora de casa? Quanto tempo do dia e da semana passa junto de seus filhos?
3. Quais costumam ser as atividades rotineiras de seu(s) filho(s)?
4. Que atividades vocês costumam fazer juntos? E quando?
5. Com que frequência seu(s) filho(s) costuma(m) assistir à TV? Em quais momentos do dia?
6. Quem acompanha o que seu(s) filho(s) assiste(m)?
7. Quais os canais de TV e que tipo de programas costumam ser preferidos por seu(s) filho(s)?
8. Que tipo de reação você percebe em seu(s) filho(s) quando ele ou ela assiste a uma propaganda de produto infantil na TV?
9. Que tipo de produto anunciado na TV seu(s) filho(s) já pediu que você comprasse? Isso acontece com frequência?
10. Como você se sente quando compra o produto que seu(s) filho(s) solicitou?
11. Como você se sente quando não compra o produto que seu(s) filho(s) solicitou?
12. O que você acha da publicidade destinada às crianças?
13. Tem algum evento relacionado a isso que você gostaria de relatar?

Quadro 5 - Questões para entrevista semiestruturada.

Quanto à seleção dos participantes da pesquisa, foram considerados pais e mães de filhos com idade entre 6 a 10 anos, em duas faixas etárias de crianças. A primeira com idade entre 6 e 7 anos, e a segunda faixa etária com crianças de 9 e 10 anos de idade. A idade de seis anos foi considerada inicial para os grupos, por tratar da idade obrigatória para ingresso de crianças na escola⁴⁹. Os participantes são residentes do Distrito Federal e foram abordados no contexto da escola, ou seja, foram contatados durante os momentos em que foram levar

⁴⁹ A Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. No entanto, as redes de ensino têm de se adaptar à nova regra até o ano de 2016. Fonte: Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18563:criancas-terao-de-ir-a-escola-a-partir-do-4-anos-de-idade>. Acessado em 20/12/2015.

e/ou buscar os filhos na escola. Para isso, as escolas previamente aceitaram a participação da pesquisadora em seu recinto e, antes das entrevistas, devido a sua natureza, a pesquisa foi submetida à apreciação de comitê de ética do Instituto de Ciências Humanas (IH) da Universidade de Brasília. Somente após emissão de parecer favorável do comitê de ética em pesquisa⁵⁰, as entrevistas foram realizadas nas escolas que concordaram em participar da investigação.

Outro critério de pesquisa foi o da realidade social dos participantes. Assim, foram entrevistados pais de escolas públicas e particulares pertencentes a duas regiões distintas do Distrito Federal: Plano Piloto e Planaltina. A primeira região é uma das mais desenvolvidas do DF e apresenta uma alta média de números de salários mínimos por trabalhador. A média anual de renda *per capita*⁵¹ no Plano Piloto foi, em 2012, de 7,0 salários mínimos. Ao passo que Planaltina, uma das cidades mais fragilizadas do DF, teve média anual de renda de 1,2 salários mínimos por trabalhador. Assim, constata-se que existe uma considerável desigualdade social entre as regiões. Ao todo, foram entrevistados 20 pais e mães, sendo 5 de cada uma das escolas, sendo 10 de cada região administrativa do DF. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização de mães e pais que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido⁵².

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa mediante abordagem na entrada das escolas. Foram explicitados a todos os objetivos e a natureza da pesquisa, assim como foi lido o termo de consentimento para a pesquisa. O anonimato foi esclarecido e enfatizado, assim como a autorização da escola e o parecer do comitê de ética. Muitos foram os pais e as mães abordadas. No entanto, nem todos aceitaram participar da pesquisa, e os que se recusavam diziam, quase unanimemente, não dispor de tempo para participar. Alguns aceitavam participar, mas eram impedidos devido à faixa etária de seus filhos não se encaixar nos critérios de seleção da pesquisa. No geral, os participantes foram solícitos e aceitaram participar das entrevistas. No entanto, pude observar que pais e mães das escolas da região do Plano Piloto demonstravam-se mais atenciosos à minha abordagem em relação aos pais e mães da região de Planaltina. Talvez essa diferença possa ser associada à possibilidade de ser mais comum aos pais da primeira região participar de pesquisas dessa natureza. Senti mais

⁵⁰ Ver Anexo C.

⁵¹ Dados obtidos no anuário estatístico da CODEPLAN (Companhia de planejamento do Distrito Federal).
Fonte: <<http://www.codeplan.df.gov.br/areas-tematicas/informacoes-estatisticas.html>>. Acessado em 05/09/2013.

⁵² Ver Anexo B.

dificuldade nas abordagens realizadas na escola 3 de Planaltina, pois a escola não dispunha de bancos ou de um espaço mais adequado para realização das entrevistas.

As notas de campo foram realizadas nos dias das observações, que ocorreram no período de entrada dos alunos à escola, durante os recreios ou intervalos escolares e ao final dos turnos. As observações foram realizadas durante uma semana em cada escola. Em todas as escolas fui apresentada aos coordenadores, corpo docente e demais funcionários para que tomassem ciência da natureza das observações. Pude interagir com funcionários das escolas que me faziam perguntas sobre a pesquisa ou me confundiam como estagiária de graduação. As conversas me permitiram compreender o funcionamento das escolas e o público atendido. Interações também ocorreram com as crianças que, eventualmente, percebiam a presença de uma estranha nos recreios ou realizando entrevistas. Algumas cochicharam a meu respeito, outras me indagaram diretamente sobre eu ser nova professora ou monitora, outras perguntaram por que ficava caminhando e observando as coisas na escola e houve, ainda, um grupo de crianças menores que me pediram ajuda para resolver um impasse entre três colegas que discutiam no intervalo. Algumas crianças me questionaram sobre assuntos diversos, tais como se eu achava importante ser honesta com as pessoas, ou ainda, pediam para que eu fosse a nova professora de sua classe. Em uma conversa entre amigas em final de turno, pude escutar que ao falar sobre mim diziam “não sei quem é, mas ela faz perguntas”. Com o passar dos dias, as crianças se acostumaram à minha presença e no geral, foram receptivas.

3.4.2 AS ESCOLAS

O período de entrevistas e observação nas escolas ocorreu durante os meses de maio e junho de 2013, após obtenção de aprovação do projeto de pesquisa em comitê de ética. As entrevistas foram realizadas dentro das escolas nos momentos de início e término de turnos. Para se preservar a identidade dos participantes, mães, pais e filhos recebem aqui nomes fictícios que, em viés de intertextualidade com o universo midiático e infantil a que se relaciona esta pesquisa, remetem a personagens de histórias infantis que ganharam versões na TV, em filmes, seriados ou desenhos animados.

Escola 1

A primeira escola observada está localizada na cidade de Brasília, na região do Plano Piloto. É uma escola pública que possui alunos do ensino fundamental 1, atendendo a faixa etária de 6 a 14 anos. Para se ter acesso à escola é preciso adentrar quadra residencial, para que se possa identificar sua fachada. O prédio não dispõe de identificação nas laterais,

portanto, fica difícil reconhecer o galpão branco comprido, com muro em cores verde e branco e telhado de zinco como uma escola. A fachada, no entanto, traz a identificação da instituição. A entrada dispõe de dois portões. O primeiro portão faz limite com a grade frontal que se encontra com os muros laterais. Entre o primeiro portão e o prédio da escola, há um pátio anterior externo com bancos de cimentos, há uma pequena área verde com gramado nos cantos. Um guichê da secretaria está ao lado do portão verde fechado que dá acesso ao galpão.

Na entrada, há um hall inicial com acesso a outro guichê da secretaria, há uma mesa e cadeira para porteiro. Ainda no hall há duas salas, uma destinada à sala de leitura e outra para sala de vídeos. Em seguida, há um pátio central interno, coberto, com uma pequena ilha de área verde, descoberta, com algumas árvores, e a seu redor bancos de cimento. No hall e em torno de todo o pátio há vários murais e cartazes que ilustram as paredes em tijolos expostos pintados em cor bege, com trabalhos de alunos, muitos relacionados ao dia das mães. O hall dispõe de um grande pôster em lona que apresenta fotos de beija-flor e ninhos, que enfatizam a diversidade da natureza: “trama caótica que nos fascina”. Na parte anterior do pátio central, há entrada para um corredor em que há a sala da direção, voltada para um pequeno parque, uma sala de multimeios, uma sala de coordenação, uma sala de professores, uma copa, banheiros e a secretaria. A escola possui 8 salas de aula, uma cozinha, um laboratório de informática e uma sala de recursos. São atendidos cerca de 200 alunos, nos turnos matutino e vespertino.

Na escola 1, foram entrevistados 5 pais e mães:

Grupo A - Crianças com 6 e 7 anos

1. Mãe Mônica⁵³ – Filha Emília de 7 anos
2. Pai Jeremias⁵⁴ – Filho Juquinha de 7 anos

Grupo B – Crianças com 9 e 10 anos

1. Mãe Magali⁵⁵ – Filha Penélope de 9 anos
2. Mãe Rosinha⁵⁶ – Filha Dorinha de 9 anos

⁵³ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza, que ganhou versão em desenho animado transmitido pela Rede Globo e pelo *Cartoon Network*. A filha de 7 anos da participante também será identificada com um nome fictício, “Emília”, personagem das histórias infantis da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganharam versão na TV, como seriado e desenho animado veiculados pela Rede Globo e pelo *Cartoon Network*.

⁵⁴ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza. O filho, de 7 anos, do participante também será identificada com um nome fictício, Juquinha, personagem da história infantil “A chave do tamanho” da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganhou versão na TV, como seriado e desenho animado, transmitidos pela Rede Globo.

⁵⁵ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza. A filha da participante, de 9 anos, também será identificada com um nome fictício, Penélope, inspirado na personagem “Penélope Charmosa” do desenho animado “Corrida Maluca” de Hanna Barbera.

3. Pai Chico⁵⁷ – Filho Pedrinho de 10 anos

As observações ocorreram no turno matutino, ao final das aulas. A participante Mônica foi entrevistada enquanto esperava por sua filha, no pátio externo da escola. Jeremias decidiu participar da entrevista também enquanto esperava por seu filho. Os dois pais recusaram-se sentar-se nos bancos da escola, embora solícitos à entrevista, pois deixaram claro ter compromisso de trabalho seguido à busca de seus filhos na escola e não poderiam demorar-se.

A participante Magali foi entrevistada na sala de leitura, pois era mãe voluntária da escola e, todas as manhãs, ficava na sala de leitura com seu caçula, um bebê de quatro meses, acessando seu computador, quando não ministrava aulas de informática para as crianças. Rosinha e Chico foram participantes que chegaram mais cedo para buscar seus filhos e esperavam-nos nos bancos do pátio externo, onde foi possível sentar e conceder as entrevistas com mais tempo para a conversa.

Escola 2

A instituição de ensino 2 é particular e está localizada no plano piloto em uma área educacional, ao lado de outras instituições de ensino. Trata-se de uma escola bem conceituada na região, que oferece educação infantil, ensino fundamental 1 e 2 e ensino médio nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno oferece cursos de graduação, no prédio em que estudam os alunos do ensino fundamental 2 e do ensino médio durante o dia. A escola possui dois prédios principais, quatro quadras desportivas, 1 piscina, em que ocorrem aulas de natação terceirizadas a outras empresas, assim como outras aulas esportivas que são concedidas por uma empresa que faz parceria com a escola, além de extensa área de lazer com brinquedoteca. Um dos prédios é destinado ao ensino fundamental 2 e médio, ele é separado por um corredor e possui entrada independente. O segundo prédio possui entrada própria que é controlada por uma monitora estagiária. Esse prédio possui sete turmas, sendo cinco do ensino fundamental 1, do 1º ao 5º ano e duas do ensino infantil. Ao todo são 120 alunos por turno, vespertino e matutino, no ensino fundamental 1.

O prédio do ensino fundamental 1 e da educação infantil, em que realizei minhas observações e entrevistas, possui um grande hall de entrada coberto separado pelo portão

⁵⁶ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho de Maurício de Souza. A filha de 9 anos da participante também será identificada com um nome fictício, Dorinha, igualmente personagem das histórias em quadrinho de Maurício de Souza.

⁵⁷ Nome fictício, inspirado personagem “Chico Bento” das histórias em quadrinho de Maurício de Souza. O filho, de 10 anos, do participante também será identificada com um nome fictício, Pedrinho, personagem das histórias infantis da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganharam versão na TV, como seriado e desenho animado.

principal, com alguns degraus que dão acesso à área que envolve o prédio. Nas paredes há 3 murais grandes com trabalhos dos alunos (desenhos, redações), há um mural menor com a agenda dos eventos, nesta agenda estava marcado dia da festa junina com algumas com ilustrações de crianças, pipa e bandeirolas que aludem ao tema da festa. Na parte central do hall, junto à parede há uma prateleira de madeira com diversos livros infantis, sobre a prateleira há a identificação “canto da leitura”. Em volta da prateleira, há duas mesas redondas e cadeiras, alguns puffs coloridos, duas caixas de achados e perdidos, um tapete vermelho emborrachado e mais duas mesas menores com cadeiras coloridas, destinadas às crianças. Nas laterais há duas salas opostas: a coordenação, em que se encontram coordenadora e assistente de coordenação e a copa para os professores. Alguns bancos acolchoados estão dispostos nas laterais. Na lateral, ao lado da copa, há um banner, com logomarca da escola e imagens de bolas (de basquete, futebol e vôlei), de divulgação aulas desportivas de uma empresa terceirizada que fornece aulas de vôlei, futsal e basquete na escola. Na parede lateral à sala da coordenação há quadros com aquarelas de alunos representando telas famosas, como de Tarsila do Amaral. Na escola 2, foram entrevistados 5 pais e mães:

Grupo A - Crianças com 6 e 7 anos

1. Mãe Aurora⁵⁸ – Filho Patrick de 7 anos
2. Pai Bob⁵⁹ – Filho Ben de 6 anos

Grupo B – Crianças com 9 e 10 anos

1. Mãe Angelina⁶⁰ – Filho Sid de 9 anos
2. Mãe Margarida⁶¹ – Filha Wendy de 9 anos
3. Pai Abel⁶² – Filha Alice de 10 anos

⁵⁸ Nome fictício, inspirado na história “A bela adormecida”, cuja versão mais conhecida remete aos filmes e animações de Walt Disney. O filho da participante, de 7 anos, também será identificado com nome fictício Patrick, em referência ao desenho animado “Bob Esponja” veiculado no canal infantil Nickelodeon.

⁵⁹ Nome fictício que remete ao desenho “Bob Esponja”, veiculado no canal infantil “Nickelodeon”. O filho de 6 anos do participante também será identificado com o nome fictício “Ben”, em alusão ao desenho animado “Ben 10”, transmitido pelos canais de TV Cartoon Network e SBT.

⁶⁰ Nome fictício, inspirado no seriado animado Angelina Ballerina, veiculado no canal Discovery Kids. O filho, de 9 anos, da participante também será identificado pelo nome fictício, Sid, personagem do desenho infantil “Sid, o cientista”, transmitido no mesmo canal infantil Discovery Kids.

⁶¹ Nome fictício que remete à personagem do Walt Disney. Os filhos da participante, de 4 e 9 anos, são identificados, respectivamente, pelos nomes fictícios Peter e Wendy, em referência à peça teatral “Peter Pan and Wendy” de J. M. Barrie, história que teve diversas adaptações ao cinema.

⁶² Nome fictício que faz referência ao desenho animado “Ursinho Pooh”, já veiculado pelo SBT e pelo Disney Chanel. A filha do participante, de 10 anos, será identificada pelo nome fictício “Alice”, em referência ao personagem de “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll, história que teve versões famosas em animações infantis da Disney.

As observações e entrevistas ocorreram no turno vespertino. Aurora, Angelina e Bob concederam as entrevistas no início dos turnos letivos, quando deixaram seus filhos na escola. Depois de deixarem as crianças nas salas de aula, aceitaram sentar-se nas cadeiras do pátio interno para participar da pesquisa. Abel aceitou participar da pesquisa, mas pediu que a entrevista fosse realizada ao final do turno quando buscasse seus filhos, o que ocorreu também nos bancos do pátio interno da escola. Margarida foi uma mãe que aceitou participar da entrevista por intermédio da coordenadora do ensino fundamental, que a recomendou por ser líder de mães e pais muito envolvida com as atividades da escola. A entrevista foi realizada no final de turno enquanto buscava seus filhos na escola, sentamos a uma mesa no pátio interno, onde foi possível conversar melhor, a despeito do barulho e da movimentação da saída dos alunos das salas.

Escola 3

A escola 3 é uma escola pública, localizada na cidade de Planaltina-DF. A instituição atende a alunos do ensino fundamental I nos períodos matutino e vespertino. São atendidos cerca de 500 alunos, ao todo. A escola é composta por uma estrutura de 4 galpões, sendo 2 para 10 salas de aula, dois galpões para sala de coordenação, sala de professores, secretaria, cantina e cozinha.

Há uma área ampla em torno dos galpões, onde ocorrem as recreações, com 3 quadras esportivas descobertas, um campo de futebol e um parque em estrutura de metal enferrujada e inadequada para o uso. Há ainda uma área com mesa de ping pong e mesa de totó (futebol de mesa). Os corredores da escola apresentam murais coloridos com referências a leituras e murais com fotos de alunos em apresentação cultural. No primeiro galpão da escola, ocorrem em dias alternados aulas de *jiu jitsu* ministradas por voluntários para alunos dos turnos opostos. Uma estrutura em tatames é improvisada, e alguns pais acompanham as aulas.

Na escola 3, foram entrevistados 5 pais e mães:

Grupo A - Crianças com 6 e 7 anos

1. Mãe Pedrita⁶³ – Filho Fred de 7 anos
2. Mãe Bela⁶⁴ – Filha Pocahontas de 6 anos
3. Mãe Ariel⁶⁵ – Filha Carlota de 6 anos

⁶³ Nome fictício que remete à personagem “Pedrita” do desenho animado “Os Flintstones” da década de 1960, uma produção dos estúdios Hanna Barbera. O filho, de 7 anos, da participante será identificado pelo nome fictício “Fred” com referência à personagem protagonista “Fred Flintstone” do mesmo desenho.

⁶⁴ Personagem fictício que remete ao conto infantil “A bela e a fera” ou “A bela e o monstro” da escritora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot que ganhou as telas de cinema pelos estúdios Walt Disney. A filha da participante, de 6 anos, também será identificada por um nome fictício, Pocahontas, em referência à personagem do filme animado de Walt Disney “Pocahontas: o encontro de dois mundos”.

Grupo B – Crianças com 9 e 10 anos

1. Mãe Wilma⁶⁶ – Filha Beth de 9 anos
2. Pai Tritão⁶⁷ – Filho Sebastian de 10 anos

As observações e entrevistas ocorreram nos turnos vespertino e matutino, pois durante o vespertino os alunos possuíam faixa etária entre 6 e 8 anos, ao passo que, pela manhã, estudavam as crianças com idade superior a 8 anos. Nesta escola, houve maior resistência à participação das entrevistas, independente do horário das abordagens. Muitos foram os pais e mães que se recusaram a participar. Além do mais, não havia um local que favorecesse a conversa entre pesquisadora e participantes, pois o portão da escola permanecia fechado até o momento até que o turno fosse finalizado e na entrada das aulas, os pais e mães diziam não dispor de tempo para responder às perguntas. Assim, as abordagens foram realizadas no portão da escola, enquanto permanecia ao lado da monitora que controlava a passagem, e as entrevistas foram realizadas com todos os participantes em frente ao portão principal. Pedrita, Bela e Ariel foram entrevistadas no turno vespertino, enquanto buscava seus filhos. Wilma e Tritão concederam as entrevistas pela manhã.

Escola 4

A escola 4 é uma instituição particular de ensino localizada na cidade de Planaltina – DF. A escola apresenta uma estrutura em prédio de 4 andares, sendo o primeiro andar destinado à recepção, sala de professores, secretaria, direção, sala de culinária, um pátio interno coberto com um palco para apresentações. Há também as turmas de jardim I e II e de ensino fundamental I, totalizando-se 6 salas de aula. Os andares superiores são destinados às turmas de ensino fundamental II, ensino médio e auditório. Tais pisos não foram observados na pesquisa, pois possuía coordenação distinta. A escola atende a cerca de 300 alunos no ensino fundamental I.

A instituição dispõe ainda de uma brinquedoteca no subsolo com diversos brinquedos em estrutura plástica, uma grande piscina de bolinhas, além de quadra de esportes descoberta e ginásio poliesportivo. A biblioteca da escola fica localizada em uma construção anexa. Os

⁶⁵ Nome fictício que remete à história infantil “A pequena sereia” de Hans Christian Andersen, que se tornou filme de Walt Disney e também desenho animado. A filha, de 6 anos, da participante será identificada pelo nome fictício de “Carlota” em alusão à personagem infantil do mesmo desenho animado.

⁶⁶ Nome fictício que remete à personagem “Wilma Flintstone” do desenho animado “Os Flintstones” da década de 1960, uma produção dos estúdios Hanna Barbera. A filha, de 9 anos, da participante será identificada pelo nome fictício “Beth” com referência à personagem “Beth Rubble” do mesmo desenho.

⁶⁷ Nome fictício que remete à personagem “Rei Tritão” da história infantil “A pequena sereia” de Hans Christian Andersen, que se tornou filme de Walt Disney e também desenho animado. O filho, de 10 anos, do participante será identificado pelo nome fictício de “Sebastian” em alusão à personagem infantil do mesmo desenho animado.

corredores do andar de ensino são decorados com muitos murais com trabalhos de produção textual e de composições artísticas dos alunos.

Na escola 4, foram entrevistados 5 mães e pais:

Grupo A - Crianças com 6 e 7 anos

1. Mãe Jasmine⁶⁸ - Filha Cinderela de 6 anos
2. Mãe Sabrina⁶⁹ – Filha Brenda de 6 anos

Grupo B – Crianças com 9 e 10 anos

1. Mãe Daphne⁷⁰ – Filha Velma de 9 anos
2. Mãe Florzinha⁷¹ – Filha Lindinha de 9 anos
3. Pai Vert⁷² – Filho Tork de 10 anos

As observações ocorreram no turno matutino. Ao final dos turnos, três portões eram liberados com cerca de 20 minutos de antecedência. No portão principal e lateral direita, tinham acesso os pais e mães, cuja sua entrada liberada por monitores. O portão lateral esquerdo era controlado por uma monitora que liberava os alunos para os transportes coletivos escolares. Jasmine foi entrevistada em frente ao portão principal, enquanto esperava a liberação dos portões para buscar sua filha. Sabrina e Daphne foram entrevistadas na lateral direita, também em momentos de encerramento de turno. Florzinha e Vert foram entrevistadas no pátio interno, enquanto aguardavam sentados nos bancos a saída de seus filhos.

3.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Como se pode observar, esta pesquisa de enfoque qualitativo adotou um viés de triangulação de geração de dados, mediante análise das práticas sociais, por meio de observação e anotações de campo e análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com vinte mães e pais, no intuito de analisar o discurso sobre a publicidade destinada a crianças, seu consumo e efeitos na realidade familiar. O processo de análise e apresentação de

⁶⁸ Nome fictício que remete ao desenho animado/filme “Aladin” de Walt Disney. A filha, de 6 anos, da participante será identificada com o nome fictício, Cinderela, em alusão ao conto “Cinderela” animado por Walt Disney.

⁶⁹ Nome fictício em referência ao desenho animado criado na década de 70 pelos estúdios Hanna Barbera “Capitão Caverna e as panterinhas”. A filha, de 6 anos, da participante será identificada também pelo nome fictício “Brenda” em alusão ao mesmo desenho animado.

⁷⁰ Nome fictício, faz alusão ao desenho animado “Scooby-Doo”, transmitido no SBT, já transmitido na Rede Globo. A filha, de 9 anos, da participante será identificada pelo nome fictício Velma que faz referência ao mesmo desenho.

⁷¹ Nome fictício que remete à personagem do desenho animado “As meninas superpoderosas” produzido pelos estúdios Hanna Barbera e posteriormente pelo Cartoon Network. A filha da participante, de 9 anos, será identificada pelo nome fictício “Lindinha”, que remete ao mesmo desenho animado.

⁷² Nome fictício, em referência à série de animação computadorizada distribuída pela Warner Bros. Television, licenciada pela Mattel e transmitida pelos canais SBT e Cartoon Network. O filho de 10 anos do participante será identificado pelo nome fictício Tork, em alusão ao personagem “Tork Maddox” do mesmo desenho.

resultados não dispensa o elemento crítico da interpretatividade, e as bases epistemológicas e ontológicas da pesquisa remontam aos pressupostos da Análise de Discurso Crítica. O capítulo seguinte dá início às análises, com foco na compreensão das práticas sociais.

Capítulo 4 – Análise das práticas sociais

Como visto no capítulo 2, a Análise de Discurso Crítica constitui um importante recurso para a análise da vida social e para pesquisa, pautada na análise linguística de textos. O termo “discurso” sinaliza uma perspectiva de linguagem em uso, sendo um elemento da vida social fortemente conectado a outros elementos. Fairclough (2003) destaca que os textos possuem efeitos causais que podem mudar as pessoas, ações, relações sociais e o mundo material. No entanto, esses efeitos são mediados por produção de sentido e não se dão de forma extremista ou mecânica. É preciso considerar, portanto, além das análises textuais, sua relação com as práticas sociais.

Sobre as relações das práticas sociais e eventos discursivos, Magalhães (2005) observa que o discurso é o nível intermediário entre o texto e o contexto social. Nesse sentido, para a compreensão de como se dá o consumo da publicidade pela criança é importante acrescentar à análise a percepção de práticas sociais que envolvem os contextos sociais nos quais a criança está inserida. Analisar as práticas sociais permite, dessa forma, a percepção de elementos sociais dialeticamente relacionados aos textos que circulam e constituem a realidade social.

Este capítulo ocupa-se, portanto, em analisar contextos de geração dos dados a serem analisados nos capítulos seguintes, como tentativa de se compreender as práticas sociais que situam o consumo das peças publicitárias destinadas ao público infantil. Em um primeiro momento, apresento as análises realizadas por meio das notas de campo realizadas nas quatro escolas em que foram geradas as entrevistas. Posteriormente, procedo à análise da primeira parte das entrevistas relacionadas aos hábitos das crianças e sua relação com suas mães e pais.

4.1 A ESCOLA E AS IDENTIDADES

Foram geradas 20 entrevistas com mães e pais em quatro escolas de Ensino Fundamental I, em duas regiões administrativas do Distrito Federal. Além das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas observações participantes de uma semana de duração em cada escola durante os intervalos escolares, além de início e encerramento de turnos. As notas de campo foram feitas durante as observações, quando possível, e organizadas e revisadas nos mesmos dias, para não se perder informações. O quadro a seguir caracteriza as escolas:

	Plano Piloto	Planaltina
Pública	Escola 1	Escola 3
Particular	Escola 2	Escola 4

Quadro 6 - Identificação das escolas

Observar as relações que se estabelecem no ambiente escolar é uma atividade singular que permite a apreciação de densas e prazerosas coreografias identitárias. Sobre esse privilegiado espaço de constituição das identidades, Moita Lopes (2006, p. 16) observa que

dentre os espaços institucionais em que atuamos a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. É um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modelos de ser humano diferentes daqueles do mundo relativamente homogeneizado da família. Ou seja, é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família.

O intervalo escolar é, especificamente, um momento propício para se observar as diferenças e as semelhanças que afastam e aproximam os sujeitos dentro de um contexto de socialização marcado pelo lazer. Em um primeiro instante, o observador pode ser tentado a considerar que os momentos de recreação comuns aos intervalos escolares de crianças pequenas sejam iguais. Após um sinal de alerta sonoro ou à autorização dos professores, crianças escapam pelas portas de suas salas de aula, liberando energias aparentemente contidas nas horas anteriores e, então, correm e gritam em direção aos pátios em busca de alguma liberdade nos quinze minutos que se seguem.

No entanto, um olhar mais atento permite distinguir grupos que se encontram e se identificam em prol de objetivos comuns, grupos que se confrontam por suas diferenças ou por disputas de poder, a inclusão ou exclusão de membros de um coletivo e a sutil reconfiguração dos relacionamentos que ocorrem em cenários formados por brincadeiras, jogos, conversas, passeios, brigas, corridas, perseguições, rodas, cantigas, abraços, acidentes, risos e choros. Cada recreio de cada escola é diferente e único a cada dia.

Além dos intervalos escolares, serão consideradas notas de campo relacionadas aos inícios e encerramentos de turno escolar, momento em que mãe, pais e filhos geralmente compartilham o ambiente da escola.

4.1.1 OS INTERVALOS ESCOLARES

Em três das quatro escolas observadas, pude verificar a circulação de monitores durante os recreios. Na escola 1⁷³, diferentes monitores observavam os alunos. Em alguns dias, eles eram professores e/ou a coordenadora e, em outros, a diretora ou o secretário da escola. No pátio anterior descoberto, as crianças pequenas de 6 e 7 anos formavam um grupo menor que era monitorado por apenas uma pessoa. O pátio interno coberto da escola, em que se concentrava o maior grupo de alunos com idade entre 7 e 14 anos, e o pátio posterior externo, em que alguns meninos comumente se reuniam para jogar futebol, eram monitorados por geralmente duas pessoas. Os monitores da escola 1 mantinham-se distantes, apenas observavam e realizavam intervenções em momentos em que julgavam importantes, como na iminência de um acidente, para interromper agressões ou assistir a alunos que se machucavam. Somente em uma ocasião a diretora da escola mediou uma brincadeira de pular corda com um grupo de alunas.

No mais, as atividades das crianças eram limitadas a brincadeiras de corrida, perseguições e imitações. A escola tinha uma caixa de brinquedos vazia, pois, como relatado por uma monitora, os brinquedos levados no início de cada semestre eram logo desgastados pelas crianças. As brincadeiras comuns às crianças menores eram corridas e imitações. Quando algum aluno levava algum brinquedo, o que foi observado em poucas ocasiões (bola de futebol, bolinhas, cartas de coleção com logomarcas de time de futebol, álbum, boneca pequena, cesta com personagens de desenho em miniatura, bolsinha feminina infantil), havia concentração de colegas que interagiam por meio dos brinquedos. Os alunos maiores, de 9 a 14 anos, comumente passeavam pelo pátio ou concentravam-se nos bancos de cimento, geralmente em volta de algum celular. O parquinho com brinquedos em estrutura de metal não era ocupado nos recreios, pois, segundo a coordenadora da escola, não atendia a todas as crianças e oferecia riscos se não fosse devidamente monitorado, assim, era utilizado apenas em momentos específicos para cada turma ao longo da semana e em momentos diferentes dos intervalos.

A estrutura da escola 2 permitia às crianças muitas possibilidades de recreação. Os recreios eram monitorados por cerca de 4 monitores específicos: a coordenadora do ensino fundamental I, duas monitoras estagiárias de pedagogia e a diretora da escola, que circulavam por locais pré-definidos: brinquedoteca, pátio externo, pátio interno, lanchonete e quadra poliesportiva coberta. Durante as observações, os monitores interagiam com as crianças, que

⁷³ Sobre as descrições das escolas, ver capítulo 3.

se sentiam à vontade para inseri-los em algumas brincadeiras, embora eu não tenha percebido a intenção de mediação de brincadeiras.

Na quadra de esportes, meninos e meninas jogaram futebol todos os dias observados, geralmente o mesmo grupo de alunos, mas que comumente recebia novos integrantes. Na brinquedoteca cercada por areia, com um parquinho de três ilhas com brinquedos em material plástico, com escorregador, brinquedo em forma de castelo com escorregador usado para escaladas, as crianças menores se revezavam nas brincadeiras de corrida, perseguições “pique-pega” e competições diversas. No pátio interno, além das corridas, alunos maiores concentravam-se nas três mesas de “totó”⁷⁴, outros grupos preferiam correr no pátio externo e brincar com “espirobol”⁷⁵. Na lanchonete, os alunos do ensino fundamental II, com idade a partir de 11 anos, faziam seus lanches, os alunos menores lanchavam antes do recreio.

Pude observar que alguns grupos de crianças se reuniram em alguns dias para ensaiar peças teatrais e coreografias que seriam apresentadas em sala de aula. Outro grupo reuniu-se todos os dias para correr em torno da escola, numa espécie de brincadeira de “caça ao tesouro”. Algumas alunas optavam por passear em grupos pequenos, conversando entre si ou sentavam-se nos bancos em torno das árvores. Eventualmente em cada recreio, alunos levavam objetos para o intervalo: livros, cubo mágico, ursinho de pelúcia, *ipad*, celulares smartphones, metralhadora de brinquedo, boneco do personagem de desenho *Ben 10*, carrinho de bonecas, boneca da personagem de desenhos animados *Minie*. As crianças que levavam os brinquedos eram cercadas por grupos de colegas.

A escola 3 dispunha de um largo espaço para os intervalos escolares, que eram organizados em dois momentos de 15 minutos cada para turmas distintas. Nessa escola, não observei monitores durante o recreio, eventualmente algum adulto aparecia nos corredores ou sentava-se em cadeiras, sem realizar interações com os alunos. Apesar de ter duas quadras de esporte e um campo de futebol, a escola não oferecia bolas, por isso as crianças improvisavam bolas com sacolas plásticas e papel. Apenas em um intervalo, um aluno levou sua bola o que concentrou um grande número de meninos que jogavam em uma das quadras. O campo de futebol estava em condições ruins, o que também não favorecia o esporte, os alunos o usavam nas brincadeiras de “pique-pega” e nas caminhadas de alguns grupos.

⁷⁴ Jogo de mesa, conhecido também como “futebol de mesa” e “pebolim”.

⁷⁵ Uma bola envolta por uma rede amarrada ao topo de uma haste ou poste por uma corda, em que jogadores adversários ou duas duplas adversárias devem enrolar a bola no seu próprio sentido antes que a dupla ou jogador adversário o faça. Fonte: <<http://www.travinha.com.br/esportes-estranhos/188-espirobol/222-espirobol-o-jogo>>. Acessado em 08/09/2013.

Verifiquei uma brincadeira comum de perseguições, de tipo “pique-pega” entre grupos de meninos e meninas que utilizavam os banheiros como ambientes neutros de fuga. Apesar de ter uma mesa de “ping pong”, os alunos não a utilizavam, pois faltavam raquetes e bolinhas. Uma única mesa de “totó” disponível era disputada, calorosamente, por grupos de crianças que levavam suas bolinhas. Grupos pequenos de crianças faziam caminhadas pelos pátios, outros se sentavam no chão, à sombra para conversar. A escola também dispunha de um parque em material de metal, com gangorras, escorregadores e balanços. No entanto, já enferrujado e quebrado, o parque não estava em condições de ser utilizado, mesmo assim, alguns alunos dependuravam-se perigosamente na estrutura antiga. Um grupo de meninos e meninas também utilizava uma haste de ferro fixa para realizar uma espécie de competição em que tinham que se prender à estrutura e rodeá-la no ar. Além das bolas (de futebol e totó), não observei outros brinquedos nos intervalos. Em dias alternados de observação, visualizei uma aluna com um caderninho em que fazia anotações, outro grupo de alunos que se sentaram ao chão e utilizaram cadernos para uma brincadeira semelhante a “adedonha”⁷⁶ e um pequeno grupo de meninas menores, provavelmente com 6 e 7 anos, que utilizaram bolsas femininas infantis e brincaram com um estojo de maquiagem infantil, além de alguns alunos que utilizavam celular e fone de ouvido.

A quarta escola observada apresentava uma programação de intervalos infantis diferente das demais. As turmas de alunos com idade entre 6 e 8 anos não saíam das salas em seus intervalos. Eles permaneciam em classe, comendo seus lanches trazidos de casa ou comprados no pátio com duas moças que levavam em caixas grandes de isopor salgados assados e refrigerantes. Depois de lancharem, realizavam brincadeiras dentro da sala. A coordenadora da escola explicou que os momentos de recreação dessas crianças eram realizados em dias e momentos alternativos na brinquedoteca, que apresentava diversos brinquedos em estrutura plástica com escorregadores, brinquedos de escalada, pula-pula, redes e uma grande piscina de bolinhas. As outras turmas com idade entre 8 e 11 anos realizavam seus intervalos no pátio externo da escola, que dispunha de uma quadra de esportes, e um ginásio com quadra poliesportiva coberta.

As crianças menores realizavam seus intervalos de quinze minutos em sala e com a presença de uma monitora. Dispunham seus alimentos sobre a mesa, junto com toalhinhas e garrafinhas. Algumas levavam salgadinhos de milho e refrigerantes, outras, bolos, biscoitos e sucos de caixinha. Pude verificar em muitos dos alimentos, embalagens com personagens de

⁷⁶ Jogo de palavras também conhecido por “stop” ou “adedanha” em que os participantes distribuem em tabelas de tópicos nomes de diversas categorias organizadas por letras iniciais.

personagens infantis, assim como nas garrafinhas de água e toalhinhas. No entanto, o que mais chama a atenção são a diversidade de personagens estampados nas mochilas e lancheiras. Todas as mochilas das turmas de crianças menores apresentavam personagens infantis de desenhos animados, brinquedos e marcas de roupa, tais como, *Ben 10*, *Barbie*, *Princesas da Disney*, *Hello Kitty*, *Monster High*, *Gata Marie*, *Penélope Charmosa*, *Dora, a aventureira*, *Fairland Wonder*, *Backyardigans*, *Minie*, *Lilica Ripilica*, *X-Treme*, *Robot Force*, dentre outros. Após lancharem, as crianças revezavam-se no fundo da sala, no chão, para brincarem com brinquedos educativos, dispostos nos armários da sala, como “jogo da memória”, “jogo de montagens”, “jogo de matemática”, “jogo uno” e também para utilizarem brinquedos trazidos de casa, como bonecas, ursinhos de pelúcia e carrinhos. Um cachorro falante, *Cão Spock*, que contava histórias e piadas foi um dos brinquedos que mais chamou a atenção dos alunos. Poucos alunos ainda levavam e mostravam para os colegas joguinhos em seus *smartphones* e *PSP*⁷⁷.

Os demais alunos, maiores de 8 anos a 11, reuniam-se no pátio externo para jogarem “queimada”⁷⁸, com grandes grupos de meninos e meninas. Um grupo menor crianças reuniu-se nos corredores do pátio, para conversar, brincar o “pique-pega” e, comumente, jogar “amarelinha”. No ginásio, grupos de meninos jogavam futebol. Dois monitores observavam o intervalo: um monitor permanecia dentro do ginásio e outra monitora, no pátio externo. Nos recreios observados, pude verificar poucos objetos levados pelas crianças. Em um dia, um grupo de alunos reuniu-se em torno de um carrinho com controle remoto, em outro dia, alguns se revezavam em jogos em *smartphone*.

Durante as observações, três das quatro escolas (escolas 1, 2 e 3) tiveram festinhas de aniversário durante os recreios. As festas ocorreram nas salas de aula e em pátio externo (escola 2). Em duas, comemorou-se o aniversário de meninos com idade entre 6 de 7 anos. Foi comum às duas comemorações os pais levarem balões e organizarem uma mesa com lembrancinhas, doces, salgados e bolo em decoração nas cores azul e verde, com o tema do desenho animado *Ben 10*. A terceira festinha realizada na escola 3 ocorreu na sala de aula, com mesa decorada, bolo, salgado e doces com o tema *Cinderela*. A aluna aniversariante, de 6 anos, vestia a fantasia de cinderela.

⁷⁷ Sigla para *Play Station Portable*, versão portátil para videogames da *Sony*.

⁷⁸ Jogo coletivo esportivo usado como brincadeira, em que duas equipes se enfrentam utilizando bolas de vôlei ou de borracha, com o objetivo de “queimar” ou atingir os oponentes. Fonte: <<http://www.brasile scola.com/educacao-fisica/jogo-queimada.htm>> Acessado em 09/09/2013.

4.1.2 AS MARCAS DE ESTILO

Estilos são o aspecto discursivo das identidades, das formas de ser. Fairclough (2003) destaca que quem somos é, em parte, uma questão de corporeidade, de como olhamos, paramos, movemos, falamos, escrevemos, e assim por diante. Estilos estão relacionados ao processo de identificarmos uns aos outros. Para o autor, esse processo ocorre tanto em aspectos linguísticos, como em níveis semióticos mais amplos.

Observar as dinâmicas escolares, intervalos e momentos de entrada e saída das crianças nas escolas, permite contemplar um desfile de estilos que identificam cada menino e menina dentro de um contexto amplo de configurações identitárias. O modo como se vestem, como caminham, como correm, como usam seus cabelos, a maneira como brincam, as suas mochilas, seus calçados e seus objetos pessoais são elementos que compõem os desenhos de suas formas de ser.

Em todas as escolas observadas, o uso do uniforme escolar era obrigatório. No entanto, a lei era burlada em parte ou completamente. Era comum observarmos crianças utilizando apenas a camiseta da escola em combinações com saias, shorts, calças diferentes. Em todas as escolas, era comum observar meninas utilizando vestidos, macacões, e meninos utilizarem camisetas e bermudas de seus guarda-roupas pessoais e distintos dos uniformes. As escolas 1, 2 e 4 ofereciam, inclusive, diferentes opções de uniformes escolar, como saias e shorts para as meninas e até mesmo blusas em cores diferentes.

Além disso, mesmo quando em uniformes completos, as crianças utilizavam elementos que compunham seus estilos individuais. Os calçados, por exemplo, constituem um traço peculiar de estilo na vida dos pequenos. Entre os meninos, além dos tênis esportivos, chamou-me atenção o uso frequente de sandálias esportivas com personagens infantis, como *Homem Aranha*, *Hotwheels*, e, sobretudo, do desenho animado *Ben 10* que também esteve presentes em bonés, jaquetas, luvas coloridas, casacos, cachecol, camisetas, camisas sobrepostas, coletes, bermudas, relógios e meias.

As meias e meões femininos eram, por sua vez, identificadas por personagens infantis diversos, tais como *Penélope Charmosa*, *Barbie*, *Hello Kitty*, *Lilica Ripilica*, *Princesas da Disney*, dentre outros. Elas também eram encontradas em tiaras de princesas, sapatilhas femininas, em formato adulto, réplicas de bolsas femininas, tênis e botas, muitas cor de rosa. Os calçados femininos, além de botas, eram compostos por tênis, em sua maioria, estilizados em cores rosa e vermelho, sapatilhas, sandálias coloridas, em estilo adulto e feminino, e algumas vezes tinham até salto. A vestimenta das meninas era também composta por casacos, coletes, saias, bonés, boinas sempre marcados pelo uso das cores rosa e vermelho, e de

personagens infantis femininos. A maquiagem também foi um elemento verificado em todas as escolas observadas. O uso de *gloss*, batons em cores vibrantes, sombras, *blush* e lápis de olho foi verificado em grupos de meninas de idades diversas, além de uso de esmaltes coloridos em um número reduzido de garotas.

Contribuem para os estilos dos pequenos suas mochilas e lancheiras estilizadas. Como já foi indicado, nas observações que analisei quase todas as mochilas, salvo algumas exceções, eram enfeitadas por personagens infantis de filmes, desenhos animados, brinquedos ou simplesmente marcas de produtos infantis. Para os meninos, eram dedicados majoritariamente os personagens de super-heróis, de carros e de times de futebol. Para as meninas, são ofertadas uma infinidade de personagens em cor de rosa, femininas, de filmes e desenhos animados, além de bonecas.

Pode-se observar que os elementos de estilo, ao mesmo tempo em que distinguem, homogeneizam as crianças, uma vez que seguem padrões muito semelhantes. Além do mais, esses padrões relacionam-se, de modo especial, ao mundo midiático, aos personagens de filmes, desenhos animados, de brinquedos famosos comumente veiculados na televisão. Sobre o aspecto da homogeneização dos estilos, Giddens (2002, p. 183) observa que, na modernidade tardia, o quadro que abrange a autoexpressão é marcado pela “liberdade de escolha individual governada pelo mercado”, nesse sentido “não só os estilos de vida, mas também a autorrealização é empacotada e distribuída segundo critérios de mercado”.

A próxima subseção tratará da análise da primeira parte das entrevistas realizadas com mães e pais.

4.2 RETRATOS DE CASA

Nesta parte do trabalho, apresento as respostas concernentes à primeira parte⁷⁹ das entrevistas realizadas às mães e pais. Esse primeiro conjunto é composto por sete perguntas relacionadas ao contexto e hábitos das famílias. As perguntas são as seguintes:

1. Quantos filhos você tem? Qual a idade dele(s)?
2. Você trabalha? Quanto tempo você fica fora de casa? Quanto tempo do dia e da semana passa junto de seus filhos?
3. Quais costumam ser as atividades rotineiras de seu(s) filho(s)?
4. Que atividades vocês costumam fazer juntos? E quando?

⁷⁹ A segunda parte das entrevistas é analisada no capítulo 5.

5. Com que frequência seu(s) filho(s) costuma(m) assistir à TV? Em quais momentos do dia?
6. Quem acompanha o que seu(s) filho(s) assiste(m)?
7. Quais os canais de TV e que tipo de programas costumam ser preferidos por seu(s) filho(s)?

Quadro 7 - Primeira parte da entrevista

As mães foram maioria dos entrevistados. Dos 20 colaboradores da pesquisa, foram somente sete o número de pais. Esse dado aponta para a percepção de que as mães são mais frequentes nas escolas. Minhas observações indicaram essa tendência. No entanto, outra razão pode estar relacionada a tal diferença, o fato de que as mulheres mostraram-se mais disponíveis para conceder a entrevista, provavelmente pelo fato de a entrevistadora também ser uma mulher. Outra razão pode residir no fato de que as mães parecem nutrir o hábito de permanecer mais tempo na escola, ao passo que os pais costumavam entrar e sair mais rapidamente.

Muitos ainda não entravam e aguardavam seus filhos e filhas, do lado de fora dos portões ou dentro de seus carros. Esses aspectos, de todo modo, relacionam-se ao gênero das colaboradoras e da pesquisadora e apontam ainda para a atribuição ao gênero feminino de práticas sociais associadas ao cuidado das crianças.

Em todas as escolas observadas, pude perceber a presença de muitas vans escolares, sobretudo, nas escolas 2 e 4, instituições privadas de ensino, o que revela que boa parte das crianças não foi recepcionada ou conduzida à escola por familiares.

A tabela abaixo indica a quantidade de pais e mães entrevistados por escola.

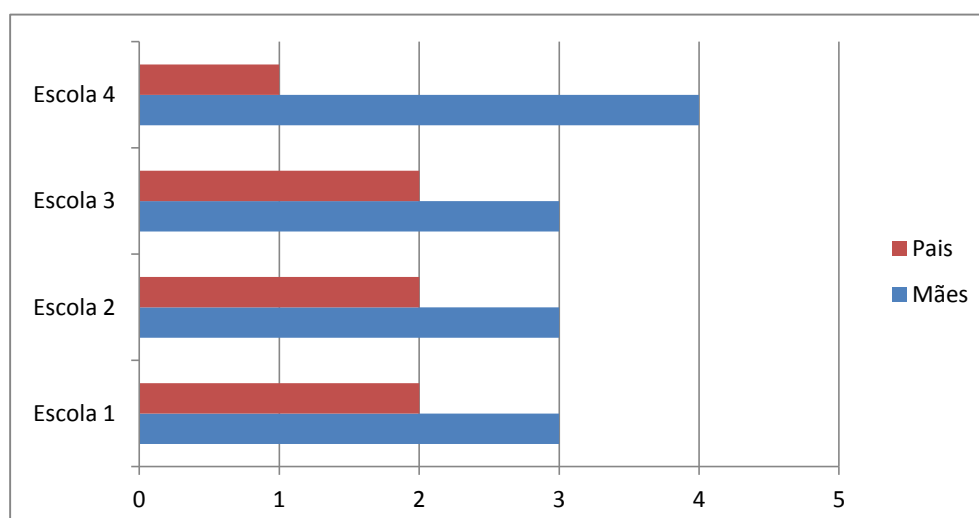


Figura 4 - Quantidade de pais e mães entrevistados nas escolas

A primeira pergunta referia-se à quantidade de filhos e faixa etária das crianças. As respostas foram semelhantes em todas as escolas em relação à quantidade de filhos. Nas escolas 1, 2 e 3, a média foi de 2 filhos e na escola 4, a média foi de 1,5. A faixa etária dos filhos, contudo, foi diversificada, variando entre 3 meses a 17 anos, na escola 1, mas com predominância na faixa de sete a dez anos. Na escola 2, as faixas etárias dos filhos dos entrevistados variaram entre um e dez anos, com predomínio na faixa etária entre seis e nove anos. Na escola 3, a variação de idade dos filhos deu-se entre seis e 23 anos de idade, com predomínio na faixa entre seis e oito anos. Na escola 4, as idades dos filhos e filhas oscilavam entre seis e dezesseis anos de idade, com predomínio da faixa entre seis e dez anos. Conforme indicado no capítulo anterior, as entrevistas foram direcionadas para o comportamento das crianças, com idade entre seis e sete anos e nove e dez anos de idade, mas foi comum que as mães e os pais relatassem as experiências dos demais filhos.

A segunda pergunta dizia respeito à quantidade de tempo em que mães e pais ficavam em casa com seus filhos e ao hábito de trabalhar fora de casa. As respostas foram abertas e, portanto, difíceis de serem tabuladas. Sintetizo abaixo as respostas por escolas:

	Trabalha	Tempo fora de casa	Tempo com os filhos
Jeremias	Sim	8 a 10 horas diárias	Noites, fins de semana e horário de almoço
Mônica	Sim	13 horas diárias	Horário de almoço, intervalo do trabalho e noites; um dia no fim de semana.
Rosinha	Não	4 a 6 horas diárias	Tarde, noite e fins de semana.
Chico	Sim	6 horas diárias	Cerca de três horas diárias e aos fins de semana
Magali	Sim	3 a 5 horas diárias	Cerca de 19 horas diárias e fins de semana.

Quadro 8 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 1

Na escola 1, somente uma mãe não trabalha fora de casa. Os demais pais e mães possuem carga horária de trabalho diversificada, variando entre 3 a 13 horas diárias. De igual modo, o tempo em que passam com os filhos tende a ser diversificado. Os dois pais apresentam carga de trabalho superior a das mães, com exceção de Mônica, que chega a ficar 13 horas fora de casa. No caso de Mônica, vale ressaltar, no entanto, que a filha estuda próximo ao seu trabalho e permanece com a mãe, mesmo no período do contraturno escolar.

Assim, mãe e filha compartilham de mais tempo juntas. Portanto, de forma geral as mães ficam mais tempo com seus filhos. O quadro a seguir trata do contexto na escola 2:

	Trabalha	Tempo fora de casa	Tempo com os filhos
Abel	Sim.	Cerca de oito horas diárias.	Cerca de duas ou três horas diárias e fins de semana.
Bob	Sim.	Cerca de dez horas diárias.	Duas ou três horas diárias e fins de semana.
Margarida	Sim.	Variável. Trabalha também casa.	Todas as manhãs, noites e fins de semana.
Aurora	Não.	No máximo duas horas diárias.	Em todos os horários, exceto durante o período da escola.
Angelina	Sim.	8 horas	Manhã e fins de semana.

Quadro 9 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 2

No caso da escola 2, os pais possuem carga horária de trabalho fora de casa, superior à das mães. Dos cinco colaboradores entrevistados, apenas uma não trabalha fora de casa e novamente as mães tendem a ficar mais tempo com os filhos. A seguir o cenário da escola 3:

	Trabalha	Tempo fora de casa	Tempo com os filhos
Tritão	Não.	-	Durante todo o tempo em que o filho está em casa.
Vilma	Sim.	Trabalha em casa	Tardes e fins de semana.
Ariel	Não.	-	Manhã e tarde.
Bela	Sim,	Oito horas diárias.	Noite e fins de semana.
Pedrita	Não.	-	Em todos os horários, exceto durante o período da escola.

Quadro 10 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 3

Na escola 3, quatro dos colaboradores entrevistados não trabalham fora de casa. Destes, três não possuíam atividade remunerada na ocasião, sendo dois pais e uma mãe. Nesse caso não há diferença considerável sobre o tempo com os filhos entre pais e mães.

	Trabalha	Tempo fora de casa	Tempo com os filhos
Sabrina	Sim.	Dez horas	Noites, horário de almoço e fins de semana.
Florzinha	Não	-	Em todos os horários, exceto durante o período da escola.
Daphne	Sim.	Nove a dez horas por dia	Cerca de 5 horas diárias.
Jasmine	Sim.	48 horas semanais.	Durante o período em que não trabalho, exceto durante o período da escola.
Vert	Sim.	12 horas diárias.	8 horas diárias.

Quadro 11 - Tempo dos pais com os filhos e fora de casa – Escola 4

Apenas um dos colaboradores entrevistados na escola 4 informou não estar trabalhando naquela ocasião. Os demais apresentam cargas horárias variáveis, mas em sua maioria intensa. De forma geral, os cenários apresentam diversidade. A escola 4 apresenta maior carga de trabalho fora de casa para mães e pais. Os pais da escola 3, por sua vez, relataram maior tempo com os filhos. As mães também tendem a ficar mais tempo com as crianças.

O questionamento seguinte realizado aos pais relacionava-se às atividades rotineiras das crianças. A tabela abaixo sintetiza os resultados:

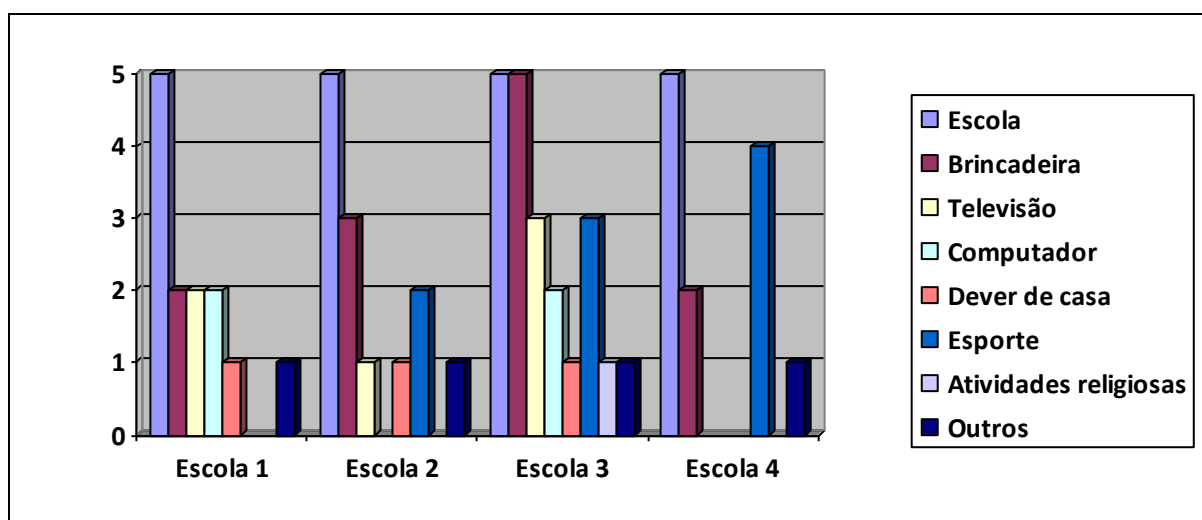


Figura 5 - Atividades rotineiras das crianças

A atividade comum a todas as crianças é a ir para a escola. Brincar foi a segunda opção mais informada, seguidas de esporte e televisão. As crianças que mais praticam esportes são os estudantes da escola 4. Outra peculiaridade observada é que televisão e o dever de casa não foram apontados como atividades regulares na escola 4. Contudo, será visto posteriormente que os estudantes da escola 4 possuem um alto índice de exposição diária à TV.

Mães e pais também responderam quais são as atividades que costumam realizar juntamente com seus filhos e filhas, e em quais momentos. A tabela a seguir sintetiza os resultados.

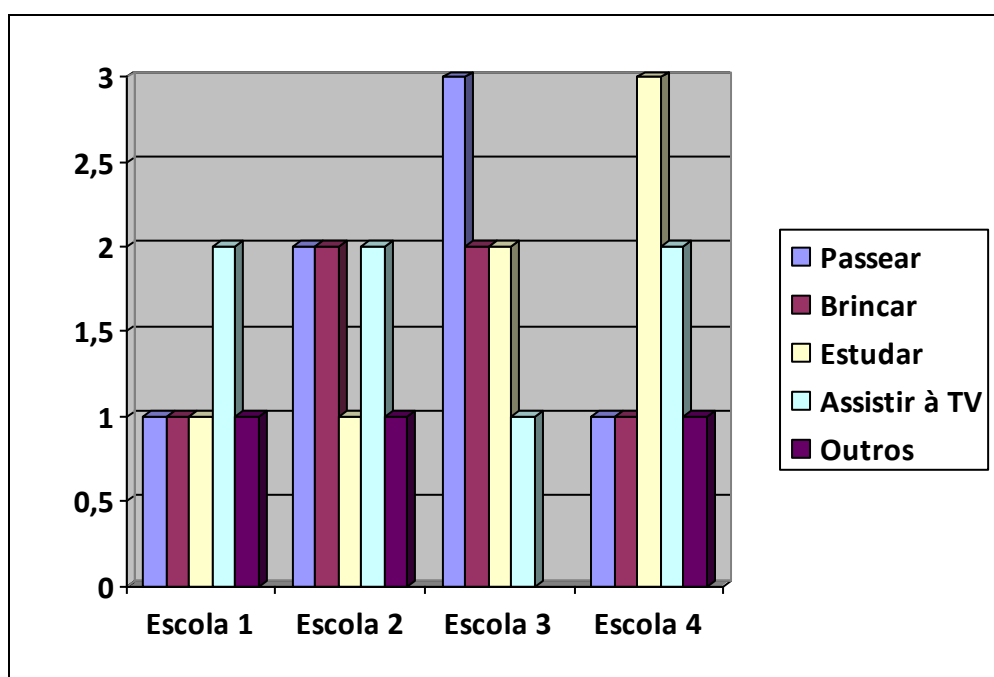


Figura 6 - Atividades realizadas entre pais e filhos

Para pais e filhos da escola 1, a atividade mais compartilhada entre pais e filhos é assistir televisão. Na escola 2, as atividades comuns são passear, brincar e assistir TV. Na escola 3, passear é a atividade mais comum, seguida de brincar e estudar. Na escola 4, predominaram as atividades compartilhadas entre pais e filhos de estudar e assistir à TV. Pode-se verificar, portanto, que assistir à televisão constitui a atividade mais compartilhada entre pais e filhos, exceto na escola 3. Os momentos de realização das atividades são diversificados. No entanto, a atividade de passear costuma ser realizada aos fins de semana.

Sobre as horas de exposição à televisão, as mães e pais não apresentaram dados numéricos exatos. Deste modo, realizei uma aproximação de quantidade de horas, com base nas informações dadas. Assim, tem-se o seguinte cenário.

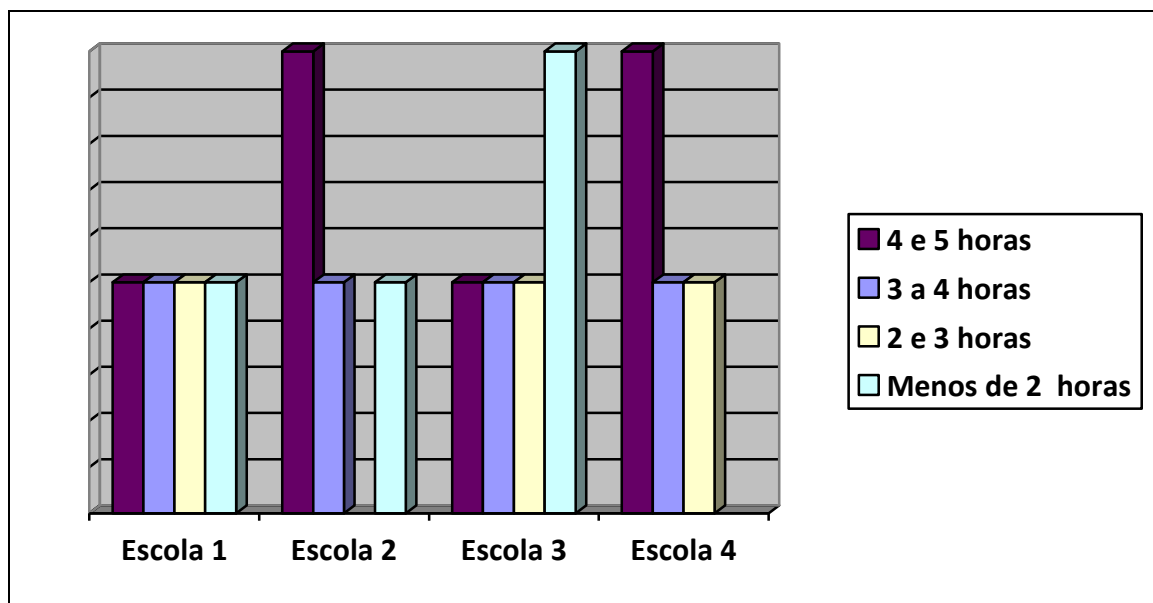


Figura 7 - Tempo de exposição à TV por escolas

Os depoimentos gerados na escola 1 apontam para grande diversidade e equilíbrio de tempo de exposição das crianças à TV, desde menos de duas horas diárias para mais de quatro horas. Na escola 2, os pais e mães indicaram duas ocorrências superiores a quatro horas diárias. Na escola 3, a exposição à televisão é menor e, na escola 4, houve também duas ocorrências superiores a 4 horas. O tempo médio de exposição à televisão é de quatro horas diárias. Os momentos do dia variam conforme horário da escola, ocorrendo manhã ou tarde e períodos da noite. As informações permitem verificar que as crianças, estudantes das escolas públicas 2 e 4 assistem menos à televisão que as crianças que estudam em instituições privadas. O tempo médio de exposição das crianças à TV é ilustrado a seguir:

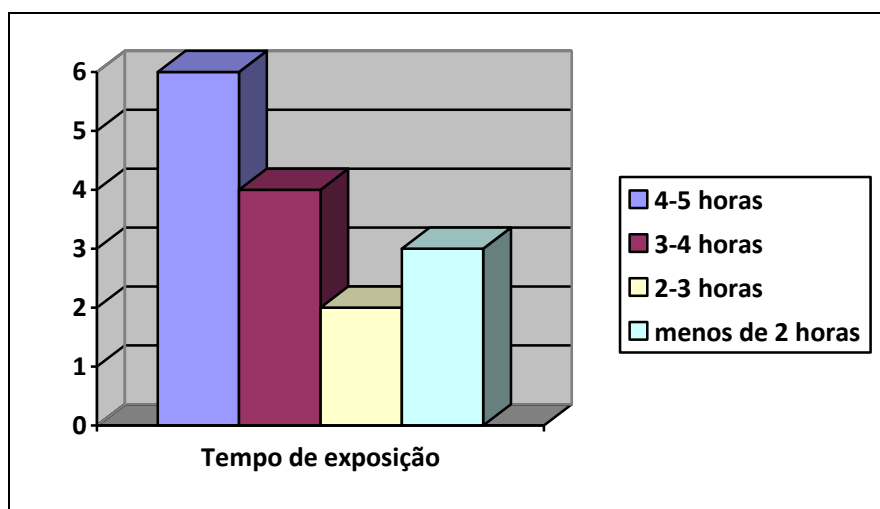


Figura 8 - Tempo médio de exposição à TV

Em média, as crianças assistem à televisão diariamente por cerca de 4 horas. Essa informação, como expus anteriormente⁸⁰, não é exata, pois as mães e pais não forneceram dados numéricos. No entanto, permite observar que se aproxima das pesquisas⁸¹ sobre exposição da criança à TV, que dão conta de cerca de 5 horas diárias. A respeito do acompanhamento da criança durante o período em que a ela assiste à televisão, tem-se o seguinte quadro.

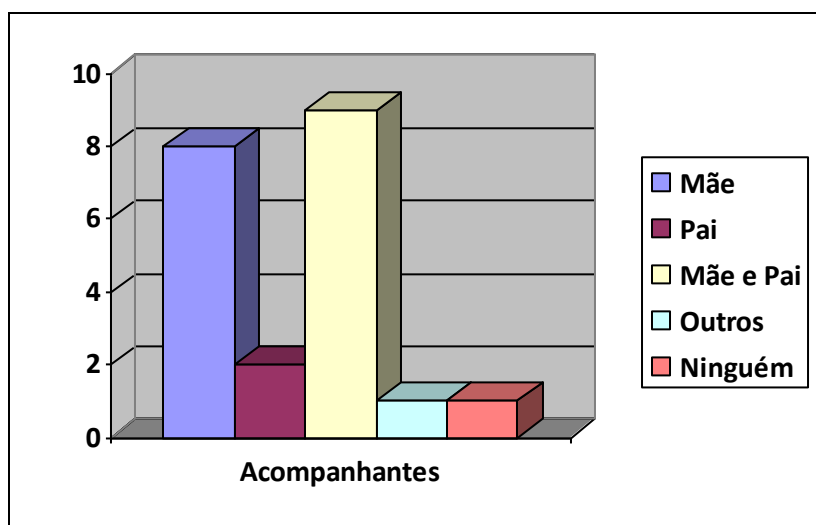


Figura 9 - Acompanhantes das crianças durante o horário da TV

Os acompanhantes mais comuns são pai e mãe, em segundo lugar, mãe, seguido de pai, outros e ninguém. Esse dado indica que os pais e as mães em conjunto e as mães, separadamente, são os responsáveis principais por acompanhar ao que as crianças assistem. Os pais e as mães também indicaram quais canais e programas de preferência de seus filhos. Sobre os canais, tem-se o seguinte cenário:

⁸⁰ Ver introdução.

⁸¹ Fonte: *Projeto Criança e Consumo*. Disponível em: < <http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos/>>. Acessado em 12 de novembro de 2015.

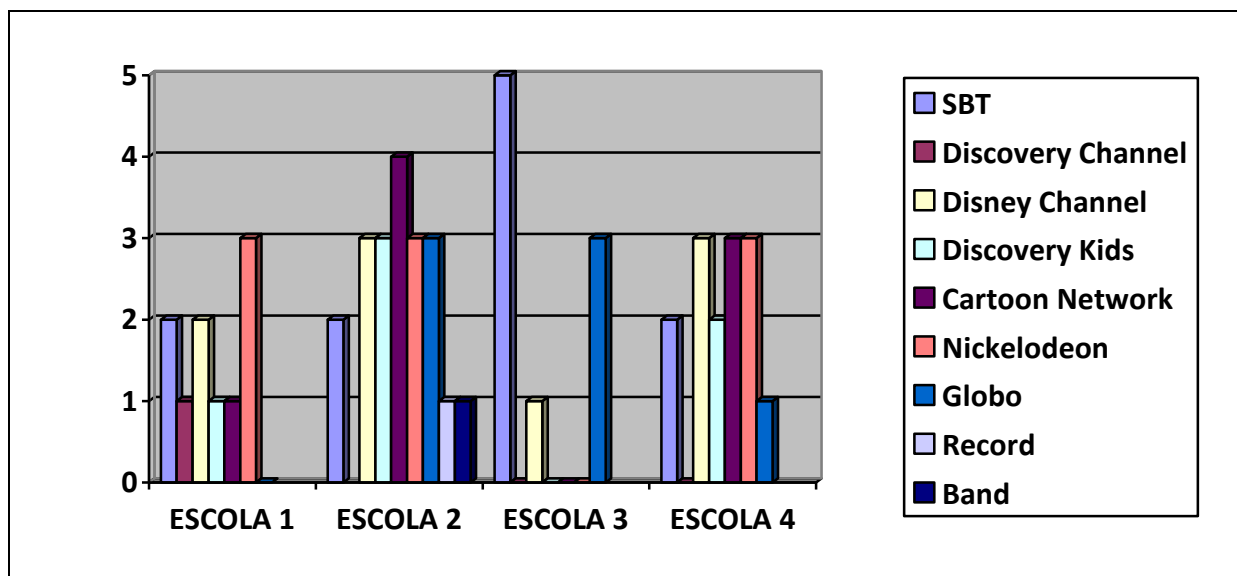


Figura 10 - Acompanhantes das crianças durante o horário da TV

O panorama de canais de televisão preferidos pelas crianças apresenta peculiaridades interessantes. Na escola 1, o canal mais assistido é o *Nickelodeon*, seguido de *SBT* e *Disney Channel*. Na escola 2, a preferência também é para um canal pago, *Cartoon Network*. Os pais da escola 3 indicaram basicamente *SBT* e *Globo*, ambos canais da TV aberta. E os pais e mães da escola 4 relataram um quadro diversificado, mas em que a predominância é dos canais pagos.

Desse modo, observa-se que os estudantes das escolas privadas preferem os canais pagos e os estudantes das escolas públicas assistem mais à TV aberta, que os demais. Esse dado indica que provavelmente as crianças que estudam nas escolas particulares têm mais acesso à TV paga que as crianças das escolas públicas. Da mesma forma, esse indício pode estar relacionado ao fato de as crianças das escolas públicas assistirem menos à televisão, uma vez que têm acesso limitado aos canais da TV paga, e os canais da TV aberta, por sua vez, apresentam certo esvaziamento da programação infantil.

Sobre os programas de televisão mais assistidos, tem-se a ilustração a seguir:

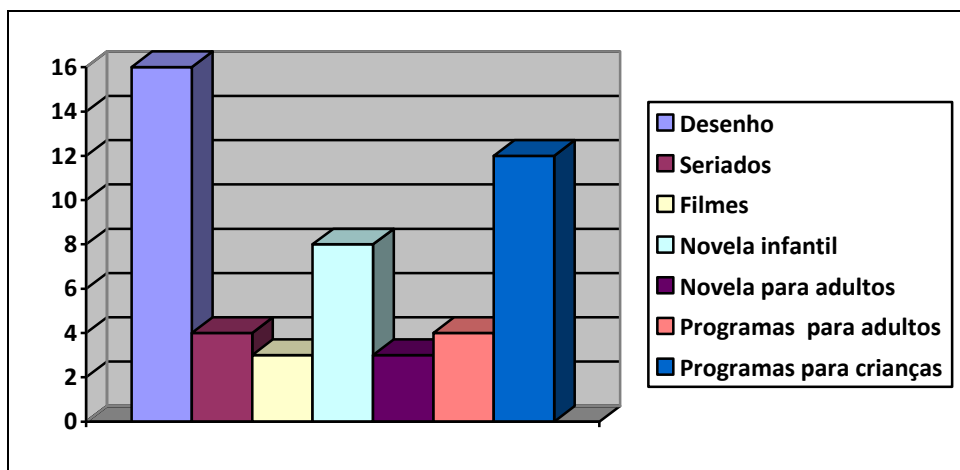


Figura 11 - Programas da TV preferidos

Os desenhos animados são a preferência principal das crianças, seguidos de programas destinados essencialmente ao público infantil. A novela infantil também foi bastante citada, sobretudo a novela *Carrossel* e *Violeta*. Seriados, filmes, programas para adultos e novelas para adultos costumam ser mais acompanhados por crianças do grupo B, com idade entre 9 e 10 anos, o que indica que conforme tornam-se mais velhos, as crianças tendem a ter hábitos de exposição à TV semelhantes aos de pessoas adultas, o que corrobora com as considerações de Buckingham (2000, p. 99), segundo o qual maior parte audiência das crianças mais velhas é destinada à programação adulta. Não houve diferenças significativas para respostas dadas entre os grupos considerados.

Por fim, acrescento aos dados das perguntas contextuais as informações concedidas pelas mães e pais sobre os tipos de produtos mais solicitados pelos seus filhos e filhas:

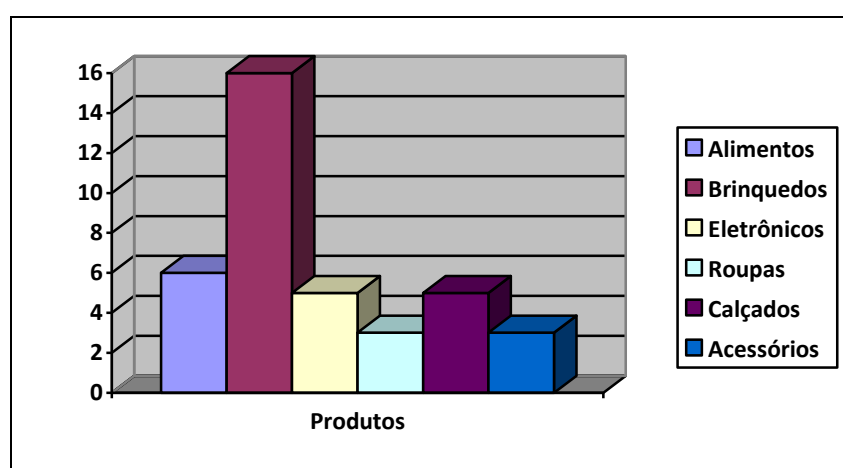


Figura 12 - Produtos solicitados

Conforme as respostas obtidas, os brinquedos lideram o ranking de pedidos das crianças. Desse conjunto fazem parte as bonecas, ursinhos, carrinhos, jogos e quebra-cabeças. O brinquedo mais citado foi bonecas, com especial destaque para a boneca *Barbie*, que foi

citada dez vezes nas falas das mães e pais. Em segundo lugar, o produto mais solicitado são os alimentos, que costumam ser biscoito, guloseimas, vitaminas (bebidas lácteas industrializadas), suco e sanduíche do *Mcdonalds*. Os eletrônicos vêm logo em seguida, juntamente com os calçados. São eletrônicos solicitados: *tablet*, videogames e vídeos. Os calçados citados foram tênis *All Star*, sandália da *Xuxa*, bota da *Xuxa*, sandália da *Hello Kitty* e sapatos. Por fim, os últimos grupos de produtos são os acessórios e as roupas. São acessórios perfumes, mochilas e óculos. As roupas não foram discriminadas. Aqui é possível observar a influência do licenciamento de personagens e marcas na escolha dos produtos pelas crianças. Os produtos relacionados a personagens infantis tendem a ser lembrados pelas mães e pais como pedidos mais solicitados. De forma geral, não houve distinções consideráveis entre as respostas concedidas pelos grupos.

4.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

As análises das práticas sociais indicam que os produtos da mídia direcionados ao público infantil fazem parte das vivências das crianças. Na escola, esses produtos constituem-se como um dos responsáveis pela construção das identidades das crianças e estão presentes no modo como as crianças se vestem, estudam e brincam. Os hábitos familiares apontam que a televisão constitui uma das esferas de interação entre pais e filhos. Todos os pais e mães relataram que seus filhos e filhas assistem à televisão diariamente.

Por outro lado, a exposição à mídia não é homogênea, mas apresenta peculiaridades relacionadas aos perfis dos estudantes de escolas públicas e particulares. Os estudantes das escolas particulares tendem a assistir mais à televisão e possuem maior acesso aos canais pagos que as demais crianças. Os canais e programas preferidos pelas crianças são aqueles voltados para o público infantil. No entanto, crianças mais velhas tendem a assistir a uma programação mista, com foco no público adulto e infantil. Os produtos mais solicitados aos pais e mães são, por sua vez, aqueles específicos ao universo infantil, como brinquedos. Os alimentos não nutritivos também são produtos amplamente solicitados.

Capítulo 5 - Publicidade na família

Este capítulo refere-se ao questionamento sobre como é sentida a publicidade no ambiente familiar, em especial pela ótica dos pais. Como mães e pais percebem a recepção do discurso publicitário pela criança? E de que maneira, mães e pais situam-se no processo de interação entre a publicidade e seus filhos? Quais os impactos da publicidade na realidade da criança? Como a publicidade influencia as relações de consumo na família? Esses são alguns dos questionamentos voltados para a investigação do impacto da publicidade no desenvolvimento das crianças. É certo que esta pesquisa não é capaz de responder a todas essas questões ou a qualquer uma delas de forma plena, e nem mesmo possui essa pretensão. O que se pretende aqui é, por meio da análise do discurso dos relatos das mães e dos pais entrevistados, contribuir para a elucidação dessas sensíveis e complexas questões, que requerem múltiplos olhares e que, sobretudo no contexto acadêmico, demandam esforços de investigação de diversos campos de estudo.

Com o intuito, portanto, de realizar apontamentos para a compreensão de como mães e pais avaliam o consumo da publicidade infantil em seus lares, e de como esta está presente na configuração dos papéis sociais na família, este capítulo apresenta a análise das entrevistas semiestruturadas. As contribuições teórico-metodológicas propostas pela Análise de Discurso Crítica e seu diálogo com a Linguística Sistêmico-Funcional, sobretudo nos trabalhos de Fairclough (2003), Martin & Rose (2003) e Martin & White (2005), dão suporte para a análise, que se ocupa da investigação de mecanismos linguístico-discursivos de avaliação que sustentam os depoimentos das mães e dos pais entrevistados. Para tanto, foram selecionadas as categorias de avaliação, modalidade e interdiscursividade como condutoras do olhar analítico.

Os resultados das análises serão apresentados a seguir a partir de um conjunto de temas comuns e recorrentes, emergidos das falas das mães e dos pais e organizados em seções temáticas. Sendo assim, os três principais eixos temáticos que estruturam este capítulo são: publicidade, família e infância.

5.1 A PUBLICIDADE INFANTIL: VILÃ OU ALIADA

Os depoimentos analisados permitem compreender que a publicidade infantil constitui uma prática social conhecida pelas mães e pais. De forma geral, os colaboradores desta pesquisa destacaram o caráter persuasivo dos anúncios publicitários e as funções de gerar

necessidades e conquistar o público infantil para a aquisição de produtos anunciados. Aponto a seguir alguns exemplos que ilustram os tipos de apreciações realizadas sobre o impacto e a função da publicidade infantil⁸²:

- (1) “aquilo incita a criança a querer determinado brinquedo” (Jeremias – E1)
- (2) “então assim, influencia” (Mônica – E1)
- (3) “eu sei que a propaganda está ali pra isso, justamente né pra incutir na cabeça da criança e fazer os pais comprarem né” (Bob - E2)
- (4) “qualquer pessoa pode divulgar, né, trabalhar, divulgar o que vende” (Wilma – E3)
- (5) “Muito forte. Muito forte, está bem presente mesmo”. (Bela – E3)
- (6) “tem outras que a gente olha mais, assim, né, alguma coisa que chama mais a atenção deles” (Tritão - E3)
- (7) “Toda hora, passou a propaganda, mãe você compra? Anota.” (Florzinha – E4)
- (8) “Induz bastante, né” (Vert – E4)

Em (1), Jeremias realiza uma apreciação sobre a reação que os comerciais televisivos de produtos destinados às crianças provocam em seu público. Para ele, a publicidade infantil “incita”, produz o desejo por “determinado brinquedo”. As seleções lexicais “brinquedo”, assim como “criança”, indicam que a opinião do pai refere-se à publicidade que contempla o universo infantil. Apreciação semelhante realiza Bob, em (3), ao destacar que a função do anúncio publicitário é “justamente” a de “incutir na cabeça da criança” o desejo pela aquisição de algum produto, fazendo “os pais comprarem”. A inclusão dos pais, neste trecho, é simbólica, pois se repetirá ao longo dos demais depoimentos, que inscrevem no mesmo contexto de interação os seguintes elementos: publicidade, crianças e mães e pais.

O caráter persuasivo dos anúncios publicitários também é a reação apreciada pela mãe e pelos pais em (2), (6), (7) e (8), ao indicarem que a publicidade “influencia”, “chama mais a atenção deles” e “induz bastante”. Além do caráter persuasivo, também é reconhecida a função da publicidade de “divulgar” produtos para venda, frutos do trabalho de alguém, como visto pela apreciação positiva de Wilma, em (4). Outro aspecto também destacado pelos pais é a notória presença da publicidade na vida das crianças, tal qual Bela ressalta em (5): “está bem presente mesmo”.

Nos exemplos elencados, os elementos modalizadores “bastante”, “mais”, “toda”, assim como a repetição “muito forte, muito forte” realizam uma intensificação de alto grau, que demonstra a força atribuída às reações apreciadas. Os recursos semânticos utilizados para

⁸² Lembro que os nomes dos colaboradores da pesquisa aqui indicados são fictícios, e num viés de intertextualidade com a mídia infantil, receberam nomes de personagens de desenhos animados.

expressar as avaliações das mães e pais foram, em geral, apreciação de reação, quanto ao impacto (tais como “incita”, “influencia”), e mecanismos modalizadores de gradação.

Para além da função e do carácter persuasivo, as entrevistas apontaram diversos aspectos diretamente relacionados às formas como a publicidade infantil situa-se nos lares das mães e dos pais entrevistados. Os tópicos mais recorrentes foram: a representação da publicidade infantil nos depoimentos; os impactos da publicidade infantil provocados nos filhos e filhas dos entrevistados; e a avaliação das mães e pais sobre a composição, a reação e o valor social da publicidade infantil. Esses aspectos serão considerados nas subsecções seguintes.

5.1.1 PUBLICIDADE, *MARKETING*, TV E PRODUTO

Prática comum observada nas entrevistas foi a associação da publicidade infantil a outros elementos relacionados à sua realização, enquanto prática social. Por vezes, a publicidade foi representada, nas falas de algumas mães e pais, pelo objeto divulgado, pelo seu meio de veiculação e/ou por práticas sociais a que se associa.

A representação pelo objeto anunciado pode ser verificada nos próximos exemplos:

(9) “Eu acho que está pobre (...) a publicidade não, a publicidade é bem bacana, mas os produtos tá bem, ruim, tá bem ruim mesmo. Porque eu creio que poderia crescer mais, tanto na vida profissional da criança, no crescimento, no intelecto, tudo, eu acho que a criança poderia ser mais estimulada com os brinquedos. Os brinquedos de hoje em dia são muito, poucos são os brinquedos que têm essa capacidade. (...) Então acho que é difícil achar um brinquedo que contenha todas essas coisas juntas”. (Angelina – E2)

(10) “Ela gosta, ela fica, principalmente assim da *Barbie*, ela gosta bastante”. (Mônica - E1)

(11) “Ah, eu acho que alguns é tóxicos” (Pedrita - E3)

Quando indagadas sobre a publicidade infantil, as mães em (9) e (10) realizam apreciações sobre a qualidade (“pobre”), reação (“gosta”) e/ou valor de produtos (“tóxicos”). Em (9), Angelina não vê problemas na publicidade, mas nos brinquedos anunciados. Em sua opinião, esse tipo de produto deveria “crescer mais, tanto na vida profissional da criança, no crescimento, no intelecto, tudo”. Nesse sentido, os brinquedos deveriam apresentar valor pedagógico e ser mais atrativos.

A mãe que, em outro momento informa que o filho “gosta mesmo é de jogo, ele é viciado em computador”, avalia negativamente, portanto, os jogos eletrônicos, por considerar que não fazem parte do grupo de brinquedos que oferecem algum tipo de “ensinamento”, são “pobres” e compõem um conjunto (de produtos) “bem ruim”. Os modalizadores “poucos”,

“poucos”, “difícil achar” indicam gradação de baixa intensidade, que enfatizam a pouca disponibilidade de brinquedos atrativos e pedagógicos no mercado.

Semelhantemente, os exemplos (10) e (11) ilustram as respostas dadas pelas mães ao questionamento cujo tema era a publicidade infantil, e nas quais as entrevistadas associam a publicidade ao produto. Em (10), Mônica avalia a reação da filha diante dos anúncios publicitários, relatando o tipo de produto anunciado preferido pela filha, no caso, a boneca *Barbie*. Em (11), Pedrita não avalia imediatamente a publicidade, conforme esperado, mas aprecia negativamente o valor de alguns produtos, por ela considerados “tóxicos”, por implicarem alguma ameaça ao bem estar de seu filho.

Os exemplos seguintes indicam representação da publicidade infantil pelo seu meio de veiculação e pelas práticas sociais nas quais se situa:

(12) “É brinquedo, às vezes uma sandália da *Barbie*, um biscoito, uma coisa de comer que é gostosa, doce, uma coisa que aparece na televisão que eles querem experimentar ou querem comer pra ver se é gostosa” (Abel - E2)

(13) “acabam vendo tudo na televisão e acham que tem que ganhar tudo” (Bob - E2)

(14) “Então a TV ela manipula muito. Eu não concordo, pra mim não tinha que existir propaganda” (Jasmine - E4)

(15) “Ele não dá muita atenção. A irmã dele é mais susceptível ao *marketing* infantil.” (Chico - E1)

Os trechos em (12), (13) e (14), ilustram a frequente relação estabelecida, no discurso dos pais, entre a televisão e a publicidade infantil. A representação da publicidade pela TV revela a forte simbiose associada à veiculação dos anúncios publicitários ao meio de comunicação em que se realiza. Essa representação situa, por sua vez, a publicidade infantil como prática social de comunicação de massa.

No exemplo (15), ao ser questionado sobre a reação do filho diante da publicidade infantil, Chico realiza uma apreciação negativa de reação, quanto ao impacto provocado. Em seguida, também avalia a reação da filha, que em sua opinião, é “mais susceptível ao *marketing* infantil”. Nesse ponto, o pai realiza um afeto negativo de tenacidade, por considerar sua filha mais influenciável à publicidade, e identifica a publicidade como ação de *marketing*, inscrevendo-a no contexto sócio-discursivo de divulgação mercadológica.

As diferentes representações da publicidade infantil nas falas dos pais apontam o reconhecimento de que a publicidade está inserida em uma rede de práticas sócio-discursivas, das quais emergem associações diversas. O produto destacado, além de identificar o público a quem se destina a publicidade em questão, relaciona-a a práticas de *marketing* e aos meios de

comunicação. Essa diversidade, portanto, circunscreve a publicidade em domínios discursivos associados à infância, ao mercado e à comunicação.

5.1.2 A PUBLICIDADE E OS FILHOS

Identificar as reações que mães e pais avaliam em seus filhos, quando estes são expostos à publicidade infantil, constituiu um dos questionamentos centrais das entrevistas. Pude verificar três tipos de reações recorrentes:

- a) Desinteresse;
- b) Interesse e desejo;
- c) Desejo e pedido.

Os próximos depoimentos indicam falta de interesse da criança pela publicidade de produtos infantis:

- (16) “Ele não dá muita atenção”. (Chico - E1)
- (17) “A *Wendy* sempre foi muito tranquila, ela nunca me pediu nada.” (Margarida - E2)
- (18) “Ela é tranquila, não fica pedindo muito não”. (Bela - E3)
- (19) “Ah, normal, ele não tem, ah, normal”. (Pedrita - E3)

Os trechos anteriores foram concedidos como resposta à pergunta: “Que tipo de reação você percebe em seu(s) filho(s) quando ele ou ela assiste a uma propaganda de produto infantil na TV?” e correspondem a ocorrências que demonstram apreciação negativa quanto ao impacto da publicidade infantil, ou seja, condizem aos contextos em que a publicidade não desperta o interesse da criança. Na escola 4, não houve o registro de desinteresse pelos anúncios, ao passo que os pais da escola 3 registraram duas ocorrências desse tipo. Nas demais, houve apenas uma ocorrência em cada.

Em (16), ao esclarecer que seu filho “não dá atenção” aos anúncios publicitários, Chico avalia que, para a criança, a publicidade não é atraente, não lhe cativa. Em seu depoimento, o mesmo pai distinguiu reações diferentes para seus dois filhos, um garoto de dez anos e uma garota de oito anos — ver exemplo (15). Em outro momento da entrevista, o colaborador da pesquisa reforça que “[Ela] pede. Ele não”. O desinteresse por parte do garoto é, portanto, percebido pela ausência de solicitações de compra dos produtos anunciados.

As respostas concedidas em (17) e (18) trazem implícita a apreciação negativa de reação quanto ao impacto da publicidade, pois uma vez que o desejo de aquisição do produto não foi gerado, as filhas das colaboradoras não costumam fazer solicitações. Nesses casos, as mães consideram os desdobramentos da ausência de interesse pela publicidade como impacto

da publicidade. Para Margarida, o desinteresse da filha de nove anos gerou a não realização de pedidos. Já Bela aprecia que a publicidade infantil desperta pouca atenção da filha de seis anos, pois ela costuma pedir pouco, embora assuma que os pedidos se realizem em alguns momentos e que são diversificados: “Ah, variados. Brinquedos, às vezes sandálias”.

Ao ser questionada sobre a reação de seu filho diante da publicidade infantil, Pedrita, em (19), esclarece que ele não se sente influenciado e não costuma fazer pedidos. Em sua resposta imediata, a mãe não identifica qualquer reação diferente, que indique alguma influência dos anúncios, considera que ele não tem “reação”, permanece “normal”. No decorrer da entrevista a mãe se recorda que o único produto que o filho de sete anos, costuma solicitar são os brinquedos do *McDonalds*. No entanto, não é feita relação do pedido ao impacto de algum anúncio publicitário, embora a mãe reforce que esse pedido é frequente em: “Aquele lá sempre ele pede”. No mais, Pedrita avalia que o garoto “não é um menino exigente de ficar pedindo”.

A ausência de solicitação de produtos aos pais é avaliada positivamente pelo pai e pelas mães dos exemplos precedentes. Todos realizaram um julgamento de estima social positivo, relacionado à tenacidade do comportamento das crianças sobre o hábito de não fazerem solicitações. Chico considera que o filho não é influenciável ao *marketing* como a irmã. Por outro lado, Margarida, Bela e Pedrita avaliam que seus filhos não são insistentes. Os julgamentos, desse modo, são apontados na utilização de qualificadores como “susceptível”, na fala de Chico; “tranquila”, nos depoimentos de Margarida e Bela; e “exigente”, na apreciação de Pedrita.

Outra reação que identifiquei nos discursos dos pais e das mães é a de despertar o interesse ou o desejo da criança por meio da manifestação de sentimento de afeto. Os exemplos seguintes ilustram esse cenário:

(20) “ela gosta bastante. Elas não pedem. (...) Mas elas não são muito de exigir as coisas não”.

(Mônica – E1)

(21) “Ela gosta, reage bem. Fica interessada”. (Rosinha - E1)

(22) “Ah, ele fica todo empolgado querendo”. (Vert - E4)

As mães e o pai apreciam positivamente a reação à publicidade infantil, pois ressaltam que, para seus filhos, os anúncios são interessantes, chamam atenção ou despertam interesse. A apreciação é, no entanto, realizada por meio da expressão de sentimentos de afeto, experimentados pela criança e associados ao estado de felicidade em “gosta bastante”, “gosta” e “empolgado”. O interesse despertado é, por outro lado, apreciado implicitamente no

exemplo (20) e indicado em (21) pelo atributo “interessada” e em (22) pelas locuções “fica querendo”.

A apreciação de Mônica é seguida da constatação de que suas filhas de sete e dez anos de idade, apesar de terem o interesse despertado pela publicidade, por meio da realização de sentimento de felicidade, não possuem o hábito de pedir os produtos anunciados. De forma semelhante, em outro momento, o depoimento de Rosinha trará a informação de que sua filha, de nove anos de idade, pede pouco. Por outro lado, Vert, no decorrer da entrevista, aponta que o sentimento de afeto, vivenciado pelo filho de dez anos, desperta-lhe o interesse e o desejo pelos produtos, seguidos também por frequentes pedidos.

É interessante observar que a indicação da ausência ou da pouca frequência de pedidos, realizada durante a apreciação dos pais quanto à reação dos filhos diante da publicidade infantil revela que o “ato de pedir” é um comportamento considerado usual ou comum, possibilitado pela exposição ao anúncio publicitário. Ainda que ressaltem que seus filhos não possuem o hábito de pedir os produtos anunciados, mães e pai assumem que esse comportamento não constitui reação esperada para a ação dos gêneros discursivos da publicidade.

A terceira reação que destaco nas apreciações realizadas pelas mães e pais foi também a mais recorrente. No total, esses 15 colaboradores indicaram como reação provocada pela publicidade infantil em seus filhos, o desejo, seguido de pedido. Todos os colaboradores entrevistados nas escolas 2 e 4, instituições particulares de ensino, apontaram esse tipo de reação. Nas escolas 1 e 3, ambas instituições públicas de ensino, houve duas e três ocorrências desse gênero, respectivamente, para cada grupo entrevistado. Exemplificam essa apreciação os trechos a seguir:

(23) “tem essa reação de desejar, de imediato até, cobrar o pai, né,” (Jeremias - E1)”

(24) “Se gostarem pedem pra comprar. Na hora. Mãe, compra?” (Aurora - E2)

(25) “Ah, ela se anima e pede, ah, mãe, compra isso pra mim?” (Wilma - E3)

(26) “Geralmente ela gosta e pede. Principalmente quando é brinquedo” (Sabrina - E4)

Jeremias, pai de um menino de sete anos, ao ser questionado sobre a reação de seu filho ao assistir aos comerciais televisivos de produtos infantis, avalia em (23) que a criança possui a reação de “desejar” o produto e “cobrar o pai”. A força da reação é marcada pela circunstância “de imediato até”, associada à apreciação positiva de reação, que qualifica a publicidade como atraente, eficaz em despertar o desejo.

Aurora é mãe de dois garotos, de sete e dez anos de idade, e aprecia em (24) que quando o impacto provocado pela publicidade em seus filhos é positivo, os filhos pedem para

que compre o produto anunciado imediatamente. As mães Wilma e Sabrina em (25) e (26), respectivamente, apontam que as filhas, de nove e seis anos de idade, demonstram afeto positivo de felicidade em “anima” e “pede”, seguido da solicitação de aquisição do produto em “mãe, compra” e “pede”.

A apreciação positiva de impacto é sugerida, portanto, na produção do desejo e na imediata reação de pedir a aquisição do produto para mães e pais. A frequência de solicitação também constituiu um dos questionamentos realizados aos colaboradores da pesquisa. A frequência foi registrada em diversos níveis de ocorrência, relacionados à intensificação e à quantificação. Em uma escala de gradação de baixa, média e alta intensidade, tais registros se distribuem da seguinte maneira:

<i>Escolas</i>	<i>Intensidade baixa</i>	<i>Intensidade Média</i>	<i>Intensidade alta</i>
<i>E1</i>	“Mas elas não são muito de exigir as coisas não” (Mônica) “Não muito” (Chico) “Pouco” (Rosinha)	“algumas vezes por semana” (Jeremias) “Então não tem tanta frequência” (Magali)	
<i>E2</i>	“Não pedem muito não, só quando assim, for muito atrativo que eles pedem.” (Aurora) “ela nunca me pediu nada.” (Margarida)	“às vezes” (Abel)	“Sim, praticamente sempre” (Bob) “ele assistiu, pediu” (Margarida) “Ele é viciado” (Angelina)
<i>E3</i>	“Mas não é sempre não. Ele não é um menino exigente de ficar pedindo” (Pedrita) “ele não é insistente não” (Tritão)	“Mais ou menos” (Ariel) “às vezes” (Bela)	“ela sempre pede.” (Wilma)
<i>E4</i>	“Não.” (Daphne)	“Não, não, mais ou menos assim” (Jasmine)	“Então todos que ela vê que lançou ela se interessa e pede” (Sabrina) “Toda hora, passou a propaganda, mãe você compra? Anota. (Risos).” (Florzinha) “Com frequência ele pede” (Vert)

Quadro 12 - Gradação de intensidade de pedidos das crianças

A distribuição dos pedidos na escala de gradação, apresentada no quadro 12, exhibe cenários análogos de registros para os grupos de mães e pais entrevistados nas escolas

particulares E2 e E4: um registro de intensidade baixa para E1 e dois para a E2, um registro de intensidade média e três registros de intensidade alta para ambos. Também houve semelhança nos registros de intensidade dos grupos de mães e pais entrevistados nas escolas públicas E1 e E3. Para E1, houve três registros de intensidade baixa e duas de intensidade média. Para E2, foram registradas duas ocorrências de intensidade baixa, duas de intensidade média e uma de alta intensidade.

Sobre a configuração dos cenários das reações das crianças, foi possível verificar que a resposta de desinteresse foi mais frequente nos depoimentos dos grupos das escolas públicas E1 e E3. Ao passo que a reação de desejar, seguida de solicitação, foi registrada em todos os depoimentos dos grupos das escolas particulares E2 e E4. Os resultados relacionados para apreciação e intensidade de solicitações apontam, portanto, para uma configuração semelhante de reação para os grupos de E1 e E3 e para os grupos de E2 e E4, o que sinaliza para o estabelecimento de uma possível relação da reação das crianças às características socioeconômicas das famílias. A subseção seguinte dá continuidade ao tópico de apreciação da publicidade, estendendo as avaliações da publicidade infantil às apreciações diretas de mães e pais.

5.1.3 A PUBLICIDADE E OS PAIS

Esta subseção apresenta as avaliações produzidas pelas mães e pais sobre a publicidade infantil. Os colaboradores da pesquisa realizaram apreciações relacionadas à reação, à composição e ao valor da publicidade, além de julgamentos de estima e sanção social.

As apreciações de reação identificadas foram as seguintes:

- (27) “Ah, acho legal” (Mônica - E1)
- (28) “a publicidade é bem bacana” (Angelina - E2)
- (29) “eu acho boa” (Wilma - E3)
- (30) “É boa”. (Ariel - E3)
- (31) “é muito chamativo mesmo, (...) elas alcançam o público, que é o público infantil, né,” (Sabrina – E4)

Os trechos demonstram que as apreciações de reação trazem avaliação positiva da publicidade infantil quanto ao impacto e à qualidade dos anúncios publicitários. Os qualificadores “legal”, “bacana”, “boa” e “chamativa” correspondem à apreciação positiva da publicidade enquanto evento atrativo, que agrada e cativa seu “público”.

Os depoimentos a seguir ilustram as apreciações observadas quanto à composição da publicidade infantil:

(32) “o exagero que eu me refiro é quando eles fazem a propaganda de um determinado brinquedo que não faz nada daquilo que eles são, fazem uma montagem, né.” (JEREMIAS - E1)

(33) “Um pouco exagerada”. (Chico - E1)

(34) “Eu acho que ela mostra uma coisa que não é. Pra menino, coisa de carrinho, de super-homem, de boneco que voa, é tudo mentira, e eles ficam achando que é verdade” (Margarida, E2)

(35) “a criança gosta de turma da Mônica (...), mas ela [publicidade] parte mais pra esse lado também do personagem. As crianças gostam muito. Hoje em dia meu filho está mais viciado no *Minecraft*⁸³, se lançar um papel higiênico do *Minecraft* ele quer” (Angelina – E2)

(36) “eles colocam que é muito mágico e assim próprio para a idade que eles (...) “Mas eu acho elas bem criativas, bem interessantes.” (Sabrina, E4)

(37) “Induz bastante, né. Eu acho que é até exagerado, porque todo intervalo de programação tem um monte de publicidade, um monte de brinquedos e isso deixa eles muito alvoroçados, né?” (Vert - E4)

(38) “eles colocam a propaganda justamente naquele horário daquele programa que ela mais gosta. Não gosto. Eu sou contra”. (Jasmine - E4)

A noção de exagero destacada em (32) e (33) foi suscitada em alguns depoimentos e relaciona-se à conjuntura composicional dos anúncios publicitários infantis e à sua realização nos contextos de veiculação. Os trechos em (32) e (34) ressaltam o aspecto ficcional de comerciais televisivos que, para os colaboradores, valem-se de “montagens” para ressaltar características dos produtos que não condizem com a “verdade”. Sobre esse aspecto, em (36), Sabrina avalia que a estratégia de exploração da fantasia, típica da realidade da criança, é um recurso que confere criatividade aos anúncios, o que os torna “interessantes”. A percepção de exagero também é associada ao excesso de anúncios transmitidos nos intervalos da programação infantil. Em (37) e (38), Vert e Jasmine avaliam negativamente a prática de encaixamento da publicidade nos horários de veiculação dos programas preferidos por seus filhos.

Outra estratégia composicional avaliada nos anúncios publicitários é a utilização de personagens infantis na divulgação de produtos diversos. Em (35), Angelina reconhece e

⁸³ *Minecraft* é um jogo eletrônico que permite a construção de mundos imaginários em 3D por meio de blocos (cubos). Possui mais de 100 milhões de jogadores no mundo, desde o lançamento em 2009. (Fonte: Site *Minecraft oficial*, disponível em: <https://minecraft.net/> e Wikipedia, disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Minecraft>). Acessos em 17/09/2015).

aprecia positivamente o impacto do licenciamento de marcas⁸⁴ e personagens que interessam às crianças. Em como “a criança gosta de turma da Mônica” e “meu filho está mais viciado no *Minecraft*, se lançar um papel higiênico do *Minecraft* ele quer”, a mãe ressalta o forte impacto e a fidelização à marca que a estratégia de licenciamento provoca sobre as crianças, a ponto de gerar o desejo de compra de produtos alheios ao universo lúdico infantil. A apreciação destaca-se pela expressão de sentimentos de afeto sobre o estado de felicidade em “gosta” e “quer” e pelo julgamento de estima social de tenacidade em “viciado”.

As apreciações do tipo composição utilizadas nas avaliações das mães e pais ressaltam, assim, as estratégias de constituição textual e circulação da publicidade infantil. Os anúncios publicitários foram avaliados positivamente quanto ao aspecto de criatividade e qualidade, mas são apreciados negativamente quanto à utilização de recursos de ficcionalidade e encaixamento excessivo na programação para crianças na TV.

As apreciações do tipo valor social também foram realizadas nos depoimentos e ressaltaram, sobretudo, funções positivas associadas por mães e pais à publicidade infantil. Os próximos trechos ilustram as realizações desse gênero:

(39) “Eu acho importante, porque a criança já tem, apesar da pouca idade, já tem o sentido de escolha”. (Rosinha - E1)

(40) “ela coloca muito um espírito crítico” (Magali E1)

(41) “é interessante você conhecer pra poder comprar” (Abel - E2)

(42) “é bom, porque às vezes ele até aprende com algumas propagandas, algumas coisas, ele lê, ele aprende” (Pedrita - E3)

(43) “ela é muito importante, pra ela saber até como gastar dinheiro” (Florzinha - E4)

As apreciações positivas que destacam o valor social da publicidade são sugeridas pelos termos “importante”, “interessante”, “crítico” e “bom”. As mães e os pais em questão consideram que a publicidade infantil contribui para formação da opinião dos pequenos, pois teria, portanto, a função de informar, despertar o interesse e possibilitar aprendizados. O caráter pedagógico da publicidade é reforçado como evento de letramento em (42) em que a mãe ressalta o aprendizado possibilitado pela leitura das “propagandas”; na qualidade de orientador das práticas de compra em (39), (41) e (43); e como importante recurso para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança, em (40).

Além das avaliações dos anúncios publicitários como “coisa ou fenômeno”, do ponto de vista de sua reação, composição e valor, mães e pais também avaliaram a publicidade infantil como instituição social. Nesse aspecto, a avaliação considera o comportamento ou as

⁸⁴ Ver seção 1.4.

ações da publicidade na sociedade. Para tanto, os colaboradores utilizaram recursos semântico-discursivos na realização de julgamentos de estima e de sanção social, para emitirem suas opiniões de cunho moral ou ético. Exemplificam essas realizações, os trechos a seguir:

(44) “Ah, eu acho que assim, ela não deveria ser da forma que ela é feita hoje. Eu acho que deveria ter uma regulamentação ou alguma coisa assim que desse uma limitada um pouco, porque eu acredito que ela esteja muito abusiva.” (Bob - E2)

(45) “Eu acho que deve ser mais controlada, porque é muito forte o apelo pra criança, e nem todas as crianças podem ter aquilo que está sendo mostrado. Então eu acho que tem que ser mais controlado isso, né. Propaganda, por exemplo, eu não acho certo, assim, associar brinquedo a lanche. Isso aí eu já não concordo, isso não deveria ser assim. Porque, às vezes, nem sempre o lanche é tão nutritivo, então, eu acho que isso, eu não acho legal” (Aurora – E2)

(46) “Ah, que não fosse tão manipuladora assim, né, acho que tem que ter, mas não tão exagerado.” (Daphne - E4)

(47) “Ah, eu sou totalmente contra. Eu sou contra, porque todos nós sabemos que o povo brasileiro é manipulável, né, nós brasileiros, isso faz parte da nossa cultura ser manipulado. Então a TV, ela manipula muito. Eu não concordo, pra mim não tinha que existir propaganda” (Jasmine - E4)

Neste aspecto da avaliação, alguns pais demonstraram, em alguma medida, conhecer a discussão sobre regulação ou regulamentação da publicidade infantil e emitiram opiniões a respeito. Os trechos anteriores apontam posições favoráveis a algum tipo de controle da publicidade.

Bob, em (44), considera que a publicidade é “abusiva” e defende mudanças, pois julga inadequada a “forma que ela é feita hoje” e que “deveria ter uma regulamentação ou alguma coisa que desse uma limitada um pouco”. Nesse sentido, o pai sinaliza conhecer a discussão em torno da regulamentação da publicidade infantil no Brasil e assume ser favorável a mudanças. Em (45), Aurora também defende o controle da publicidade infantil e expõe a percepção de que esta apresenta excessos, que produzem “forte apelo” às crianças. Outro aspecto que a mãe julga negativo, inadequado (“não acho legal”), é a associação de brinquedos a alimentos “não nutritivos”. Nesse ponto, os pais realizam julgamentos negativos de sanção social, nos quais consideram que a publicidade infantil adota postura apelativa, abusiva e inapropriada, devendo, então, ser submetida a algum tipo de sanção ou controle.

Em (46) e (47), no que se refere à publicidade infantil, as mães realizam julgamento negativo sobre a veracidade da publicidade, ao considerá-la “manipuladora” e “exagerada”. Em seu relato, Jasmine realiza um julgamento negativo de estima social quanto à

normalidade, ao assumir, reiteradas vezes, posição contrária à publicidade: “eu sou totalmente contra”, “eu não concordo, pra mim não tinha que existir propaganda”, “não gosto”, “sou contra”. O modalizador “totalmente” e as repetições indicam a intensidade de sua posição. A mãe realiza ainda um julgamento negativo de estima social sobre a cultura brasileira, no que se refere ao aspecto de tenacidade, uma vez que considera que “o povo brasileiro é manipulável”, fácil de ser ludibriado. Por fim, defende que a publicidade não deveria existir, assumindo o discurso de proibição da publicidade infantil.

Por outro lado, os depoimentos seguintes trazem considerações que revelam julgamentos positivos sobre a publicidade infantil.

(48) “então assim, influencia, mas tem que (...) desenvolver na criança um espírito crítico, né. Eu acho que a saída não é proibir, é criar um cidadão consciente, um cidadão que consome por opção de consumir. Então, assim, eu acho que é interessante a publicidade consciente. Eu vi uma propaganda, essa mesmo que ‘Ah, se você não tiver um carro, você vai ser invisível!’, eu acho isso um absurdo, agora proibir, não é o caminho.” (Magali – E1)

(49) “eu acho que até existe algum radicalismo daquele de quem [diz que] não tem que ter/ (...) eu não acho que vão conseguir banir (...) a gente sabe que tem países em que foram proibidos/ (...) mas eu acho que realmente ela força a barra pra criança. Eu acho que ela mostra uma coisa que não é (...) e que a criança acaba acreditando que é (...) eu acho que é errada a questão da publicidade, mas eu acho que tem o papel do pai.” (Margarida – E2)

(50) “Olha, eu acho que tem que ter, a gente tem publicidade pra qualquer tipo de coisa, acho que tem coisas que são boas, que é interessante você conhecer pra poder comprar, e tem coisas que são besteiras, brinquedos, então eu acho que não sou a favor e nem contra. Pra mim, tanto faz.” (Abel - E2)

(51) “Eu acho que é certo, tem que ter, pra gente não tem, a propaganda pra gente? Eu acho que tem que ter.” (Florzinha – E4)

Em (48), Magali aprecia que o interesse provocado pelos anúncios publicitários é positivo quanto ao seu valor social, uma vez que considera que a publicidade contribui para “desenvolver na criança um espírito crítico”. A entrevistada assume que o ato de influenciar seria uma espécie de “mal necessário” para o processo de aprendizado da criança. Nesse ponto, a colaboradora utiliza o recurso da refutação por contraposição, categoria de engajamento, na qual apresenta uma proposição que supera outra. A conjunção adversativa “mas” dá conta dessa interpretação e a modalidade deôntica em “tem que” indica ainda a crença de que desenvolver o senso crítico nas crianças é uma necessidade ou obrigação inerente ao processo de desenvolvimento infantil.

A opinião de Magali sobre a publicidade infantil é pautada no seu conhecimento sobre a discussão em torno da proibição da publicidade. A mãe não avalia a publicidade em si, mas as tentativas de regulação da publicidade infantil. Para ela, “proibir não é a solução”. Há um julgamento negativo de sanção social sobre a propriedade ética da ação de “proibir” no depoimento da mãe. Ao utilizar o termo “solução”, a entrevistada aponta para a existência de um problema, mas defende que a extinção da publicidade infantil não é a maneira de resolvê-lo.

A influência provocada pela publicidade não é apreciada negativamente pela mãe. Ela contesta a argumentação daqueles que defendem a proibição da publicidade infantil com base em seu poder de influenciar, o que implicaria, em sua opinião, a extinção da publicidade também para adultos, que também são influenciados pela publicidade. Magali defende uma “publicidade consciente”, que forme um “cidadão consciente, um cidadão que consome por opção de consumir”. O qualificador “consciente”, ao ser atribuído à publicidade realiza uma apreciação positiva de reação e valor social, na qual a publicidade possui uma importante finalidade. Já ao qualificar “cidadão”, o epíteto “consciente” confere um julgamento positivo de estima social quanto à capacidade de um indivíduo. Neste ponto, a opinião da mãe alinha-se ao posicionamento de Buckingham (2000)⁸⁵, segundo o qual, as crianças não devem ser privadas da exposição aos meios de comunicação, mas sim, preparadas para lidar com os contextos midiáticos.

Em seu depoimento, Magali narra um episódio, no qual realizou uma reclamação sobre uma publicidade de carro, que relacionava o merecimento à aquisição do produto. Esse argumento foi avaliado pela mãe como “absurdo”, “abuso”. A entrevistada realiza aqui uma apreciação negativa quanto à composição do anúncio publicitário em questão. A partir desse relato, a mãe conclui sua posição sobre a publicidade de maneira mais ampla. Aqui, ela não faz distinção entre a publicidade para crianças ou para adultos. No entanto, defende a importância de uma publicidade consciente e que a solução para os abusos verificados na publicidade paute-se, portanto, na reformulação de sua composição.

Ao ponderar sobre o tema publicidade, em (49), a opinião de Margarida é expressa por meio de verbos de processo mental tais como “eu acho” e “eu acredito”. A entrevistada, ciente das recentes tentativas de proibição da publicidade infantil, associa a publicidade à mobilização civil em prol de sua regulamentação. A investida de proibir a publicidade é julgada negativamente como “radicalismo”, associado ao item lexical “proibidos”. Nessa

⁸⁵ Ver capítulo 2.

perspectiva, a participante está convencida de que a regulamentação da publicidade não será efetivada no Brasil, sua opinião fica clara em “eu não acho que vão conseguir banir”. O item lexical “banir” confere ainda um julgamento negativo às ações de regulação da publicidade, quanto à sua propriedade ética, e a modalização em “conseguir banir” aponta julgamento positivo de tenacidade. Tais julgamentos sugerem certa naturalização do poder da publicidade infantil, uma vez que a consideram como gênero pouco passível de ser proibido.

Embora se trate de fenômeno, pode-se inferir, das apreciações da mãe, uma associação da composição da publicidade infantil ao comportamento humano, quanto a uma postura antiética observada em anúncios, que se valem da manipulação para levar a criança a acreditar em algo que não é verdade. Nesse aspecto, ela realiza julgamentos implícitos de sanção social de veracidade e propriedade, verificados em “força a barra pra criança”, “uma coisa que não é” e “a criança acaba acreditando que é”. No entanto, apesar de associar aspectos negativos à publicidade, Margarida é contrária ao discurso da proibição. Embora realize um julgamento negativo de sanção social quanto ao caráter ético da publicidade infantil, ao enfatizar que a considera “errada”, e, portanto, incompatível com valores sociais que considera justos, a mãe insere um elemento para harmonização para o problema: o papel dos pais.

De forma semelhante, os depoimentos, em (50) e (51), defendem a existência da publicidade infantil. Florzinha realiza um julgamento positivo de sanção social quanto à propriedade (ética), pois a considera algo “certo”. A mãe não distingue a publicidade infantil daquela destinada a adultos. Ela avalia que, uma vez legítima para adultos, a publicidade também o é para crianças. Também, para Abel, a publicidade, em geral, é avaliada de maneira positiva em “eu acho que tem que ter”, uma vez que, para ele, tem a finalidade de informar “coisas que são boas” e, portanto, é “interessante”. No entanto, no que tange à publicidade infantil, indicado em “já a propaganda de brinquedo”, o pai revela não ter opinião formada ou interesse pelo tópico em “não sou a favor e nem contra. Pra mim tanto faz”. O possível desinteresse advém da apreciação de valor negativa que faz sobre produtos infantis, na qual considera que “brinquedos” inscrevem-se no conjunto de “coisas que são besteiras” e, portanto, sem relevância.

Nas avaliações das mães e dos pais entrevistados, houve predomínio da realização de apreciação e julgamentos. A categoria da apreciação foi realizada para avaliação de reação, composição e valor social. Quanto à reação, o impacto da publicidade foi majoritariamente positivo, no que diz respeito à eficácia na captação do público, assim como a sua qualidade no uso de recursos considerados criativos e persuasivos. Sobre a composição, houve o predomínio de apreciações negativas, com ênfase em noções de excessos e utilização de

mecanismos de distorção da realidade. Quanto ao valor social, predominaram as apreciações positivas sobre o caráter pedagógico, informativo e crítico da publicidade infantil.

Em relação aos julgamentos, foram realizadas avaliações sobre a legitimidade da publicidade quanto aos valores socialmente compartilhados, principalmente sobre postura ética. Nesse aspecto, houve maior diversidade de opiniões. Foram registrados julgamentos positivos de estima e sanção social, nos quais se defendeu a existência da publicidade infantil, com e sem mudanças composicionais; julgamentos negativos de sanção social, seguidos de defesa da realização da publicidade; e julgamentos negativos de estima e sanção social, como base para posições contrárias à publicidade, seguidos de proposta de regulação e proibição.

As análises apontam que os depoimentos refletem olhares múltiplos sobre a dinâmica familiar. Pais e mães reconhecem que os anúncios publicitários possuem grande influência em seus filhos, mas atribuem valores distintos à publicidade infantil. Os diversos posicionamentos apontam também para posturas matizadas, nem sempre polarizadas, nas quais a publicidade é, ora refutada, aceita ou negociada no contexto familiar.

A seção seguinte refletirá sobre como a diversidade de opiniões refratam as imagens sobre os relacionamentos na família.

5.2 AS RELAÇÕES NA FAMÍLIA

A multiplicidade de posicionamentos, verificada nos relatos das mães e dos pais sobre a publicidade infantil, aponta para o entendimento de que a maneira como os atores sociais nas famílias relacionam-se com a publicidade infantil sugere determinadas dinâmicas nos relacionamentos familiares. Nesta seção, aponto alguns tópicos associados às relações na família, mediados pelo tema da publicidade infantil.

Em um primeiro momento, serão abordados os sentimentos que mães e pais compartilharam sobre a realização dos desejos das crianças gerados pela publicidade infantil. Em seguida, serão identificadas as atribuições que mães e pais associaram a si mesmos e a seus filhos.

5.2.1 SENTIMENTOS E DESEJOS

Os sentimentos que mães e pais vivenciam diante da realização e da não realização dos desejos de compra das crianças, suscitados pela publicidade infantil, constituíram questionamentos realizados aos colaboradores desta pesquisa. De maneira geral, a realização das compras solicitadas pelas crianças gera sentimentos predominantemente positivos de

afeto, de felicidade e satisfação. Os depoimentos que se seguem ilustram esse tipo de avaliação:

(52) “Bom, pra satisfação dele, né, porque a gente faz de tudo pra ver o filho da gente feliz. Às vezes, quando está dentro do seu poder de adquirir aquele produto, você sente, você realiza ele, e se sente realizado, desde que seja uma coisa que a gente veja que é pro bem dele, né, se for algo, que for fazer mal a ele, a gente não [compra]. Como pai, a gente não vai, né, concluir o que ele quer” (Jeremias - E1)

(53) “Ah, eu gosto. Fico feliz” (Rosinha - E1)

(54) “Olha, como me senti? Feliz porque estou dando o presente que ele pediu, né. Satisfeito.” (Abel - E2)

(55) “Ah, feliz, de poder dar a ele um objeto que ele tanto quer” (Aurora - E2)

(56) “Ah eu me sinto assim, realizado né, porque, às vezes, a gente dá uma coisa pra ele que quando eu era criança eu não tinha, né, aí” (Tritão - E3)

(57) “Me sinto bem, porque eu vejo ela feliz. Né, me sinto feliz também.” (Wilma - E3)

(58) “Ah, eu fico muito realizada. Ela gosta muito. É que dá dó dela, porque é uma felicidade.” (Florzinha - E4)

(59) “Ah, mulher, tão importante, porque na minha infância eu não tive muito acesso a brinquedo, né? Eu sei lá, eu não sei explicar, mas eu fico feliz por ter dado a minha filha o que ela quer, sabe? Mas, numa medida certa, eu não dou sempre o que ela quer” (Jasmine - E4)

As atitudes de afeto positivas de felicidade e realização, associadas ao hábito de realizar o desejo das crianças, são indicadas pelo uso de termos avaliativos, tais quais “satisfação”, “feliz”, “felicidade”, “satisfeito”, “realizado”, “realizada”, “sinto bem” e “gosto”. Tais sentimentos são associados, por sua vez, à capacidade de realização da felicidade da criança, condicionada a seu bem-estar. O papel dos pais de asseguradores do bem-estar dos filhos, tanto quanto da segurança e da felicidade, é apontado, em (52), por meio da apreciação de estima social de normalidade e capacidade em “a gente faz de tudo pra ver o filho da gente feliz. Às vezes, quando está dentro do seu poder de adquirir aquele produto”, “desde que seja uma coisa que a gente veja que é pro bem dele”. A relação da felicidade do pai com a da criança repete-se nos trechos em (55), (56), (57), (58) e (59).

Em (56) e (59), os sentimentos positivos de afeto do pai e da mãe decorrem de sua realização pessoal na concretização da felicidade das crianças. Ambos, pai e mãe, recorrem a suas memórias de infância para evocarem seus sentimentos de criança diante da falta de acesso aos brinquedos, que agora podem proporcionar aos filhos. Realizar o desejo das crianças significa, em certa medida, a realização de seus próprios sonhos da infância.

A realização dos desejos das crianças proporciona também respostas distintas daquelas anteriormente verificadas. Os seguintes trechos ilustram realidades diferentes:

(60) “Ah, isso lá em casa é um pouco regrado pra evitar o consumismo desenfreado” (Chico - E1).

(61) “Ah, eu acabo comprando muito pouco, né, então eu falo pra ele as coisas tudo e tal assim, em alguns momentos você acaba cedendo né, mas a grande maioria das vezes, não.” (Bob - E2)

(62) “Ah, eu costumo dosar, né. Eu não compro tudo” (Margarida – E2)

(63) “Eu fico triste, porque na minha época eu brincava muito. Hoje não. Hoje meu filho brinca pouquinho e já descarta o brinquedo.” (Angelina – E2)

(64) “Ah, às vezes, não muito bem, porque é imposto, então a gente compra pra satisfazer e, às vezes, nem é necessário”. (Daphne - E4)

(65) “Depende. Alguns produtos a gente fica satisfeito, né. Outros não, acho que é porque muda muito a tecnologia e a gente acha que larga uma tecnologia pra pegar outra, acho que é meio desperdiçado esses brinquedos”. (Vert – E4)

Em (60), Chico enfatiza que a realização dos pedidos é “regrada” em sua casa para que se evite o “consumo desenfreado”. Nesse aspecto, o colaborador da pesquisa não realiza uma avaliação afetiva quanto a seus sentimentos em relação à aquisição de produtos, mas julga que o comportamento de realizar o desejo de compra dos filhos deve ser moderado e considera que o controle, por sua vez, atende ao propósito de se evitar o consumo descomedido, avaliado negativamente quanto à estima social de tenacidade. A necessidade de controle e moderação também é apontada em (62) e (63).

Angelina relata sentimento de tristeza diante da realização dos pedidos de compra realizados por seu filho, em (63). O afeto negativo de felicidade justifica-se na constatação de que o filho não dá o valor que ela julga adequado aos brinquedos, pois os utiliza pouco e rejeita-os rapidamente. A mãe também aciona suas memórias de infância para justificar sua frustração, pois considera que, quando criança, aproveitara melhor os brinquedos. A mesma noção de descarte e desperdício está presente no relato de Vert (65). O pai indica sentimento de satisfação ocasional, ao observar que novas tecnologias rapidamente superam as anteriores.

Em (61) e (64), são associados sentimentos negativos à aquisição de produtos solicitados pelas crianças. Bob e Daphne consideram que realizar o desejo gerado pela publicidade infantil constitui um ato de rendição (“acaba cedendo”) aos apelos dos filhos e da publicidade em si, e, portanto, é julgado negativamente. A imposição dos desejos, de que trata a mãe, compele os pais para aquisição de produtos que “às vezes” não são “necessários” à criança.

Quando questionados sobre os sentimentos diante da não realização das compras solicitadas pelas crianças, mães e pais registraram sentimentos diversos. Os exemplos a seguir ilustram as respostas mais recorrentes:

- (66) “Ah, a gente fica frustrado, ele também fica, e por ele ficar, a gente também fica. Como pais, a gente gostaria de dar. Porque a gente também já foi filho, né, e a gente, eu lembro de quando era na minha infância, alguma coisa que eu queria e não podia adquirir, e eu ficava triste também, e via também que meus pais ficavam, mas a gente acaba compreendendo. (Jeremias - E1)”
- (67) “Ah, eu fico triste. Fico.” (Rosinha - E1)
- (68) “Depende. Às vezes eu fico triste, porque eles ficam tristes também.” (Abel - E2)
- (69) “Ah, incapacitada de não poder dar”. (Aurora - E2)
- (70) “Ah, depende da situação financeira, eu não me sinto culpado com nada não, não. Fico tranquilo.” (Tritão - E3)
- (71) “Não, eu não sinto culpa, não, porque aí eu converso com ela antes, e quando eu saio pra comprar mesmo é porque, se eu tiver o dinheiro mesmo, se der pra comprar” (Wilma - E3)
- (72) “Ah, a gente sente uma tristeza, mas ela fala assim, quando você tiver você compra, mãe!” (Florzinha - E4)
- (73) “Não, não fico chateada, não.” (Jasmine - E4)
- (74) “A gente sente um pouco de culpa depois, né, por não comprar. Eu acho.” (Vert - E4)
- (75) “Não sei dizer, mas, às vezes, a gente se sente um pouco culpada, mas, com o diálogo, a gente resolve também.” (Daphne - E4)

Dos pais e mães que indicaram sentimentos de alegria e satisfação na realização da compra dos produtos que os filhos solicitaram, alguns revelaram afeto oposto, ou seja, afeto negativo de felicidade e satisfação como em (66), (67), (68) e (72). Aponta essa compreensão a utilização de termos avaliativos, tais quais “frustrado”, “triste” e “tristeza”. Os afetos negativos justificam-se no reconhecimento do sentimento de tristeza que as crianças vivenciam quando não têm o seu desejo realizado.

No depoimento de Jeremias, em (66), não adquirir o que o seu filho pede remete a um sentimento de sua infância, que o próprio pai reconhece como negativo, sentimento de frustração. Todavia, Jeremias identifica-se com a postura do filho e, ao mesmo tempo, com a de seus pais, tanto em relação ao desejo da criança, quanto ao sentimento de tristeza dos pais mediante a não realização das aquisições pleiteadas. Essa identificação ocorre por meio de narrativa, na qual o pai relata aspecto de sua infância, valendo-se dos processos mentais “lembro”, “queria”, “ficava triste”, e circunstância temporal “na minha infância”.

A alternância na utilização pronominal de “a gente” e “eu” aponta para o aspecto dialógico do posicionamento subjetivo do colaborador, em que “a gente” refere-se à sua identidade de pai (“Como pais, a gente gostaria”), e o pronome “eu” remete à sua experiência como criança (“eu lembro de quando era na minha infância”). O falante utiliza os recursos do engajamento para atribuir ou situar a voz de outros pais em seu discurso e para marcar explicitamente sua própria voz nas memórias de criança.

Em (69), Aurora realiza um julgamento negativo de estima social de capacidade ao utilizar o termo “incapacitada”. A mãe, nesse sentido, reforça sentimento implícito relacionado a afeto de satisfação e demonstra frustração em não alcançar um objetivo: realizar o desejo dos filhos e proporcionar alegria. Por outro lado, em (73), Jasmine esclarece que não se sente “chateada” ao não realizar os pedidos da filha, apesar de demonstrar felicidade na situação oposta. Ao negar o afeto de infelicidade, a mãe reconhece que esse seria o sentimento esperado ou comum para aquela situação.

A palavra “culpa” foi recorrente nesse ponto da entrevista. Alguns pais e mães assumiram que se sentiram culpados ao não realizarem os desejos de compra de suas crianças, como ocorre em (74) e (75). Outros ressaltaram não sentir culpa diante da mesma situação, como se pode observar em (70) e (71). Os julgamentos aqui realizados, positivos ou negativos, são de sanção social e relacionam-se aos valores e normas sociais.

Nas falas das mães e pais que não sentem sentimento positivo de afeto no momento de realização de compras, a seguir, o sentimento de ausência de culpa para a não realização dos desejos dos filhos também foi recorrente, como no trecho (77):

(76) “Me sinto educando meu filho a ter acesso só ao necessário e, às vezes, alguma coisa pra lazer” (Chico - E1)

(77) “Ah, não sinto culpa nenhuma, não. Porque eu sei que a propaganda está ali pra isso, justamente, né, pra inculcar na cabeça da criança e fazer os pais comprarem, né.” (Bob - E2)

(78) “Ah, não me incomoda não. Não me incomoda” (Margarida - E2)

(79) “Eu não sinto nada não. Eu não compro não. A maioria das vezes eu não compro não. Eu não compro. Porque ele não brinca.” (Angelina - E2)

Em (75), Chico, assim como os demais pais e mães dos depoimentos listados, não expressa sentimentos negativos relacionados a afeto, quando indagado sobre como se sente ao não realizar os desejos do filho. O pai realiza uma apreciação positiva, ao avaliar sua atitude como responsável pelos filhos. Nesse sentido, a não realização dos desejos das crianças é tida como uma ação educativa positiva, que dialoga com sua apreciação anterior quanto à necessidade de se controlar o consumo desenfreado. As expressões “me sinto educando”,

“acesso” e “só ao necessário” atribuem valor social positivo à atitude de resistência às pressões da criança para aquisição de produtos anunciados pela publicidade, uma vez que atende ao discurso da “educação dos filhos” associada à noção de equilíbrio e moderação. Em (78) e (79), as falas das mães denotam sentimento de afeto de segurança na situação em que recusa a realização da aquisição dos produtos solicitados pelos filhos.

Realizar o desejo dos filhos proporciona sentimentos de felicidade para mães e pais, sobretudo, no reconhecimento de que o ato viabiliza a felicidade dos pequenos. Esse sentimento tende a ser reforçado pela associação de lembranças da infância de mães e pais, que não tiveram acesso aos brinquedos e que vislumbram na realização das vontades de seus filhos a satisfação de seus próprios desejos. Nessa perspectiva, o sentimento positivo de satisfação e felicidade relaciona-se ao discurso de que mães e pais são os principais responsáveis pela felicidade e pelo bem-estar das crianças.

Por outro lado, o dever de pais e mães de propiciarem a educação dos filhos também pressupõe atitudes de controle e moderação na realização dos pedidos de compra, seja para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças em relação ao consumo consciente ou da compreensão das capacidades e limites financeiros da família. Ao trazer à tona o sentido de culpa, no entanto, os colaboradores da pesquisa reforçaram os sentimentos de justiça e responsabilidade que acompanham alguns discursos associados à parentalidade, ou seja, ao modo como as pessoas exercem suas funções como mães e pais.

A subseção seguinte ampliará a reflexão sobre os deveres das mães e dos pais em relação às crianças.

5.2.2 “CABE AOS PAIS”

Durante os depoimentos, foram recorrentes os comentários sobre as responsabilidades dos pais e das mães em relação às ações da publicidade infantil. Em algumas ocasiões essas considerações foram implícitas, mas em outras foram bem claras, como nos depoimentos de Wilma e Margarida, que utilizaram em diversos momentos a expressão que intitula esta subseção “cabe aos pais”.

As subseções anteriores demonstraram que as mães e pais avaliam que a publicidade, embora não de maneira homogênea, tende a influenciar as crianças e a gerar o desejo de compra. Foi possível constatar também que pais e mães possuem opiniões diversas sobre a publicidade destinada a crianças e que experimentam sentimentos distintos diante da realização e da não realização do desejo de compra dos filhos. Para a compreensão das

atribuições que estão em jogo na dinâmica familiar, é importante aqui verificar as maneiras pelas quais as mães e os pais situam-se no processo de interação entre filhos e publicidade.

Uma atitude frequente, destacada nos depoimentos como resistência aos apelos da publicidade infantil, é a prática de controlar os desejos das crianças. Termos como “dosar”, “convencer”, “medida certa” e “regrado” estabelecem a necessidade de se mediar os impulsos dos filhos. O depoimento de Bob, a seguir, exemplifica essa necessidade:

(80) “eles acabam vendo tudo na televisão e acham que têm que ganhar tudo, o tempo todo, mas, aí, se tu não controlar, aí tu não aguenta mais, né.” (Bob – E2)

Bob reforça o poder de influência da televisão nos desejos das crianças, por meio dos elementos de gradação de alta intensidade “tudo”, “tempo todo” e “mais”. Ele avalia que a insistência recorrente dos filhos é tida como atitude insuportável para os pais e deve ser controlada. O pai, que relata realizar pouco os pedidos dos filhos, é a favor da regulamentação da publicidade infantil.

O aspecto da perturbação também é indicado nos trechos do depoimento de Bela, a seguir:

(81) “Eu acho interessante, né, apesar que assim, às vezes, perturba o pai. (...). Então, assim, qual é a criança que não quer ter, né, aquele brinquedo? (...) acho que elas alcançam o público, que é o público infantil, né, e é assim, nós enquanto pais a gente faz conforme pode.” (Sabrina – E4)

Embora reconheça que a insistência das crianças gera perturbação aos pais, Sabrina também considera que a reação de pedir é normal ou natural. O reconhecimento de que é natural ou inerente à criança ter impulsos e inclinações para desejar, pedir e insistir, é também percebido em outros depoimentos:

(82) “isso é natural da criança, né, mas, ele continua insistindo até um certo tempo” (Jeremias – E1)

(83) “eles querem comprar algum brinquedo assim, algum produto novo que sai. Criança, né.” (Tritão – E3)

Os impulsos apontados nas falas dos colaboradores indicam, portanto, que a prática de mitigação das insistências infantis exige das mães e dos pais certas habilidades. O depoimento de Jeremias ilustra esse cenário:

(84) “Aí vai depender do, digamos assim, do relacionamento que você tem pra contar, pra falar com seu filho, compreender a situação do momento, as vezes que não está podendo comprar o que ele está querendo, e dependendo do relacionamento que você tem, você consegue, é, convencer ele pra esperar o momento de condição, né, e nem sempre você

consegue. (...) ele continua insistindo até um certo tempo, e ele percebe que realmente não dá”
(Jeremias - E1)

Na fala de Jeremias, é possível verificar que a reação da criança mediante o comercial televisivo demanda um tipo resposta do pai, relativa ao relacionamento entre pai e filho para que se mantenha uma estabilidade familiar, que depende da compreensão da criança. No trecho em questão, há um julgamento de estima social positivo em relação à capacidade de convencer a criança da impossibilidade de o pai adquirir o que ela deseja, de realizar sua vontade. No entanto, a circunstância “nem sempre” indica uma gradação de intensidade média em relação ao que se espera da compreensão da criança, o que sugere que as chances de a criança cooperar são semelhantes às de que isso não ocorra. Jeremias é um dos pais que sugerem que a publicidade infantil seja submetida a algum tipo de alteração composicional.

Magali, por outro lado, é uma das mães que defendem a publicidade infantil, por acreditar que ela é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento crítico da criança e pela formação de um cidadão consciente. Em seu depoimento, a mãe também reforçou a importância da mediação dos pais em relação à publicidade:

(85) “lá em casa, a gente tem uma coisa que eu não dou presente a esmo, eu aprendi isso com os meus pais, então, ganha no aniversário, no dia da criança, e é bem espaçado, porque elas fazem aniversário no começo do ano, tem o dia da criança em outubro e o natal. (...) acho que vai muito do pai, né, (...) vai do diálogo, de desenvolver na criança um espírito crítico.”
(Magali E1)

O papel, atribuído à publicidade, de possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico na criança, é também relacionado por Magali à dinâmica da família. A mãe relata que conceder presentes “a esmo” não é hábito em sua família e, por isso, estabeleceu uma prática de concessão, aprendida com seus pais, com base em critérios de datas comemorativas (aniversário, dia das crianças e natal) e nas listas que suas filhas elaboram e modificam com o passar do tempo. Magali julga, portanto, como positiva a moderação na realização dos desejos de compra das crianças, quanto à estima social associada à normalidade.

O depoimento de Magali coloca, ainda, em evidência seu julgamento quanto à responsabilidade dos pais em relação à mitigação do impacto da publicidade. Os limites dessa influência e o impacto positivo que aprecia na publicidade são, nesse sentido, condicionados à capacidade de os pais conduzirem a situação, por meio do relacionamento que nutrem com seus filhos. Esse julgamento de estima social de capacidade é demonstrado nos trechos “acho que vai muito do pai”, “vai do diálogo”.

A exemplo de Magali, alguns pais e mães demonstraram utilizar sistemas específicos de concessão para pedidos de compra dos filhos, como ilustram os trechos a seguir:

(86) “Porque eu já coloquei pra ela o seguinte: que nem tudo a gente pode ter. Então, assim, eu mostro pra ela e falo que, assim, de acordo com o merecimento dela também. Não é só assim a questão de comprar pra poder comprar a criança também. É uma questão assim, que é dado, mas tem que ter um objetivo e ela tem que conquistar aquilo” (Sabrina – E4)

(87) “ela tem uma mesada, o pai dela dá, o pai dela é militar, então, dá uma mesada pra ela gastar com o que ela quiser. Então, eu acho importante pra ela saber valores, né.” (Florzinha – E 4)

(88) “Ah, ultimamente ele tem me pedido algumas coisas, inclusive eu parei de comprar. Eu dou o dinheiro a ele, pra ele poder ir *ajuntando* até chegar numa quantia que ele mesmo possa comprar com o dinheiro dele, entendeu. Pra que ele não fique pedindo todo o tempo.” (Vert – E4)

Sabrina indicou em seu depoimento que, apesar de sentir-se feliz ao realizar os pedidos da filha, ela experimenta sentimento de tranquilidade ou segurança, diante de situações em que não adquire produtos solicitados pela criança. Para a mãe, que reconhece que a publicidade “perturba” os pais, a realização dos desejos deve estar vinculada a critérios de merecimento, em (86). Os produtos devem ser conquistados pela filha. Esse método contribui para atribuição de valor ou objetivo ao ato de compra.

Florzinha e Vert utilizam o método da mesada ou da concessão de dinheiro, em lugar da aquisição do produto pelos pais. Para a mãe, em (87), o recurso permite aprendizado sobre valores e administração financeira. Para o pai, em (88), o sistema proporciona autonomia e, sobretudo, alívio ao pai, pois é eficaz em evitar as insistências do filho.

Os diversos métodos elencados pelas mães e pelos pais apontam para a inclusão da criança no processo de aquisição dos produtos desejados. Nesse aspecto, os filhos são tratados não apenas como os solicitantes, e os pais não são meros patrocinadores, mas ambos são tidos como participantes do processo de compra. Os sistemas apontam para certo sucesso na moderação dos pedidos e controle de desejos, assim como para aprendizados relacionados à decisão e administração de recursos, o que sugere o desenvolvimento de autonomia da criança. Tais mecanismos também denotam concepções de educação pautadas em sistemas de incentivos e recompensas.

De modo geral, no entanto, o diálogo é apontado como o recurso mais utilizado para o controle dos pedidos das crianças, conforme os trechos seguintes:

(89) “a gente, a gente regra, a gente conversa, de vez em quando a gente dá, né, normalmente não.” (Chico – E1)

(90) “agora cabe aos pais explicar pros filhos se pode ou não comprar, não é obrigado. Agora cabe aos pais explicar pros filhos se pode ou não comprar, não é obrigado, né. Eu penso assim. Meu filho pode ver qualquer coisa lá, ele vem, pede, mas aí eu explico pra ele minha situação, oh, esse ano não dá, esse mês não dá, e eles entendem.” (Wilma – E3)

(91) “mas às vezes a gente se sente um pouco culpada, mas com o diálogo a gente resolve também.” (Daphne – E4)

A prática do diálogo é relacionada, portanto, nos depoimentos, anteriores à ação de moderação dos desejos. Em (89), as conversas são consideradas práticas de controle. Em (90), os diálogos constituem resposta imediata para a solicitação dos desejos prontamente suscitados na criança e proporcionam a compreensão dos filhos. Em (91), o diálogo contribui para amenizar o sentimento de culpa e a tensão diante da não realização do desejo da criança.

O depoimento de Margarida, a seguir, tece avaliações sobre essa tensão instaurada pela publicidade infantil e sobre a importância do diálogo:

(92) “às vezes é meio desumano, né, porque eles não entendem (...). Então eu acho que realmente, em alguns casos, fica difícil pra mãe explicar, pro pai explicar, que aquilo não pode, que aquilo é nocivo, eu acho que é muito cruel com a gente também, com os pais, porque a gente acaba sendo o vilão da história. (...) eu acho que a maior crueldade é a propaganda de suco. (...). E aí acho que cabe aos pais, cabe aos pais, sentar e conversar. Assim, eu acredito muito mais nesse diálogo dos pais com a criança, porque eu não acho que vão conseguir banir (...) E que a gente tem que achar tempo pra isso. Pra conversar e pra estar vendo junto, pra mostrar o que é e o que não é, porque a gente não tem como proteger eles a vida inteira, né.” (Margarida – E2)

Margarida estabelece uma escala de intensidade, atribuída à publicidade e seus conteúdos: “às vezes é desumano”, “eu acho que realmente em alguns casos fica difícil”, “aquilo que pode, que aquilo não pode”, “que é nocivo”, “é tudo mentira” e “é muito cruel com a gente também”. O advérbio “também” inclui crianças e pais em um mesmo contexto de sofrimento causado pela publicidade. O sofrimento é ainda indicado em “eu acho que a maior crueldade é a propaganda de suco”. O conjunto semântico “desumano”, “cruel”, “crueldade” contribui, portanto, para a concepção negativa da composição da publicidade e do seu impacto.

A proteção da criança é, por sua vez, papel atribuído aos pais. Ao utilizar a modalização em “eu acredito mais nesse diálogo com a criança”, a entrevistada defende o

discurso da responsabilidade dos pais em relação ao controle da criança diante dos desejos e pedidos gerados. A mãe realiza um julgamento positivo de estima social quanto à capacidade de os pais protegerem seus filhos, de encontrarem tempo para “conversar, e pra estar vendo junto, pra mostrar o que é e o que não é”. No entanto, a própria mãe reconhece que não é tarefa fácil mediar a ação da publicidade e as reações dos filhos, pois os pais acabam sendo vistos como “vilões da história”, tendo em vista o julgamento frágil da criança, sugerido em “eles não entendem”.

Para se compreender melhor as relações na família, a seção seguinte abordará a representação da infância. Nesse sentido, o foco está na identificação de como a criança é retratada nos depoimentos das mães e dos pais entrevistados e quais imagens de infância são formadas a partir dessas representações.

5.3 AS INFÂNCIAS

Para tratar das representações da infância nos discursos dos pais e das mães entrevistados, por meio da análise da categoria de interdiscursividade, conforme proposta de Fairclough (2001; 2003), retorno aqui às considerações de Chombart de Lauwe (1991, p. 1)⁸⁶. A autora considera que “a maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre as suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela”. Nesse sentido, as imagens que determinada sociedade constrói sobre a criança são organizadas em representações coletivas que formam sistema de múltiplos níveis.

Nos depoimentos das mães e dos pais analisados, foi possível observar algumas imagens sobre as crianças que se repetiram. Aponto, a seguir, algumas representações recorrentes nas entrevistas analisadas e, em seguida, discuto algumas implicações dessas representações nos olhares múltiplos sobre infância.

5.3.1 CRIANÇAS DIVERSAS

As crianças foram avaliadas segundo diversas características que se repetiram durante as entrevistas. A partir da identificação das qualidades de filhos e filhas, levantadas pelas mães e pais, apresento a seguir algumas representações, com base nas avaliações realizadas.

a) A criança que traz a felicidade

(93) “Ah, acho legal, porque criança é a base de felicidade, então, quando aparece uma coisa legal pra elas, eu gosto.” (Mônica – E1)

⁸⁶ Ver capítulo 2.

(94) “Me sinto bem, porque eu vejo ela feliz, né, me sinto feliz também.” (Wilma - E3)

(95) “Ah, eu fico muito realizada. Ela gosta muito. É que dá dó dela, porque é uma felicidade.” (Florzinha - E4)

Os trechos ilustram como a felicidade da criança provoca o sentimento de felicidade das mães. Em (93), Mônica avalia a publicidade infantil positivamente, pois considera que, uma vez que a criança é a “base da felicidade” e que a publicidade sinaliza possibilidades para esse estado da criança, a mãe também se realiza nesse sentimento da filha e transfere o sentimento positivo para a publicidade. Em (94) e (95), as mães também demonstram solidariedade aos sentimentos dos filhos ao experimentarem os mesmos sentimentos de afeto positivos vivenciados pelas crianças mediante a realização de desejos.

b) A criança tranquila

Foi recorrente nas falas das mães e pais a realização de julgamento de estima social quanto à tenacidade do comportamento dos filhos diante da publicidade infantil. Os trechos seguintes ilustram os julgamentos positivos de tenacidade:

(96) “ele tem apenas sete anos, mas eu vejo ele bem, com uma compreensão, né, as vezes falo só uma vez, meu filho, eu não estou, no momento, podendo comprar, ele entende e não insiste” (Jeremias – E1)

(97) “sempre foi muito tranquila, ela nunca me pediu nada” (Margarida – E2)

(98) “Ela é tranquila, não fica pedindo muito, não.” (BL - E3)

(99) “ele não é insistente não” (Tritão – E3)

(100) “Ele não é um menino exigente de ficar pedindo” (Pedrita – E3)

Os pais e as mães, nos trechos de depoimentos listados em (96) a (100), consideram positivo o comportamento de não insistência das crianças. Os filhos e filhas que não exigem a aquisição de produtos desejados são vistos como tranquilos e compreensivos. Essas qualidades são associadas à natureza peculiar de algumas crianças como, sua personalidade, os interesses que possuem e a capacidade de comunicar-se com os pais e de compreender a situação em que se encontram.

c) A criança exigente

Por outro lado, a insistência ou exigência tende a ser julgada negativamente pelos pais. Os trechos a seguir ilustram esse aspecto:

(101) “ele é tão insistente, que eu falo, ah, tá bom *Peter*, tá bom *Peter*, vou comprar, tá bom” (Margarida – E2)

(102) “Quando ele não pede muito, eu já sei que ele vai brincar pouco.” (Angelina – E2)

(103) “Pra que ele não fique pedindo todo o tempo”. (Vert – E4)

Os pedidos fazem parte da dinâmica mediada pela publicidade infantil, embora em níveis diferentes. Nos casos em que a insistência é recorrente, mães e pais julgam negativamente esse comportamento. A insistência é também associada à característica inerente a algumas crianças e denota falta de compreensão e cumplicidade por parte dos filhos.

d) A criança aprendiz

Das avaliações das mães e dos pais sobre a publicidade infantil, emergiram considerações quanto às capacidades em desenvolvimento. Os próximos depoimentos ilustram esse cenário:

(104) “Eu acho que a saída não é proibir, é criar um cidadão consciente, um cidadão que consome por opção de consumir.” (Magali – E2)

(105) “Porque eu creio que poderia crescer mais, tanto na vida profissional da criança, no crescimento, no intelecto, tudo, eu acho que a criança poderia ser mais estimulada com os brinquedos”. (Angelina – E2)

(106) “ele até aprende com algumas propagandas, algumas coisas, ele lê, ele aprende”. (Predrita – E3)

(107) “pra ela saber até como gastar”. (Florzinha – E3)

Ao atribuir papéis pedagógicos à publicidade, as mães, nos depoimentos listados em (104), (106) e (107), reconhecem que as crianças estão a desenvolver aprendizados. As avaliações consideram a infância, nesse contexto, como momento de socialização da criança e de formação do cidadão como consumidor. Em (105), a mãe aponta para a concepção da infância como fase importante de desenvolvimento das pessoas, inclusive para a formação “intelectual” e “profissional” do futuro adulto.

e) A criança que merece

Em alguns depoimentos, ficou evidente a concessão de produtos desejados como forma de recompensa ao comportamento bem avaliado da criança, como nos trechos que se seguem:

(108) “Ah, eu acho legal, né, porque ele gosta. É um menino cuidadoso que não quebra o brinquedo. Porque ele cuida, então acho legal.” (Predrita – E3)

(109) “Então, assim, eu mostro pra ela e falo que, assim, de acordo com o merecimento dela também” (Sabrina – E4).

Pedrita, em (108), expressa afeto positivo de felicidade diante da aquisição de produtos para o filho. Para ela, o fato de o filho ser cuidadoso evoca o merecimento necessário para realização do desejo da criança. Essa relação de recompensa fica ainda mais

evidente no depoimento de Sabrina, que considera o merecimento fator principal para concessão dos desejos de compra da filha.

f) A criança que comanda ou manipula

Os trechos a seguir exemplificam o poder que as crianças possuem sobre a decisão de compra das mães e dos pais:

(110) “em alguns momentos você acaba cedendo, né” (Bob) – E2)

(111) “Ah, ele sempre quer, né, assim, ele sempre comenta assim, ah, se eu pudesse, eu queria, tal, e eu falo, depende do produto, se o pai tivesse condição de comprar pra ele, a gente comprava, né.” (Tritão – E3)

(112) “que a criança comanda muito os pais. Então, eles já focam esse lado pra criança estar destinando, sendo a última, o ponto, o dedinho pra apontar, pra ajudar os pais na compra de um automóvel, por exemplo. Eu acho que tem uma boa, é, um bom foco assim, eu acho que o que tem esse, implementação de estar focando na criança está certíssimo, todos deveriam ser assim. As lojas que recebem meu filho, não sendo de, infantil, se eu vou comprar um tênis pra mim, e recebe meu filho bem, a pessoa está lá acolhendo meu filho enquanto eu perco 40 minutos escolhendo” (Angelina – E2).

Os depoimentos de Tritão e Bob em (110) e (111) tratam da maneira como as crianças impõem seus desejos e como os pais sentem-se influenciadas por elas. Em (112) Angelina avalia a influência que as crianças possuem sobre o poder de decisão de compra dos pais. Para ela, a publicidade já entendeu que “a criança comanda muito os pais”, que os filhos são “o dedinho pra apontar, ajudar os pais na compra do automóvel”. O recurso de inserção de crianças ou elementos infantis em publicidades de produtos destinados a adultos, como na publicidade de carros, é avaliado positivamente pela mãe em “está certíssimo”. Sua avaliação pauta-se na concepção de que incluir as crianças em práticas de indução ao consumo (*marketing*), desde a publicidade de produtos não infantis à recepção de crianças em lojas de adultos, é positiva, pois pressupõe o acolhimento dos filhos.

5.3.2 DIVERSAS INFÂNCIAS

Uma vez que os discursos são modos de representação de aspectos da vida (FAIRCLOUGH, 2003), as avaliações realizadas pelas mães e pelos pais sobre comportamentos e necessidades das crianças revelam modos de representação da infância. A partir das representações elencadas na subseção anterior, aponto, a seguir, representações discursivas sobre o que significa ser criança nos discursos das mães e dos pais entrevistados.

I. A infância feliz

Chombart de Lauwe (1991, p. 237) aborda a necessidade de uma infância feliz como forma de recriação da infância pelos os adultos. Para ela, “os adultos têm necessidade de seu antigo eu-criança”. Nessa concepção, a infância é tida como estado inicial da felicidade, o que reflete a relação da pureza e da alegria genuína com infância.

Nos depoimentos analisados, a (re)criação da felicidade na infância é mediada pelas práticas de consumo e pela evocação das lembranças dos tempos de criança por parte das mães e dos pais. A felicidade proporcionada aos filhos extrapola os sentimentos das crianças e reproduz o estado de felicidade dos adultos. Por outro lado, as memórias endossam os esforços das mães e dos pais para realização dos desejos dos filhos, assim como para adotarem medidas de controle e atenuação das vontades.

II. A infância protegida

A infância como fase de proteção e cuidados constitui um dos discursos recorrentes nas falas dos entrevistados. O depoimento de Chico, a seguir, ilustra o sentimento de busca pela proteção da infância:

(113) “Um pouco assim, cria uma forma, um consumidor infantil que não tem muitas condições de ter um espírito crítico com relação à propaganda”. (Chico – E1)

Chico expressa um julgamento negativo quanto à capacidade de as crianças avaliarem criticamente os gêneros da publicidade. A opinião do pai também expõe uma apreciação negativa indireta sobre a reação e o impacto da publicidade infantil, uma vez que esta se vale da incapacidade da criança para sua formação como consumidor. O depoimento de Chico indica que mães e pais reconhecem que as crianças possuem limitações de julgamento e compreensão, o que demanda o cuidado e a proteção dos responsáveis. Nesse sentido, denunciam-se a fragilidade da infância e a importância dos adultos para assegurar a proteção delas.

III. A infância em desenvolvimento

A infância como fase importante do desenvolvimento da criança constitui discurso recorrente nas falas das mães e dos pais entrevistados. A criança aprendiz, considerado como cidadão ou consumidor em desenvolvimento, reflete-se na crença de que o universo em que se situam as crianças deve fornecer subsídios que propiciem seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e social, possibilitando sua efetiva socialização.

A própria atribuição de papéis aos pais e à publicidade infantil em relação às crianças reforça as necessidades de elas desenvolverem seu pensamento crítico e de terem acesso a

conhecimentos diversos para, de fato, pertencerem à sociedade e nela circularem. Essa concepção reforça a proposta de Setton (2002), segundo a qual se devem considerar “a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo, como instâncias socializadoras que coexistem numa relação de interdependência”.

IV. Infância e poder

Sobre os aspectos hierárquicos dos relacionamentos entre criança e adulto, Chombart de Lauwe (1991) avalia que a relação pode ocorrer de forma hierarquizada ou igualitária. Do ponto de vista hierárquico, o superior pode ser tanto o adulto quanto a criança. A relação de cumplicidade ou igualdade entre adultos e crianças é estabelecida, sobretudo, pela capacidade de comunicação e solidariedade entre pais e mães e seus filhos e filhas.

O adulto como superior na relação hierárquica realiza-se tanto na posição de protetor afetivo, como na de figura autoritária e inflexível. Ao impor as regras de moderação e mitigação dos desejos das crianças, mães e pais tendem a sentirem-se como “vilões” diante dos filhos. Nesse sentido, assumem a segunda postura da relação hierárquica. Essa posição, por sua vez, frustra a necessidade de o pai ou a mãe conquistar o afeto da criança. O adulto protetor revela-se ora como realizador dos desejos das crianças, ora como apaziguador das tensões por meio do estabelecimento da comunicação e do diálogo.

A fragilidade física da criança, quando esta ocupa posição superior na relação hierárquica, conforme destaca Chombart de Lauwe (*ibidem*, p.195), “em nada impede seu poder, é até por vezes, uma força diante do adulto”. Exerce poder sobre pais, a criança exigente e insistente, que compreende que possui influências sobre o adulto, assim como aquela que reconhece que sua fragilidade é um recurso de persuasão. De certo modo, a contemporaneidade favorece o entendimento das crianças de que são contempladas nas práticas de consumo e que possuem posição privilegiada para exercer poder, sendo, portanto, “o dedinho pra apontar, ajudar os pais na compra”.

5.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A intenção principal deste capítulo era realizar apontamentos na direção do entendimento de como pais e mães avaliam o consumo da publicidade infantil em suas casas e de como a publicidade interpõe-se na dinâmica familiar. Os resultados revelam que os depoimentos delineiam um diversificado quadro de avaliações de mães e pais sobre a publicidade infantil. Tal diversidade aponta para o entrelaçamento de múltiplos discursos associados, por sua vez, a inúmeras práticas sociais relacionadas à educação, consumo e

parentalidade, dentre outras. Uma visão dicotômica entre vilania *versus* cumplicidade dá espaço, portanto, para um contínuo de diferentes configurações de posicionamentos sobre a publicidade infantil, que apontam para diferentes realidades nas famílias. De modo geral, não houve consideradas diferenças entre os cenários apresentados por mães e pais das escolas públicas e privadas ou entre mães e pais de regiões socioeconômicas distintas.

As entrevistas permitem reconhecer, como atribuições de mães e pais, o cuidado, a educação, a formação cidadã, a proteção e a geração de felicidade dos filhos. Independente da opinião que pais e mães possuem sobre a publicidade infantil, alguns pontos foram comuns nas avaliações tecidas nas entrevistas em questão: o impacto de geração de desejos pela publicidade e a responsabilidade de pais e mães no apaziguamento dos ânimos das crianças. Para os filhos, atribui-se o papel de desejar, pedir, aprender e compreender. A dinâmica familiar, no entanto, pode lhes conferir o papel de participantes nos processos de consumo, conforme os mecanismos de concessão eleitos pelos pais e mães. Embora, em alguns momentos, considerem a importância pedagógica da publicidade, as falas reforçam o discurso de que a responsabilidade final pela educação, proteção e felicidade das crianças é exclusiva de mães e pais.

Considerações Finais

Esta pesquisa constitui uma singela contribuição para o complexo contexto de reflexão sobre as relações entre a infância e a mídia, que demanda pesquisas, ponderações e debates em todas as instâncias da sociedade. Não tive aqui a pretensão de trazer respostas ao embate relacionado à publicidade infantil, muito menos de abordar a legitimidade do fenômeno comunicacional e discursivo em si. A pesquisa crítica é antes responsável por provocar a reflexão e apontar questões de certo modo negligenciadas ou escondidas na sociedade e que possuem grande impacto na manutenção das relações de hierarquia e poder. Conforme aponta, Fairclough (2001) quando naturalizadas, as ideologias tem seu domínio mantido e reforçado. Desse modo, uma das intenções deste trabalho é desafiar e discutir alguns sentidos comuns a respeito da publicidade infantil, da imagem da infância e da responsabilidade de mães e pais na educação das crianças.

Portanto, com o objetivo de investigar a construção das identidades da criança nos discursos sobre a publicidade infantil televisiva, pelo olhar de mães e pais, este trabalho organizou-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Publicidade” trouxe ponderações a respeito do fenômeno discursivo-comunicacional em questão, traçando considerações sobre terminologia, breve relato de desenvolvimento histórico e noções do processo de produção publicitária. Em seguida, tiveram realce os estudos sobre a publicidade, de onde parti do contexto das pesquisas em Comunicação para o delineamento da perspectiva crítica aqui adotada. Por último, tratei da publicidade infantil, relatando brevemente seu percurso histórico, características, impactos e contexto de regulamentação. Tentei evitar uma abordagem pessimista sobre a publicidade destinada a crianças, para manter o foco crítico de análise, sem, contudo, desconsiderar os embates ideológicos relacionados à questão, e principalmente sem negligenciar sua dimensão ética.

No capítulo 2, procurei delinear as bases teóricas que geraram os conceitos e categorias de análise considerados na pesquisa. O eixo temático foi constituído da relação entre discurso, identidade e infância. Para o discurso, foi caracterizada a perspectiva da Análise de Discurso Crítica. A identidade foi pensada como complexo fenômeno social e discursivo, construído nas práticas sociais. E a infância foi concebida como construto social formado e transformado historicamente nas práticas discursivas.

No terceiro capítulo, tentei delinear as etapas da pesquisa e organizar as intenções da investigação de modo a promover coesão às atitudes analíticas. Esta pesquisa foi caracterizada

como qualitativa e de inspiração etnográfico-discursiva. Em seguida, os capítulos 4, da “Análise das práticas sociais”, e capítulo 5, sobre a análise da “Publicidade na família” configurou o espaço investigativo deste trabalho.

A primeira questão de pesquisa desta investigação foi: Como mães e pais avaliam a publicidade infantil? As análises apontam que a publicidade é avaliada, de maneira geral, positivamente pelas mães e pais entrevistados. O seu caráter persuasivo é ressaltado, sobretudo, em função do reconhecimento da composição complexa e estratégica dos anúncios. No entanto, foi recorrente a consideração de que existem exageros ou excessos na forma como a publicidade destinada a crianças é constituída.

Pais e mães atribuíram diferentes papéis para a publicidade infantil e sobre esse aspecto, trata a segunda questão desta pesquisa: De que maneira a publicidade infantil situa-se na interação entre pais e filhos? Sobre essa relação, as análises indicam que a publicidade infantil possui impactos diretos nos desejos das crianças e na expectativa por parte delas de terem suas vontades realizadas pelas mães e pais. As análises das práticas sociais contribuem para o entendimento de que as crianças são fortemente expostas à televisão e aos apelos da publicidade infantil e que os produtos adquiridos constituem os estilos e os processos de construção das identidades das crianças.

A influência da publicidade, no entanto, não ocorre de forma homogênea. Do mesmo modo, pais e mães adotam posturas distintas para lidar com a reação de seus filhos, e as crianças também possuem graus de influência diversificados. Nos relatos, a publicidade infantil recebeu atributos variados, associados desde a práticas antiéticas e abomináveis a ações educativas e de formação crítica das crianças. Nesse sentido, observa-se que a maneira como os pais lidam com o impacto da publicidade pode inserir a criança no processo de decisão de compra, como recurso pedagógico.

Sobre a terceira questão de pesquisa, “Como pais e mães projetam suas identidades e as imagens sobre infância nos discursos que tratam da publicidade destinada a crianças?”, as análises permitem compreender que, independente da visão atribuída à publicidade infantil, os pais e mães projetam para si a responsabilidade exclusiva da proteção e do cuidado da criança. Nesse sentido, a culpa é um elemento recorrente nos depoimentos analisados. Os pais e as mães se veem como únicos responsáveis para educar, proteger, assegurar o bem estar e a felicidade dos filhos e filhas. Por outro lado, a infância é associada a sentimentos de felicidade, desenvolvimento, mas também à manipulação e a poder.

Os depoimentos analisados revelam, portanto, discursos hegemônicos assumidos como naturais à dinâmica familiar. Primeiro, assume-se que é natural a TV influenciar as crianças.

Em segundo lugar, é também esperado que a publicidade desperte o desejo de comprar. Em terceiro lugar, é tido como coerente o comportamento da criança de desejar, pedir e perturbar. Em quarto lugar, é considerado incomum que crianças não peçam e não se influenciem pela publicidade. E por fim, tem-se que é papel das mães e dos pais controlar a harmonia familiar, propiciar aprendizados, convencer as crianças dos motivos da não realização dos desejos e/ou realizar as vontades dos filhos, geradas pela publicidade, por meio do consumo.

A publicidade infantil é, em certa medida, colocada como uma das possíveis formas de os pais e as mães exercerem suas atribuições e de os filhos e filhas vivenciarem suas infâncias. É ela lugar para a instauração do abismo e da tensão entre os adultos e crianças, assim como é também local das possibilidades de encontro e apaziguamento. Poucos foram os pais e as mães que consideraram a possibilidade de proibição ou regulação da publicidade infantil, talvez porque desconheçam as discussões a respeito do tema ou porque não tivessem tido a oportunidade de refletir sobre o assunto. De modo geral, os depoimentos indicam que a publicidade exerce fortemente suas funções, ao passo que pais e mães tentam estabelecer com ela relações de parceria, resistência e negociação, tomando para si as principais responsabilidades de mediação dos desejos das crianças.

Por fim, publicidade infantil parece beneficiar-se do contexto, no qual entram em baila apenas as atribuições de pais e filhos no contexto familiar. Desse modo, desfila incólume no ambiente doméstico, pois assume muito bem apenas sua principal responsabilidade de suscitar desejos, provocar aspirações de consumo, propiciar desarmonia e gerar desequilíbrio. Portanto, essas ponderações permitem observar a existência de uma tênue relação entre a reprodução dos discursos tradicionais sobre a família e na família e a manutenção do domínio e sucesso das práticas de mercado, uma vez que, para essa tradição são vistas como naturais e isentas.

O que a pesquisa permite compreender é que é preciso que se dissemine uma discussão que já foi instaurada, mas que aparentemente ainda não chegou aos pais ou à escola, porque também não tem seu espaço nas mídias populares. É importante e urgente que se discuta a relação da criança com as mídias, sobretudo com a televisão, e a influência da publicidade na vida das crianças e na vida de pais e mães. É fundamental suscitar a reflexão entre especialistas da infância, como médicos, psicólogos, professores e nutricionistas que trabalham com o público infantil, mas não apenas. A discussão deve-se ampliar a historiadores, geógrafos, sociólogos, pesquisadores em geral, profissionais da educação, empresário, publicitários, pais e, sobretudo, às crianças. Os resultados obtidos nessa pesquisa são representativos e apontam para a necessidade de se ampliar a discussão sobre a

publicidade infantil. No entanto, trata-se de uma pequena amostra que deve ser considerada, mas que precisa por em perspectiva a necessidade de complementação de estudos e análises.

Reitero, por fim, que é preciso desconstruir o discurso de que somente mães e pais são os reais responsáveis pela formação das crianças. É fundamental, portanto, que a sociedade envolva-se e comprometa-se com a infância e exija que o Estado cumpra sua função de assegurar a prioridade absoluta de proteção da infância, como previsto na Constituição Federal. Assim, é ainda necessário refletir sobre a sociedade, sobre a mídia, sobre os recursos de comunicação e sobre os mecanismos de dominação. E além de tudo, é preciso utilizar os meios de comunicação para isso, para essa reflexão. Por outro lado, também considero que a escola parece delinear-se como cenário propício para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas, pois é ela o lugar de encontros entre crianças, mães, pais e educadores.

Referências

- ADAM, J.M. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, D. B. L. de. *Icons of contemporary childhood: a visual and lexicogrammatical investigation of toy advertisements* (Tese de doutorado). Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente. Universidade de Santa Catarina, 2006.
- ALMEIDA, F. S. D. P. *Avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, S. *Publicidade sem estereótipos de gênero - dá pra fazer*. Revista Comunicando, v. 3, p. 137–155, 2014.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BAUDRILARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____, J. *Simulacros e simulação*. Tradutora Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.
- BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- _____. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BENTO, A. L. Análise de discurso crítica, poder e construção de identidades. *Revista Fórum Identidades*, v. 13, n. 07, p. 261–276, 2013.
- BENVENISTE, E. “Estrutura das relações de pessoa no verbo”. In: *Problemas de Linguística Geral I*. . 3 ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- BENWELL. B. e STOKOE, E. *Discourse and identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2006.
- BERGER, C.R. Por que existem tão poucas teorias da comunicação. In: MARTINO, C. (org). *Teorias da Comunicação: Muitas ou poucas?* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

BESSA, D. *Cidadãos e cidadãs em situação de rua: uma análise de discurso crítica da questão social*. Tese (doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

BHABHA, H. *The location of culture*. Londres, Nova York: Routledge, 1994.

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C.. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na Gramática do Design Visual: encaixamento ou subjacência? *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v.10, n.1, jan./abr. 2010.

BLOOMAERT, J. *Discourse: a critical introduction*. Nova York: Cambridge University Press, 2005.

BOTELHO, J. S. O CONAR e a regulação da publicidade brasileira. *Líbero*, v. 13, n. 26, p. 125–134, 2010.

BRAGA, J. L. Constituição do campo da comunicação. *Verso e Reverso*, XXV(58):62-77, janeiro-abril 2011.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei 5921/2001. Acrescenta parágrafo ao art. 37, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, que "dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências". Disponível em: <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=43201>>
Acessado em 30 de março de 2015.

_____. Projeto de Lei nº 702/2011. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, restringindo a veiculação de propaganda de produtos infantis. Disponível em: <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=494596>>
Acessado em 30 de março de 2015.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional no 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginalia*, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

BRITTO, I. R. *Infância e publicidade: proteção dos direitos fundamentais da criança na sociedade de consumo*. Curitiba: CRV, 2010.

BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge, 2000.

BUTLER, J. *The psychic life of power: theories in subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

_____. *A voz dos eventos sociais: uma construção pela atividade de textos e de discursos*. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

CARDOSO, D. R. D. A. *Indústria cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual de São Paulo/ Araraquara, 2011.

CASTILHO, M. L. *O discurso de estudantes de licenciatura e negociação de identidades: uma abordagem crítico-discursiva*. Tese (Doutorado). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília. 2013.

CHOMBART DE LAWE, M.. *Um outro mundo: a infância*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991 [1971].

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburg: Edinburgh university Press, 1999.

COFFIN, C. & O'HALLORAN, K. Finding the global groove: theorising and analysing dynamic reader positioning using Appraisal, corpus and a concordancer. *Critical Discourse Studies*, n. 2, v.2, p. 143-163, 2005.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE AUTORREGULAMENTAÇÃO PUBLICITÁRIA. *Código brasileiro de autorregulamentação publicitária*. [1978] 2002.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Brasil). Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Resolução nº 163, de 13 de março de 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 4 abril de 2014. Seção 1, p. 4.

CRAIG, R.T. Por que existem tantas teorias da comunicação? In: MARTINO, C. (org). *Teorias da Comunicação: Muitas ou poucas?* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

DE FLEUR, M. & BALL-ROKEACH, S. *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, (1989)1993.

DENZIN, K. N. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, K. N. & LINCOLN, Y. S (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41.

DIAS, T. R. N. *Prática jurídica e violência contra mulheres: um estudo etnográfico discursivo*. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

_____. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

_____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage, 2009.

_____. *Critical discourse analysis*. London: Longman, 2010.

FERREGUETT, C. *A criança consumidora: propaganda, imagem e discurso*. 2008. Dissertação. (Mestrado em estudos de linguagens). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Colegiado de Letras. Campus I. Salvador, 2008.

_____. *Relações dialógicas em revista infantil: processo de adultização de meninas*. Tese (tese de doutorado interinstitucional). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em Convênio com a Universidade do Estado da Bahia, 2014.

FIGUEIREDO, D. de C. *Gêneros textuais nas perspectivas da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da Linguística Sistêmico- Funcional (LSF)*. V *Siget*. Caxias do Sul: Agosto, 2009.

_____. Em busca do corpo 'ideal': consumo, prazer e controle através da mídia de massa. *Revista Intercâmbio*, v. XXVI: 42-60, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP.

FORMIGA SOBRINHO, A. B. *Juventude consumida: significações de comerciais sobre jovens e para jovens*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, M.. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAG, B. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GASKELL, M.W; BAUER, G.G e ALLUM, N. C. "Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GOLDIEBLOX & Rube Goldberg "Princess Machine". Produção de Beau Lewis. Estados Unidos: GoldieBlox Inc. 2'07". 2013. Vídeo publicitário. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=IIGyVa5Xftw>> Acessado em 01/04/2014.

GOSLIN, D. A. *Handbook of socialization: theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.

GRAMSCI, A. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart., 1971.

GUNTER, Barrie, FURNHAM, Adrian. *As crianças como consumidoras: uma análise psicológica do mercado juvenil*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

HALL, Stuart. Estrutura e função da linguagem. In: *Novos horizontes em Linguística*. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

_____. "As bases funcionais da linguagem". (trad. Rodolfo Ilari) In: DASCAL, M. *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. 1978.

_____. 'New cultures for old. A place in the world?' In: MASSEY, D. & JESS, P. (ed). *Places, cultures and Globalization*. New York: Oxford University Press, 1995.

- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. e C. M. I. M. Matthiessen. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. & HASSAN, R. *Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective*. Oxford University Press, 1985.
- HENRIQUES, I. V. Machado. *Publicidade abusiva dirigida à criança*. Curitiba: Juruá, 2012.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. "A indústria cultural - o iluminismo como mistificação de massa" In: ADORNO, T. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.
- INSTITUTO ALANA. Por que a publicidade faz mal para as crianças. 2a. ed. São Paulo: Projeto Criança e Consumo, 2009.
- JENSEN, K. B.. Na fronteira: uma meta-análise da situação da pesquisa sobre mídia e comunicação. *Comunicação & Sociedade*. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 23, n.36, p. 57-72, 2o. sem. 2001.
- KEAT, R.; WHITELEY, N. & ABERCOMBIE, N. *The authority of the consumer*. London: Routledge, 1994.
- KELLNER, D. *A cultura da mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.
- KRESS, G. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres/Nova York: Routledge, 2010
- KRESS, G. & van LEEUWEN. T *Reading Images: The grammar of visual design*. Londres: Arnold, 1996.
- _____. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001.
- KRISTEVA, J. 1986. Word, dialogue and novel. In T. Moi (ed.), *The Kristeva reader*. Oxford: Balckwell.
- LABOV, W. "The transformation of experience in narrative syntax". In: *Language in the Inner City*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LASSWELL, H. *Propaganda techniques in world war*. Massachussets: MIT Press, 1971[1927].
- LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. Tradução de Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIRA, L. C. E. *Como se constrói uma mulher: uma análise do discurso nas revistas brasileiras para adolescentes*. Dissertação (mestrado). Brasília, UnB, 2009.

LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: uma Revisão Crítica. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

LOPES, C. A. L. *Legislação de proteção de crianças e adolescentes contra publicidade ofensiva: a situação do Brasil e o panorama internacional*. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010.

LUSTOSA, S. de C. *Brasilidade no cinema nacional: problematizando os processo de identidade*. Tese (Doutorado em Linguística). Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

MAGALHÃES, I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

_____. Análise do Discurso Publicitário. *Revista da ABRALIN*, vol. 4, nº 1 e 2, p. 231-260. Dezembro de 2005.

_____. “Discurso, ética e identidades de gênero”. in: I. MAGALHÃES, M. J. CORACINI e M. GRIGOLETTO. *Prática identitárias: língua e discurso*. p. 71-96. São Carlos: Claraluz, 2006.

MARCUSCHI, L.A. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In DIONÍSIO, A. et all (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. “Discurso, Cognição e Gramática nos processo de textualização”. In: SILVA, D.E. G. (org). *Nas instâncias do Discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Editora da UnB, 2005b.

MARSHALL, L. *O jornalismo na era da publicidade*. 1.ed. São Paulo: Summus, 2003.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: Appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.

MARTIN, J.R. e ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.

MARTIN, J.R. e WHITE, P. 2005. *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan.

MARTINO, C. (org). *Teorias da Comunicação: Muitas ou poucas?* Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

MONTEIRO, R. A. *Influência de aspectos psicossociais e situacionais sobre a escolha alimentar infantil*. Tese (doutorado). Psicologia social, do Trabalho e das Organizações Universidade de Brasília, 2009.

NEVES, M.H.M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2013.

PAVARINO, R.N. *Panorama histórico-conceitual da publicidade*. Tese de doutorado. Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, 2013.

PIEDRAS, Elisa. Vulnerabilidade ou resistência? Um panorama da questão do consumo infantil de alimentos permeado pelo marketing e a mídia. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 10, n. 29: 143-159, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/304/pdf>>. Acessado em: 03 ago. 2014.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia, 2012 [1982].

RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica da publicidade*. Um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil. LabCom Books, 2010.

REIS, F. Programação infantil vive queda na TV aberta. *Folha de São Paulo on-line*. 21 de junho de 2015. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1645333-programacao-infantil-vive-queda-na-televisao-aberta.shtml>>. Acessado em 17/08/2015.

REISIGI, M. & WODAK. The discourse-historical approach (DHA). In: WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage, 2009.

RESENDE, V. & RAMALHO, V. *Análise de Discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SAMPAIO, I. S. V. *Televisão, publicidade e infância*. Fortaleza: Annablumme Editora, 2004.

SAMPAIO, R.. *Propaganda de A a Z*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. Versão Kindle, não paginada.

SCHOR, J. B. *Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo*. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SCHRAMM, W.L. *The beginning of communication study in America: a memoir author*. California: Sage Communication, 1997.

SCHWANDT, T. A. “Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social”. In: DENZIN, K. N. & LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e pesquisa*, v. 1, p. 107–116, 2002.

SILVA, D. E. G. da; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: representações sociais na mídia. In: Gláucia Muniz Proença Lara; Ida Lúcia Machado; Wander Emediato. (Org.). *Análises do Discurso Hoje*, v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lucerna, 2008, v. 2, p. 265-292.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVESTRE, C. ‘O gênero como elemento multimodal da atividade humana’. In: VIEIRA, J; SILVESTRE, C (orgs) *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015,

SOLOMON, Michael R. *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SOUSA, J. K. L. e VARÃO, R. Harold Lasswell: as contribuições do ‘paladino’ do saber comunicacional. Trabalho apresentado no XXIX Intercom. Brasília, 2006.

SOUZA, M. A. “Desvendando essa história”. In: TOSTA, Sandra; VIANNA, Graziela; RIBEIRO, Ruth (orgs.) *A infância na mídia*. Belo Horizonte: Atênica, 2009.

STRASBURGER, V. *Crianças, adolescentes e a mídia*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

VALENTE, S. B. M. *A sociedade civil organizada como catalisadora de transformações na regulação da publicidade brasileira*. Tese (Doutorado). Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília. 2015 (no prelo).

VALOIS, B. L. e S. *Publicidade dirigida à criança: a necessidade de uma regulamentação específica*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito. Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, 2013.

VIAN JR., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*, São Paulo, v. 25, n. 1, 2009.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P.; (ORG). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, J. “A multimodalidade nos eventos de letramento”. IN: VIEIRA, J; SILVESTRE, C (orgs) *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social*. Brasília,DF: J. Antunes Vieira, 2015,

WHITE, P. R. R. Valoração – A Linguagem da Avaliação e da Perspectiva. (Trad. por Débora Figueiredo). *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp., p. 177-205, 2004.

WODAK, R. & MEYER, M. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Londres: Sage, 2009.

WODAK, R. "Introduction: discourse Studies – Important Concepts and Terms". In: WODAK, R. & KRZYZANOWSKI. *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. Londres: Palgrave Macmillan, 2008.

WOLF, M. *Teorias da comunicação de massa*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes [2003] 2012.

Anexos

Anexo A - Transcrição das entrevistas

Entrevista com Jeremias⁸⁷ - Escola 1

Luciane: Bem, quantos filhos o senhor tem? E qual a idade deles?

Jeremias: Tenho dois filhos, um de sete anos e um de dezesseis anos.

Luciane: O senhor trabalha?

Jeremias: Sim.

Luciane: Quanto tempo o senhor costuma ficar fora de casa?

Jeremias: Fico, em torno de oito a dez horas.

Luciane: E quanto tempo do dia e da semana o senhor passa com seu filho?

Jeremias: Geralmente, no final de semana.

Luciane: E nesse momento também? o senhor busca o na escola, né?

Jeremias: Sim, eu revezo, as vezes eu venho, as vezes minha esposa vem. Porque eu estudo aqui do lado da escola dele, eu também estudo, né, e ai a gente traz ele cedo aqui pra escola, e a gente tem um contato, pelo menos com esse de sete anos, o contato é maior porque a gente traz ele cedo, deixa aqui na escola, aí, eu vou pra escola, geralmente com minha esposa que também estuda lá, e a gente retorna aqui no término da aula pra levar pra casa.

Luciane: E quais costumam ser as atividades dele, as atividades rotineiras do seu filho?

Jeremias: É, bom, as atividades dele, é primeiro, de manhã, vem pra escola, durante a semana, de segunda a sexta, chegando em casa, ele tem a tarde livre, em casa, dorme um pouco, brinca também, assiste televisão, acessa a internet também.

Luciane: Com que frequencia ele costuma assistir a TV?

Jeremias: É, todos os dias.

Luciane: Todos os dias, e são [quais] momentos do dia, geralmente a tarde e a noite?

Jeremias: Geralmente a tarde, e um pouco da noite.

Luciane: E quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos?

Jeremias: É geralmente são passeios, né, sempre nos finais de semanas, passeios. E não todo final de semana, porque as vezes tem algum imprevisto, alguma coisa assim, mas geralmente é passeio nos finais de semana.

Luciane: Quando o seu filho assiste a TV, quem geralmente acompanha o que ele está assistindo?

Jeremias: Geralmente a mãe dele, porque eu fico pro trabalho, e ela fica com ele a tarde.

Luciane: O senhor saberia me dizer se há algum canal preferido dele ou algum programa que ele prefira assistir?

Jeremias: Sim, tem, geralmente a, canais de TV os mais preferidos é o SBT, e, é o SBT que eu tenho conhecimento, é o SBT que ele gosta dos desenhos;

Luciane: Tem uma programação pra criança, né.

Jeremias: É isso, é.

Luciane: E qual é o tipo de reação que o senhor percebe quando ele assiste a uma propaganda de produto infantil?

Jeremias: Dependendo da propaganda, a gente percebe que desperta nele um desejo por alguma coisa, algum brinquedo, e ele, como toda criança leva aquele, tem essa reação de desejar, de imediato até, cobrar o pai, né, pedir ao pai. Aí vai depender do, digamos assim, do relacionamento que você tem pra contar, pra falar com seu filho compreender a situação do momento, as vezes que não está podendo comprar o que ele está querendo, e dependendo do relacionamento que você tem, você consegue, é, convencer ele pra esperar o momento de condição, né, e nem sempre você consegue.

(...) isso é natural da criança, né, mas, ele continua insistindo até um certo tempo, e ele percebe que realmente não dá.

Luciane: E quais são os produtos que ele pede?

⁸⁷ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza. O filho, de 7 anos, do participante também será identificada com um nome fictício, Juquinha, personagem da história infantil “A chave do tamanho” da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganhou versão na TV, como seriado e desenho animado, transmitidos pela Rede Globo.

Jeremias: Geralmente é brinquedos. Brinquedos assim, mais caros um pouco, né, geralmente é isso daí.

Luciane: Roupas, alimentos, não?

Jeremias: Não, isso aí é menos.

Luciane: Como você se sente quando compra aquele produto que ele solicitou?

Jeremias: Bom, pra satisfação dele, né, porque a gente faz de tudo pra ver o filho da gente feliz. As vezes quando está dentro do seu poder de adquirir aquele produto, você sente, você realiza ele, e se sente realizado, desde que seja uma coisa que a gente veja que é pro bem dele, né, se for algo, que for fazer mal a ele, a gente não. como pai, a gente não vai, né, concluir o que ele quer.

Luciane: E com que frequência ele costuma pedir?

Jeremias: Olha, ele tem apenas sete anos, mas eu vejo ele bem, com uma compreensão, né, as vezes falo só uma vez, meu filho, eu não estou no momento podendo comprar, ele entende e não insiste.

(...) Vamos dizer que é algumas vezes por semana.

Luciane: Ok. E como o senhor se sente quando não compra o produto que ele pediu?

Jeremias: Ah, a gente fica frustrado, ele também fica, e por ele ficar, a gente também fica. Como pais a gente gostaria de dar. Porque, a gente também já foi filho, né, e a gente, eu lembro de quando era na minha infância, alguma coisa que eu queria e não podia adquirir, e eu ficava triste também, e via também que meus pais ficavam, mas, a gente acaba compreendendo.

Luciane: O que você acha da publicidade pras crianças?

Jeremias: A publicidade, eu creio que sempre vai ter publicidade pra criança ou pra adulto, mas a gente percebe as vezes exageros, né, eles chegam até a manipular o desejo, fazendo com que elas desejem e elas cobrem dos pais. Né, às vezes acontece isso. Não são todas as propagandas, assim, em geral, mas a gente vê algumas dessas situações.

Luciane: O senhor gostaria de relatar algum exemplo específico relacionado a publicidade infantil que tenha acontecido com seu filho, ou que vocês tenham assistido, presenciado?

Jeremias: Não, eu não tenho nada assim, de momento assim, que eu venha a lembrar que tenha sido forte, assim, geralmente o que eu percebo é, o exagero que eu me refiro é quando eles fazem a propaganda de um determinado brinquedo que não faz nada daquilo que eles são, fazem uma montagem, né, as vezes a montagem de um determinado brinquedo que é um brinquedo que as vezes não tem, digamos assim, movimento nenhum, e se cria aquela imagem fictícia do, e aquilo incita a criança a querer determinado brinquedo. Que na verdade não é nada daquilo que eles estão passando.

Luciane: (...) Muito obrigada pela sua contribuição.

Entrevista com Mônica⁸⁸ - Escola 1

Luciane: Quantos filhos você tem?

Mônica: Três.

Luciane: Qual a idade deles?

Mônica: Tenho duas de dez e uma de sete.

Luciane: Ela tem quantos [anos]?

Mônica: Ela tem sete.

Luciane: Ela está no segundo?

Mônica: Não, ela está no primeiro. Na verdade, ela vai fazer sete agora em.

Luciane: Tá certo. E você trabalha?

Mônica: Trabalho.

Luciane: Quanto tempo você fica fora de casa geralmente?

Mônica: Nossa. Eu saio 4:20 e chego 5 horas, mais ou menos, de umas dez a onze horas.

Luciane: E vocês se encontram no horário de almoço.

Mônica: Ela na hora do almoço, as outras só quando eu chego.

⁸⁸ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza, que ganhou versão em desenho animado transmitido pela Rede Globo e pelo *Cartoon Network*. A filha de 7 anos da participante também será identificada com um nome fictício, “Emília”, personagem das histórias infantis da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganharam versão na TV, como seriado e desenho animado veiculados pela Rede Globo e pelo *Cartoon Network*.

Luciane: Quanto tempo do dia então vocês passam juntas? Você e os filhos?

Mônica: Ela, a gente passa mais do que as outras. As outras eu fico distante mais um pouquinho. Tipo, ela vem comigo.

Luciane: E aos fins de semana? Você também trabalha?

Mônica: Trabalho. Eu só tenho uma folga na semana.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dela? Que ela costuma fazer durante o dia?

Mônica: Nossa, ela vem pra escola, meio dia ela fica brincando um pouquinho com os amigos no parque, e quatro horas a gente vai embora. Ai ela não tem mais atividades não.

Luciane: Ai ela vai pra casa.

Mônica: Ela vai pra casa.

Luciane: Ai, quais as atividades então, que vocês costumam fazer juntas?

Mônica: É o parque na hora do almoço. Meia horinha às vezes ela fica brincando lá, uma hora.

Luciane: E assistem televisão juntas também?

Mônica: A televisão, quando a gente chega. Ai é juntas, todo mundo.

Luciane: Com que frequência seus filhos costumam assistir TV? Ela. Com que frequencia ela assiste televisão?

Mônica: Ela assiste muito pouco, sabe. Porque quando a gente volta do trabalho, ela fica embaixo no prédio, e não tem televisão.

Luciane: Hum, entendi, então, somente à noite. Quem acompanha o que ela assiste?

Mônica: Eu.

Luciane: E quais os canais que elas preferem? Programas que ela prefere assistir?

Mônica: Nossa, ela assiste só o SBT, a Carrossel e pronto.

Luciane: E aos fins de semana?

Mônica: Aos fins de semana ela gosta de desenho.

Luciane: E que tipo de reação ela tem quando ela vê uma propaganda pra criança? De produtos de criança?

Mônica: Ela gosta, ela fica, principalmente assim da Barbie, ela gosta bastante.

Luciane: E ela pede?

Mônica: Não. Nenhuma delas. Elas não pedem.

Luciane: Ela gosta de assistir.

Mônica: É, ela gosta de assistir. Mas elas não são muito de exigir as coisas não.

Luciane: E que tipo de produto ela já pediu que vocês compraram?

Mônica: Ah, ela gosta muito de All Star.

Luciane: Então ela já pediu o All Star antes, alguma boneca?

Mônica: Boneca, ursinho ela pede.

Luciane: Ela pede com muita frequência? Ela especifica alguma marca? Ou não.

Mônica: Não. só o All Star.

Luciane: Como você se sente quando compra o produto que ela pediu?

Mônica: Ah, feliz.

Luciane: E quando não compra o que ela pediu?

Mônica: Decepcionada. É, um pouco.

Luciane: O que você acha dessa publicidade, das propagandas dirigidas pras crianças?

Mônica: Ah, acho legal, porque, criança é a base de felicidade, então, quando aparece uma coisa legal pra elas, eu gosto.

Luciane: Você mora perto da escola?

Mônica: Não, eu moro no Arapuanga.

Luciane: Mas trabalha aqui perto.

Mônica: Trabalho no OBA aqui do lado.

Luciane: E tem algum evento relacionado à publicidade, a propaganda, que ocorreu com a sua filha, que você gostaria de relatar?

Mônica: Não. Que eu lembre não.

Entrevista com Rosinha⁸⁹ - Escola 1

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Rosinha: Eu tenho uma filha e ela tem nove anos.

Luciane: Você trabalha?

Rosinha: Não.

Luciane: Quanto tempo você costuma ficar fora de casa?

Rosinha: A parte da manhã. Umas seis horas.

Luciane: Que é o momento que a sua filha está na escola. Quanto tempo do dia e da semana você passa junto de sua filha?

Rosinha: Quanto tempo? Passo a tarde, a tarde e a noite. E fins de semana.

Luciane: Quais costumam ser as atividades dela? Do dia a dia.

Rosinha: Ela gosta de ficar no computador jogando, gosta de assistir seriado, gosta de ler, gosta de brincar de boneca, fazer dever de casa, ela faz, vai à escola de manhã.

Luciane: E quais são as atividades que vocês costumam fazer juntas? E quando?

Rosinha: As atividades? O dever de escola, e quando assistindo TV, também assistimos juntas.

Luciane: Com que frequência ela costuma assistir a TV? Quais são os momentos do dia que ela passa assistindo TV?

Rosinha: A tarde.

Luciane: Todos os dias a tarde. E quem acompanha o que ele assiste?

Rosinha: Eu, minha mãe, minha irmã, tia dela.

Luciane: Quais são os canais de TV e os programas que ela costuma preferir pra assistir?

Rosinha: Ela U e só.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando ela assiste a uma propaganda de algum produto pra criança?

Rosinha: Ela gosta, reage bem. Fica interessada.

Luciane: E que tipo de produto, quando anunciado na TV ela já pediu que você comprasse?

Rosinha: Bonecas, gêneros alimentícios.

Luciane: Que tipo de alimento?

Rosinha: Ah, vitamina, quando passa leite ninho, quando passa suco.

Luciane: Entendi.

Rosinha: Entendeu?

Luciane: Com que frequência ela costuma pedir alguma coisa que ela vê na TV?

Rosinha: Pouco.

Luciane: É?

Luciane: É. Como você se sente quando compra o produto que a sua filha pediu?

Rosinha: Ah, eu gosto. Fico feliz.

Luciane: E quando você não compra, como você se sente?

Rosinha: Ah, eu fico triste. Fico.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada as crianças? Das propagandas dos produtos especificamente pras crianças?

Rosinha: Eu acho importante, porque a criança já tem, apesar da pouca idade, já tem o sentido de escolha. Né, de opinião, então é bom que elas escolhem, que elas conheçam, que elas se interessem, eu acho importante.

Luciane: Você gostaria de, você se lembra de alguma historia, tem algum evento assim, relacionado a publicidade de algum brinquedo que ela tenha pedido, que você gostaria de contar pra gente?

Rosinha: Não. As vezes na televisão, assim, ela gosta, eu acho interessante propaganda pra criança. Ela reage bem. Ela fica feliz. Quer comprar.

Luciane: () Muito obrigada viu.

Entrevista com Chico⁹⁰ – Escola 1

⁸⁹ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho de Maurício de Souza. A filha de 9 anos da participante também será identificada com um nome fictício, Dorinha, igualmente personagem das histórias em quadrinho de Maurício de Souza.

Luciane: Quantos filhos o senhor tem?
Chico: Dois.
Luciane: Dois filhos, e qual a idade deles?
Chico: Dez e oito anos.
Luciane: O *Pedrinho* tem dez anos?
Chico: O *Pedrinho* tem dez.
Luciane: E ele está em qual série?
Chico: Terceiro ano.
Luciane: Terceiro ano. Você trabalha?
Chico: Sim.
Luciane: Quanto tempo o senhor costuma ficar longe de casa?
Chico: Em torno de seis horas por dia.
Luciane: E quanto tempo da semana ou por dia que vocês costumam ficar juntos?
Chico: Da semana ou do dia? Durante a semana de segunda a sexta a gente fica em torno de duas a três horas juntos, e no final de semana, o dia todo.
Luciane: E quais são as atividades rotineiras do seu filho?
Chico: Escola pela manhã, a tarde, eles fazem uma série de atividades, terapia ocupacional, psicopedagogia, e a noite, ele tem a noite livre, só.
Luciane: E que atividades vocês costumam fazer juntos?
Chico: Assistir televisão, alguns jogos, histórias.
Luciane: Com que frequência ele costuma ver televisão?
Chico: Televisão, quase que diariamente em torno de duas horas por dia. Duas a três horas por dia.
Luciane: Geralmente no fim da tarde? Não tem momento específico pra TV?
Chico: Geralmente mais pro final da tarde e a noite.
Luciane: Quem acompanha o que ele assiste?
Chico: Eu e a mãe dele.
Luciane: Ele tem algum canal de TV preferido ou algum programa preferido?
Chico: Tem, ele assiste aqueles canais infantis, Discovery Kids e qual o outro canal que você gosta, do Bob Esponja? A Nickelodeon.
Luciane: Que tipo de reação ele tem quando assiste a uma propaganda de produto infantil?
Chico: Ele não dá muita atenção. A irmã dele é mais susceptível ao marketing infantil.
Luciane: Quantos anos ela tem?
Chico: Oito.
Luciane: Ela pede?
Chico: Pede. Ele não.
Luciane: Que tipo de produto anunciado na TV os seus filhos já pediram?
Chico: Boneca, brinquedos em geral.
Luciane: Brinquedos em geral. Acontece com frequência?
Chico: Não muito.
Luciane: Como você se sente quando dá o produto que ele solicitou? Que ele pediu? Que você consegue dar esse presente pra ele.
Chico: Ah isso lá em casa é um pouco regrado pra evitar o consumismo desenfreado.
Luciane: E quando você não compra o produto que ele pediu como você se sente?
Chico: Me sinto educando meu filho a ter acesso só ao necessário e as vezes alguma coisa pra lazer.
Luciane: O que você acha da publicidade infantil?
Chico: Um pouco exagerada. Um pouco assim, cria uma, forma uma, um consumidor infantil que não tem muitas condições de ter um espírito crítico com relação à propaganda.
Luciane: Teve algum exemplo relacionado a publicidade infantil que você se lembre e gostaria de relatar?

⁹⁰ Nome fictício, inspirado personagem “Chico Bento” das histórias em quadrinho de Maurício de Souza. O filho, de 10 anos, do participante também será identificada com um nome fictício, Pedrinho, personagem das histórias infantis da série literária “Sítio do Picapau amarelo” de Monteiro Lobato, que ganharam versão na TV, como seriado e desenho animado.

Chico: A minha filha de oito anos, as vezes ela canta as musiquinhas, os jingles lá das propagandas, as vezes pede alguma coisa, ma não é nada muito contundente, porque a gente, a gente regra, a gente conversa, de vez em quando a gente dá, né, normalmente não.

Luciane: Muito obrigada.

Entrevista com Magali⁹¹ - Escola 1

Luciane: Quantos filhos você tem?

Magali: 3 filhos.

Luciane: Qual a idade dele(s)?

Magali: A mais velha tem 13, a do meio tem 9 e agora o pequenininho 3 meses, 4 meses.

[...]⁹²

Luciane: Com que frequência seus filhos costumam assistir à TV? Em quais momentos do dia?

Magali: É, eu tenho TV a cabo, então assim, desde Discovery, o History Chanel, tem material pra elas estudarem, até os canais de desenho pra mais nova, então elas assistem bastante, e eu tenho que restringir, a mais nova mesmo, ela pode assistir 3 horas porque estava ficando o dia inteiro. Três horas por dia. Três horas por dia. Geralmente à tarde. É a tardezinha assim, ela gosta de assistir Carrossel né, então, ela pode assistir e depois ela já vai.

Luciane: Essa era a próxima pergunta, quais os canais de tv e os tipos de programas?

Magali: É, elas assistem, a do meio, a de 9 anos, ela assiste muito o Cartoon Network, os canais infantis, é Disney, é, não sei o que, tem o Nickelodeon, que passa o Bob Esponja, tem vários infantis, elas gostam muito daqueles Simpsons, e eu tenho que ficar cortando, porque tem muita coisa que não pode, e a mais velha agora, aquele Warner tem Friends, tem...

Luciane: Seriados, né.

Magali: Aquelas séries, tem aquele Two and a half Man, que acabou, que ela ama aquilo, tem, The Big Bang Theory, que ela adora, então é isso.

Luciane: Que tipo de reação você percebe na sua [filha] de 9 anos, quando ela assiste uma propaganda?

Magali: Quando ela era mais nova, ela dizia muito, olha eu quero a boneca que eu vi na propaganda, agora, lá em casa a gente tem uma coisa que eu não dou presente a esmo, eu aprendi isso com os meus pais, então, ganha no aniversário, no dia da criança, e é bem espaçado, porque elas fazem aniversário no começo do ano, tem o dia da criança em outubro e o natal. Então elas já fazem a lista e aí ao longo do ano elas vão mudando, olha eu vi, mãe eu vi uma novidade, uma coisa muito legal, um brinquedo, e isso tá legal, então, eu falo, olha, então você já bota na sua listinha e a propaganda... então assim, influencia, ela coloca muito um espírito crítico, eu nunca vou usar isso mãe, então assim, influencia, mas tem que desenvolver na criança um espírito crítico, né.

Luciane: E propaganda de alimentos? Influencia ou não?

Magali: Não, não.

Luciane: Que tipo de produto anunciado na TV seus filhos já pediram?

Magali: É, brinquedos, basicamente, é. Então não tem tanta frequência porque...Elas já sabem que tem as datas. Ótimo.

Luciane: E roupa? Marcas específicas que elas costumam pedir, ou não.

Magali: Quando ela era menor, ela, elas duas, costumavam pedir, ah, eu quero a bota da Xuxa, ah eu quero a sandália da Hello Kit, aí eu vou na loja e eu mostro o material, olha esse é o material, mas esse aqui é muito mais bonito, acho que vai muito do pai, né, porque você não vai pagar, vamos colocar aí, não é caro, 60 reais numa sandália da Hello Kit porque vem com uma bolsinha, sendo que tem uma

⁹¹ Nome fictício, inspirado personagem das histórias em quadrinho “Turma da Mônica” de Maurício de Souza. A filha da participante, de 9 anos, também será identificada com um nome fictício, Penélope, inspirado na personagem “Penélope Charmosa” do desenho animado “Corrida Maluca” de Hanna Barbera.

⁹² A transcrição da entrevista está incompleta devido a um corte na gravação, ocorrido em função de interrupção, pois a mãe estava com um bebê, que em determinado momento demandou sua atenção. Algumas das respostas não foram gravadas, por que foram concedidas durante a interrupção. No entanto, foram recuperadas rapidamente por meio das anotações de campo, realizadas durante a entrevista. Mantive a entrevista no *corpus*, a despeito das dificuldades técnicas, por verificar que as respostas faltantes no material sonoro e recuperadas em anotações, condiziam às informações contextuais e não a conteúdo avaliativo

sapatilha, uma sandália mito mais bonita, um material muito mais bem acabado do mesmo preço ou um pouco mais caro, mas vai do diálogo, de desenvolver na criança um espírito crítico.

Luciane: Como você se sente quando compra o produto que ela pediu?

Magali: Olha, eu fico até tranquila, porque, eu falo, ó, não vai dar pra trocar, já aconteceu com sapato, não vai dar pra trocar, tinha, era uma sandália da moranguinho que vinha com um brinquedo, um arco e uma corda, aí, ela chegou em casa, quebrou, e não vai dar pra trocar, e aí ela ficou com um brinquedo novo quebrado, e aí nunca mais, foi a primeira e a última vez que ela se baseou numa propaganda. E aí a agente costuma ver caso a caso.

Luciane: Como você se sente quando não compra o produto que seu filho pediu?

Magali: Quando eu chego a não comprar o que meu filho pediu, eu acho que me sinto assim, consciente de que não era o melhor.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada pra criança?

Magali: Assim, no início, eu participei dessa discussão de, assim que começou essa discussão de proibir a propaganda, eu fiquei sabendo, eu acho que se for proibir a propaganda da criança por causa da influencia, tem que proibir pra adulto, porque carro influencia, porque se não tivesse carro você não é visível, porque se não usar isso você não vai ser ninguém, então tem que proibir a propaganda, a publicidade acabou. Eu acho que a saída não é proibir, é criar um cidadão consciente, um cidadão que consome por opção de consumir. Então assim, eu acho que é interessante a publicidade consciente. Eu vi uma propaganda, essa mesmo que Ah, se você não tiver um carro, você vai ser invisível!, eu acho isso um absurdo, agora proibir, não é o caminho.

Luciane: Tem algum evento relacionado à publicidade que aconteceu com você, que você gostaria de relatar especificamente? A publicidade infantil? Alguma publicidade específica?

Magali: Oh, aconteceu, tem uma que eu cheguei a entrar no site e reclamar. Eu liguei pro SAC e reclamei, foi o comercial do Ford Fusion... Ah “que tem fez por merecer” era o slogan dele, quer dizer, então quem não tem é porque não fez por merecer? Um absurdo, é um abuso, na publicidade existe, dentro do jornalismo existe abuso, né a imprensa erra muito, aí eu entrei em contato com o SAC e reclamei, olha o que estão fazendo, que tipo de propaganda é essa? Né, registrei uma reclamação no site, tanto que eles lançaram uma nova aí, e não colocaram, porque acho que houve mais reclamações quanto a isso. Provavelmente.

Luciane: Ok ... , muito obrigada.

Entrevista com Abel⁹³ – Escola 2

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Abel: Três, doze, dez e dois anos e meio.

Luciane: Você trabalha?

Abel: Trabalho.

Luciane: Quanto tempo você costuma ficar longe de casa?

Abel: Umas oito horas por dia.

Luciane: E quanto tempo do dia você passa com seus filhos?

Abel: Umas duas, não umas duas a três horas por dia.

Luciane: E finais de semana?

Abel: Isso.

Luciane: E quais costumam ser as atividades rotineiras dos seus filhos?

Abel: Olha, vir pra escola, normal, tomar café, escovar os dentes, fazer o dever de casa, o menorzinho descer pra brincar, aí chega em casa, tomar banho, jantar, fazer o dever, conversar, brincar um pouquinho com eles, entendeu?

Luciane: E quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos? E quando?

Abel: Almoçar, jantar, assistir televisão, brincar de vez em quando também.

Luciane: Com que frequencia seus filhos costumam assistir a TV?

⁹³ Nome fictício que faz referência ao desenho animado “Ursinho Pooh”, já veiculado pelo SBT e pelo Disney Chanel. A filha do participante, de 10 anos, será identificada pelo nome fictício “Alice”, em referência ao personagem de “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll, história que teve versões famosas em animações infantis da Disney.

Abel: Todos os dias.

Luciane: Tem algum momento específico?

Abel: Olha, à noite e, acho que não tem um horário específico não, só quando eles não estão na escola. Porque eles assistem muito a televisão.

Luciane: Quem acompanha o que eles assistem?

Abel: Olha, eu e a minha esposa, as vezes a minha sogra que fica em casa também e a babá deles.

Luciane: Saberá me dizer quais são os canais de TV e que tipo de programas que eles costumam preferir?

Abel: Discovery Kids, Disney Kids, canais infantis, de desenho, as vezes também canais a Globo, as vezes o SBT que tem o Carrossel.

Luciane: Que tipo de reação que você percebe quando eles assistem as propagandas de produtos infantis?

Abel: Ah, eles querem, né, se for brinquedo querem que compre o brinquedo, se for sobre um biscoito querem que compre o biscoito pra poder ver se é gostoso, desse jeito.

Luciane: E essa era a próxima pergunta, quais são os tipos de produto que eles geralmente pedem?

Abel: É brinquedo, as vezes uma sandália da Barbie, um biscoito, uma coisa de comer que é gostosa, doce, uma coisa que aparece na televisão que eles querem experimentar ou querem comer pra ver se é gostosa.

Luciane: Isso acontece com frequencia?

Abel: Acontece.

Luciane: Saberá me dizer assim, semanalmente, ou?

Abel: Hum, como a gente, como eu não passo tanto tempo que eu queria passar com eles, eu vejo pouco, né, mas depois eu percebo que eles ficam pedindo as coisas porque viram na televisão, viram numa propaganda, viram numa coisa assim.

Luciane: Como você se sente quando compra aquele produto que ele pediu ou ela pediu?

Abel: Olha, como me senti? Feliz porque estou dando o presente que ele pediu, né. Satisfeito.

Luciane: E quando você não compra aquilo que ele te pediu?

Abel: Depende. Às vezes eu fico triste porque eles ficam tristes também, as vezes como eu vejo que é uma coisa assim que é muito cara, que não tem tanto valor, que é desnecessário, supérfluo eu não fico tão, fico normal, eu acho se comprar, não comprei e pronto acabou.

Luciane: O que você acha da publicidade pra criança?

Abel: Olha, eu acho que tem que ter, a gente tem publicidade pra qualquer tipo de coisa, acho que tem coisas que são boas, que é interessante você conhecer pra poder comprar, e tem coisas que são besteiras, brinquedos, então eu acho que não sou a favor e nem contra. Pra mim, tanto faz.

Luciane: Tem algum evento relacionado à publicidade que você gostaria de relatar especificamente com seus filhos?

Abel: Evento, é mais assim de brinquedo, porque está assistindo televisão e passa uma propaganda de um brinquedo, de por exemplo de, da piscina da Barbie, aí, eu quero a piscina da Barbie, eu quero isso daí de aniversário, desse jeito.

Luciane: Ok. Muito obrigada. Me ajudou muitíssimo.

Entrevista com Bob⁹⁴ - Escola 2

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Bob: Tá, são dois, uma menina de treze e um menino de seis.

Luciane: Você trabalha?

Bob: Sim.

Luciane: Quanto tempo você fica fora de casa?

Bob: Um dez horas por dia.

Luciane: E quanto tempo do dia e da semana passa junto de seus filhos?

Bob: Ah, umas três horas por dia e mais os finais de semana, ah, umas vinte, trinta horas.

Luciane: E quais são as atividades rotineiras de seus filhos?

⁹⁴ Nome fictício que remete ao desenho “Bob Esponja”, veiculado no canal infantil “Nickelodeon”. O filho de 6 anos do participante também será identificado com o nome fictício “Ben”, em alusão ao desenho animado “Ben 10”, transmitido pelos canais de TV Cartoon Network e SBT.

Bob: Estudar, ver televisão, brincar.

Luciane: E quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos? E quando?

Bob: Ver televisão e passear, ir pro parque, zoológico, isso daí.

Luciane: Com que frequência seus filhos costumam assistir a TV? Em quais momentos?

Bob: Mais do que deveria ser, mas quando não está na escola, né, e assim, deve dar no período da manhã, geralmente.

Luciane: Quem acompanha o que eles assistem?

Bob: Ah, eu e a minha esposa.

Luciane: Saberia me dizer quais são os canais e os tipos de programas que eles preferem?

Bob: Ah, desenho, e veem Discovery Kids, Cartoon, e Nickelodeon.

Luciane: E qual é o tipo de reação que você percebe quando seus filhos assistem uma publicidade de produto infantil?

Bob: Ele quer ganhar, ele quer que compre.

Luciane: É que tipo de produto anunciado geralmente os seus filhos pedem pra que você compre?

Bob: Tudo, tudo, geralmente é brinquedo, mas aí vem roupa, muitas vezes chega da, quando vai no supermercado e tem a bolacha que não tem desenho mas tem a bolacha que tem desenho, então ele nem sabe e quer a que tem o desenho.

Luciane: Isso acontece com frequência?

Bob: Sim, praticamente sempre.

Luciane: Como você se sente quando compra o produto que ele solicitou?

Bob: Ah, eu acabo comprando muito pouco, né, então eu falo pra ele as coisas tudo e tal assim, em alguns momentos você acaba cedendo né, mas a grande maioria das vezes não.

Luciane: E como você se sente quando não compra o produto que ele solicitou?

Bob: Ah, não sinto culpa nenhuma não. não porque eu sei que a propaganda está ali pra isso, justamente né pra incutir na cabeça da criança e fazer os pais comprarem né.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada às crianças?

Bob: Ah, eu acho que assim, ela não deveria ser da forma que ela é feita hoje. Eu acho que deveria ter uma regulamentação ou alguma coisa assim que desse uma limitada um pouco, porque eu acredito que ela esteja muito abusiva.

Luciane: Tem algum evento relacionado a publicidade que tenha ocorrido com você ou com seus filhos que você gostaria de relatar?

Bob: Não, não, eu acho que é mais isso né, eles acabam vendo tudo na televisão e acham que tem que ganhar tudo, o tempo todo, mas aí se tu não controlar aí tu não aguenta mais, né.

Luciane: Ok. Muito obrigada.

Entrevista com Margarida⁹⁵ – Escola 2

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Margarida: Três filhos, um ano e 4 meses, um que vai fazer cinco anos, e uma de 9 anos.

Luciane: Você trabalha e quanto tempo fica fora de casa?

Margarida: Quanto tempo costumo ficar? Então, é, ultimamente, tem dois meses que eu estou trabalhando como *freelancer*, então, depende muito, mas normalmente, é, tenho trabalhado mais em casa. Aí, uma vez por semana, duas vezes por semana, que eu tenho saído pra trabalhar ficado o dia inteiro ou meio período. Tenho ficado mais em casa. Antes eu ficava a tarde toda fora até a noite.

Luciane: E quanto tempo do dia e da semana vocês passam juntos?

Margarida: É, com certeza todas as manhãs, noites e finais de semana. Só a tarde que eles estão na escola, que a gente não está junto.

Luciane: Quais costuma ser as atividades rotineiras dos seus filhos?

Margarida: Olha, durante a semana, assistem televisão, ela não, a nenezinha não, dos três o que mais gosta de assistir TV é o do meio, que assiste mais, eles brincam muito em casa, o menino brinca de carrinho, a *Wendy* mais, eles brincam muito de escolhinha um com o outro, a gente brinca junto de ler, ler um livro, desenharam muito, que eles gostam de desenhar, e também descem pra brincar, pra andar

⁹⁵ Nome fictício que remete à personagem do Walt Disney. Os filhos da participante, de 4 e 9 anos, são identificados, respectivamente, pelos nomes fictícios Peter e Wendy, em referência à peça teatral “Peter Pan and Wendy” de J. M. Barrie, história que teve diversas adaptações ao cinema.

de skate, pra brincar de pega-pega, e final de semana a gente sai, vai em parque, vai em festa de aniversário, né.

Luciane: Essa é minha próxima pergunta, quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos?

Margarida: Então, fazer junto a gente vai muito em show, em show infantil, a gente vai muito em teatro, bastante cinema, parque, descer pra brincar junto e dentro de casa a gente brinca junto com o que tem lá, joguinho, quebra-cabeça e a gente vê televisão junto também.

Luciane: Com que frequência os seus filhos costumam assistir a TV? Tem momentos do dia específicos?

Margarida: Então, tem, o *Peter*, que acho que gosta mais, ele acorda de manhã e já liga a televisão, ele sempre foi o que mais quer assistir, então de manhã um pouco, ele mais, e a noite aí os dois assistem. Ela não assiste por que ela não gosta mesmo, não é porque eu proíbo não. Ela [bebê de um ano de idade que está no colo da mãe] não assiste, ela não gosta tanto, ela não gosta, mas o meu do meio, com a idade dela já gostava, ela não.

Luciane: E quem acompanha o que eles assistem na TV?

Margarida: Geralmente eu, geralmente eu acompanho mais, o apartamento é pequeno, eles tem até televisão no quarto, mas como o apartamento é muito pequeno, é impossível que você não veja o que está assistindo, então eu acompanho, e quando eles estão na sala com a gente, porque eles preferem assistir na sala, preferem ficar na sala com a gente, mas quando eles estão no quarto, eu que acompanho, eu que ligo, eu que desligo, então estou sempre acompanhando.

Luciane: Quais são os canais de TV e que tipo de programas eles preferem?

Margarida: A mais velha, *Wendy*, ela adora novela, então é uma briga com ela, a gente fica controlando novela pra ela não assistir, que nem essa que começou agora a gente não está deixando ela assistir, porque a gente viu que tem um apelo sensual muito forte, essa das nove, Amor a Vida, então como tem uma parte de criança ela quer assistir mas então a gente não deixa.

Luciane: Ela não assiste a Carrossel?

Margarida: Assiste Carrossel, agora o do meio que é mais ligado em Carrossel. Ele chega e já pede pra assistir Carrossel, ele assiste todo dia. Ela gosta muito de assistir o Disney Chanel, os seriados do Disney Chanel, e assiste mais desenho mesmo, e assiste SBT, Globo, desenhos de manhã agora a Globo não tem, agora só o SBT, e o Discovery Kids que ele gosta bastante. Sábado tem a TV globinho, ele é fissurado por TV, ele nas férias ele fica, mãe, o que vai passar na sessão da tarde? A sessão da tarde é a preferida dele. Porque ele gosta muito de filme. Então todo dia ele fica, mãe, eu vou poder assistir a sessão da tarde? Não porque tem aula, mas se pudesse ele ficava em casa todo dia vendo sessão da tarde. Ele gosta muito.

Luciane: Que reação você percebe quando eles assistem a uma propaganda produto infantil?

Margarida: Eu também tenho isso com ele, a *Wendy* sempre foi muito tranquila, ela nunca me pediu nada, ele, tudo que ele vê, ele pede. Principalmente nesses canais fechados, apesar de ser fechados, é um absurdo o que tem de propaganda. Nesses, Discovery Kids, aí ele fica, mãe você compra isso, mãe você compra isso, mãe você compra aquilo, ele pede o tempo todo. A *Wendy* nunca pediu. Ele pede o tempo todo.

Luciane: Ela não?

Margarida: Eu que às vezes falo, olha filha que sapatinho bonito! Agora ele sempre, ele pede o tempo todo. (...) É pra menina. E ele pede até o que é de menina. Mãe eu quero essa casa de Polly, Mãe eu quero não sei o que, ele pede tudo.

Luciane: E que tipo de produto, geralmente eles pedem e isso acontece com qual frequência?

Margarida: A frequência, ele assistiu pediu. Ele pede brinquedo, ele pede mochila, que geralmente anuncia, roupa, sapato, a única coisa que ele não pede muito, é coisa de comer. Porque, porque ele é alérgico a leite, então a maioria das coisas que passa, são produtos com leite, né, que geralmente é Danone, Yakult, aqueles fermentados, né, e danoninho ele fala, mãe, um dia você compra? Porque ele sabe que não pode comprar sempre, porque de vez em quando eu compro. Então ele pede, um dia você compra, mas, de alimentícios assim, ele pede menos, porque é muita coisa com leite mesmo. A maioria tem e ele já sabe.

Luciane: Ele acaba assistindo mais do que a *Wendy*.

Margarida: Ele assiste mais, a frequência dele é maior com certeza.

Luciane: É. Como você se sente quando compra o produto que ele pediu?

Margarida: Ah, eu costumo dosar, né. Eu não compro tudo, tem hora com ele, que ele é tão insistente, que eu falo, ah, tá bom *Peter*, tá bom *Peter*, vou comprar, tá bom, mas é muito difícil assim, eu comprar uma coisa porque eles pediram, porque viram na TV. É bem difícil. Só se é uma coisa assim, olha, não dá nem pra lembrar, quando foi, eu não costumo comprar não, é bem difícil, eu compro geralmente quando a gente sai, uma balinha, não sei o que é que eles veem, eu vi na televisão, isso também é bem dosado, hoje pode, hoje não pode, hoje comprei esse, não vou comprar, mas eu não cedo muito não. Então eles acabam não tendo, mas eu acho que e mais o hábito de pedir mesmo, porque depois ele nem lembra. Ele nem lembra o que ele pediu.

Luciane: E como você se sente quando não compra aquele produto?

Margarida: Ah, não me incomoda não. Não me incomoda.

Luciane: Qual sua opinião sobre a publicidade infantil?

Margarida: Eu acho assim, eu acho que até existe algum radicalismo daquele de quem não tem que ter, eu acho que realmente as vezes é meio desumano, né, porque eles não entendem, eu acho que cada criança tem um grau de compreensão. Então eu acho que realmente em alguns casos fica difícil pra mãe explicar, pro pai explicar, que aquilo não pode, que aquilo é nocivo, eu acho que é muito cruel com a gente também, com os pais, porque a gente acaba sendo o vilão da história. Igual a gente, eu assisti com ela, com ele não, porque ele ainda não tinha muita noção, aquele documentário “Muito além do peso”, e ela ficou assim horrorizada em saber as calorias que tinha, então é difícil porque eles não sabem, né, quando vê, eu acho que a maior crueldade é a propaganda de suco, porque você vê, parece que está dando a coisa mais saudável pro seu filho, e isso eu aprendi desde a médica dele, quando ele teve alergia, que ela falou pra mim, você jamais dá suco de caixinha, e eu vejo isso, aqueles pais dando pra bebês, e mãe também achando que está dando uma coisa legal, então assim, porque o refrigerante e esse suco é a mesma coisa, então as vezes tá num aniversário, entre o suco e, dá suco, dá suco, dá suco, eu vejo como refrigerante porque eu sei que é a mesma coisa. Então eu acho que assim e muito, ah, que tem a mesma caloria que uma maçã, ah, tem vitamina C, a criança até ela também acaba achando que está com alguma coisa saudável. E a propaganda, você vê meninas, são as meninas todas lindas, de roupinha rosa, olha o Carrossel, o Carrossel agora acho que eles pararam porque teve aquele, uma cobrança imensa, mas era um absurdo mesmo né, todas as cenas tinha uma propaganda. E aí acho que cabe aos pais, cabe aos pais, sentar e conversar. Assim, eu acredito muito mais nesse diálogo dos pais com a criança, porque eu não acho que vão conseguir banir. Mesmo que em alguns países isso já exista, porque a gente sabe que tem países em que foram proibidos, mas é um processo né. eu acho que enquanto isso não acontece a gente tem que conversar, explicar o que é real e o que não é. Né, isso é mentira, acho que é a conversa, mas eu acho que realmente ela força a barra pra criança, né. Eu acho que ela mostra uma coisa que não é. Pra menino, coisa de carrinho, de super homem, de boneco que voa, é tudo mentira, e eles ficam achando que é verdade. Se você não sentar e conversar, eles vão achar que é verdade.

Luciane: Tem algum evento relacionado a publicidade infantil que você gostaria de relatar?

Margarida: Eu acho que é essa questão do suco. Porque assim, eu acho que eles passam como se fosse uma coisa mega saudável, e que não é, e que a criança acaba acreditando que é, e acaba até tentando te convencer deixar ela tomar ou comer porque é uma coisa saudável, né, a propaganda do Mac Donalds, esse também, porque oh, agora tem maçã, né, entra um monte de coisa e a maçazinha ali. Ou então, ah, diminuiu o tamanho da batata, não diminuiu a caloria, não ela diminuiu o tamanho da batata, então eu acho que é isso. Então assim, eu acho que na verdade, eu acho que é errada a questão da publicidade, mas eu acho que tem o papel do pai. E que a gente tem que achar tempo pra isso. Pra conversar, e pra estar vendo junto, pra mostrar o que é e o que não é, porque a gente não tem como proteger eles a vida inteira né. Então você bane a propaganda pra criança, mas vai ter pro adolescente. Aí vai ter pra ele quando for jovem, uma hora ele vai ter que lidar, então eu sou bem a favor de você assistir alguma coisa até que talvez eles queiram e você sabe que não são pra idade deles, mas, você sentar e assistir e mostrar que não é legal, que não é assim, que eles tem que entender que o telejornal é uma coisa, que uma novela é uma coisa, que uma propaganda é outra coisa, e uma hora acho que eles conseguem entender, acho que é difícil mas eu acho que dá pra fazer isso.

Luciane: Muito obrigada.

Entrevista com Aurora⁹⁶ – Escola 2

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Aurora: Eu tenho dois, um de sete e um de dez.

Luciane: Você trabalha?

Aurora: Não.

Luciane: Quanto tempo você fica fora de casa?

Aurora: Eu só fico fora de casa, na ausência dos meus filhos. Quando eles estão na escola, eu tiro hora pra resolver as coisas que preciso fora de casa. Eu sempre fico em casa.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dos seus filhos?

Aurora: Rotineiras? Ah, eles tem futsal, né, que eles fazem atividades esportivas, eles vão a igreja, eles brincam lá no, eles brincam em casa, brincam no hall do prédio, enfim, atividades de criança. Saem pra cinema, parque, é isso.

Luciane: E que atividades vocês costumam fazer juntos?

Aurora: A gente estuda junto, a gente joga vídeo game, a gente costuma, às vezes a gente lê junto, pesquisa na internet, assiste filmes, muitas atividades juntos.

Luciane: Acontece em algum momento específico do dia? Ou não.

Aurora: Não, geralmente à noite, quando eles chegam da escola, e finais de semana.

Luciane: Com que frequência seus filhos costumam assistir à TV? Quais momentos do dia?

Aurora: De manhã e a noite.

Luciane: Quem acompanha o que ele assiste?

Aurora: Eu e o meu marido.

Luciane: Quais são os canais de TV e os programas que eles costumam preferir?

Aurora: Geralmente infantis, eu tenho TV fechada, aí seria, Disney, Cartoon, é filmes, filmes pra criança, né, DVD, são esses.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando eles assistem a uma propaganda de produto infantil na TV?

Aurora: Se gostarem pedem pra comprar. Na hora. Mãe compra?

Luciane: É a próxima pergunta, que tipo de produto eles costumam pedir quando é anunciado na TV?

Aurora: É, carrinhos, brinquedos de controle remoto, vídeo games.

Luciane: Com que frequência eles pedem?

Aurora: Não pedem muito não, só quando assim, for muito atrativo que eles pedem.

Luciane: Como você se sente quando compra o produto que seu filho solicitou?

Aurora: Ah, feliz, de poder dar a ele um objeto que ele tanto quer.

Luciane: E quando você não compra o presente que ele pediu, como você se sente?

Aurora: Ah, incapacitada de não poder dar, mas eles compreendem, a gente conversa, e quando chegar o momento certo eu dou o presente, o brinquedo.

Luciane: Qual é a sua opinião sobre publicidade infantil?

Aurora: Eu acho que deve ser mais controlada, porque é muito forte o apelo pra criança, e nem todas as crianças podem ter aquilo que está sendo mostrado. Então eu acho que tem que ser mais controlado isso, né.

Luciane: Tem algum evento relacionado à publicidade infantil, alguma propaganda que você gostaria de relatar?

Aurora: Propaganda, por exemplo, eu não acho certo, assim, associar brinquedo a lanche. Isso aí eu já não concordo, isso não deveria ser assim. Porque as vezes, nem sempre o lanche é tão nutritivo, então, eu acho que isso eu não acho legal. ()

Luciane: Obrigada.

Entrevista com Angelina⁹⁷ – Escola 2

⁹⁶ Nome fictício, inspirado na história “A bela adormecida”, cuja versão mais conhecida remete aos filmes e animações de Walt Disney. O filho da participante, de 7 anos, também será identificado com nome fictício Patrick, em referência ao desenho animado “Bob Esponja” veiculado no canal infantil Nickelodeon.

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Angelina: Eu tenho um filho de nove anos.

Luciane: Você trabalha? Quanto tempo passa fora de casa?

Angelina: Eu trabalho. Passo oito horas fora de casa.

Luciane: E que tempo da semana vocês passam juntos, você e seu filho?

Angelina: Ah, o período da manhã inteiro e os finais de semana juntos.

Luciane: Quais são as atividades rotineiras do seu filho?

Angelina: A escola, e nos finais de semana agora ele está fazendo catequese, ele brinca com os amiguinhos, atividade mesmo no computador e no parquinho, que tem na frente da minha casa, e só. E sair pra cinema, essas coisas. Normais.

Luciane: Quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos?

Angelina: Cinema, teatro, shopping, playground.

Luciane: Mais aos fins de semana?

Angelina: É, fins de semana. Festinhas.

Luciane: E com que frequência seu filho costuma assistir televisão?

Angelina: Ele assiste pouco, ele gosta mais de computador.

Luciane: E quando ele assiste, quais são os momentos que ele assiste?

Angelina: Mais, é à noite.

Luciane: Quem acompanha o que ele assiste?

Angelina: Pouco eu acompanho. Que eu acompanho é aquela novela Carrossel, ou então, os simpsons, só isso.

Luciane: Quais canais de TV e os programas que ele costuma assistir?

Angelina: Só os Simpsons, e este, e nos finais de semana ele assiste aquele do Rodrigo Faro, porque eu não tenho canal fechado lá em casa, se ele vai pra casa da tia ele assiste Cartoon Network e esses outros canais de desenho. Ele gosta muito dos desenhos. É, aí a gente interage com ele também, mas, as vezes, só, eu deixo mais livre, por conta dele. Ele gosta dos programas que são mais de diversão mesmo. É, são animados. Ele gosta também de uns programas imbecis, assim, Panico, essas coisas mais, de humor.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando ele assiste a uma propaganda de um produto infantil?

Angelina: Ele me pede pra comprar.

Luciane: E que tipo de produto geralmente ele te pede?

Angelina: Brinquedo.

Luciane: Mas isso acontece com que frequência?

Angelina: O que ele gosta mesmo é de jogo. Ele é viciado em computador, meu filho está na era da informática, quando a gente compra brinquedo, ele nem brinca muito. Agora é dois meses no máximo um brinquedo lá em casa.

Luciane: Como você se sente quando compra um presente, um produto que ele solicitou, que viu na televisão.

Angelina: Eu fico triste, porque na minha época eu brincava muito. Hoje não. Hoje meu filho brinca pouquinho e já descarta o brinquedo. Ele usa mais o brinquedo quando eu pego e sento com ele pra brincar. Porque eu coloco mais uma historinha, tem um jeito, um atrativo com aquele brinquedo e aí ele vai e busca novos horizontes pra aquele brinquedo. Porque ele mesmo, as crianças de hoje em dia só querem computador. Tanto que os menininhos amigos dele da quadra mesmo, vão lá pra casa e querem brincar o computador. E ele tem vários jogos de tabuleiros e várias coisas que ele não brinca.

Luciane: E como você se sente quando não compra aquele produto que ele pediu?

Angelina: Eu não sinto nada não. Eu não compro não. A maioria das vezes eu não compro não. Eu não compro. Porque ele não brinca. A maioria das vezes, só compro as vezes, raramente, raramente, só quando ele me pede muito. Quando ele não pede muito, eu já sei que ele vai brincar pouco.

Luciane: E o que você acha da publicidade pra criança?

Angelina: Eu acho que está pobre.

⁹⁷ Nome fictício, inspirado no seriado animado Angelina Ballerina, veiculado no canal Discovery Kids. O filho, de 9 anos, da participante também será identificado pelo nome fictício, Sid, personagem do desenho infantil "Sid, o cientista", transmitido no mesmo canal infantil Discovery Kids.

Luciane: Os produtos ou a publicidade?

Angelina: A publicidade não, a publicidade é bem bacana, mas os produtos tá bem, ruim, tá bem ruim mesmo. Porque eu creio que poderia crescer mais, tanto na vida profissional da criança, no crescimento, no intelecto, tudo, eu acho que a criança poderia ser mais estimulada com os brinquedos. Os brinquedos de hoje em dia são muito, poucos são os brinquedos que tem essa capacidade. Poucas são as lojas, você tem que correr meio mundo pra achar uma loja que tenha ensinamento, lá em casa eu tenho poucos brinquedos de madeirinha que tem função pedagógica, que eu guardei desde a infância dele mais juvenzinho, antes de entrar na escola, então eles, são brinquedos que eu rodei até, pra poder localizar. Então são poucos brinquedos. E outros mais coloridos, mais cheios de atração pela criança mesmo, não tem. Não tem nada. Então acho que é difícil achar um brinquedo que contenha todas essas coisas juntas. Por exemplo, a criança gosta de turma da Monica, mas a turma da Monica não está inserida nesses três aspectos. No aspecto do ensinamento, nesse tipo de gênero, pedagógico, o legal pra criança dessa coisa de cores e tal, enfim, essas três coisas eu acho que a criança, mais ela parte mais pra esse lado também do personagem. As crianças gostam muito. Hoje em dia meu filho está mais viciado no minecraft, se lançar um papel higiênico do minecraft ele quer.

(...) Luciane: Tem algum exemplo que você gostaria de relatar em relação à publicidade, que tenha acontecido com seu filho, ou algo que você assistiu?

Angelina: Sim, tem, por exemplo, a publicidade de carro, eu vejo que, a propaganda de carro, eles envolvem muito com coisas infantis, por quê? Porque eu acho que por conta de que a criança comanda muito os pais. Então, eles já focam esse lado pra criança estar destinando, sendo a ultima, o ponto, o dedinho pra apontar, pra ajudar os pais na compra de um automóvel, por exemplo. Eu acho que tem uma boa, é, um bom foco assim, eu acho que o que tem esse, implementação de estar focando na criança está certíssimo, todos deveriam ser assim. As lojas que recebem meu filho, não sendo de, infantil, se eu vou comprar um tênis pra mim, e recebe meu filho bem, a pessoa está lá acolhendo meu filho enquanto eu perco 40 minutos escolhendo um tênis, o rapaz, seja lá o que for, uma roupa, e estava olhando meu filho, eu vou ficar tranquila, vou escolher e vou comprar. Agora, quem nem olha pra cara do meu filho, o menino fica lá entediado, pedindo pra ir embora da loja, eu vou sair fora, vou embora, vou pra casa, não vou comprar. Então assim, tem que ter todo um receptivo mesmo, a criança tem que ter um lugar, em todos os lugares tem que ter um lugar pra criança. Eu penso.

Luciane: Obrigada.

Angelina: De nada, bom trabalho.

Entrevista com Tritão⁹⁸ – Escola 3

Luciane: Bom dia! Quantos filhos o senhor tem e qual a idade deles?

Tritão: Tenho dois, um de quinze e outro de dez.

Luciane: Um menino de dez, né?

Tritão: Todos os dois são meninos.

Luciane: O senhor trabalha?

Tritão: No momento estou afastado do trabalho.

Luciane: Quanto tempo o senhor costuma ficar em casa com seus filhos?

Tritão: Ah, no momento agora, o dia inteiro, né.

Luciane: Então vocês passam os fins de semana e durante a semana também estão ficando mais juntos, né?

Tritão: Isso.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras do seu filho de dez anos?

Tritão: Ah, ele sempre, depois das atividades escolares, deixa ele brincar de bola, andar de bicicleta, assiste televisão, computador.

Luciane: Que atividades vocês costumam fazer juntos?

Tritão: A tarefa de casa, estudar, porque ele está no quinto ano, então sempre tem que estudar mais textos assim, sempre tem tarefas novas assim, né, a gente tá.

⁹⁸ Nome fictício que remete à personagem “Rei Tritão” da história infantil “A pequena sereia” de Hans Christian Andersen, que se tornou filme de Walt Disney e também desenho animado. O filho, de 10 anos, do participante será identificado pelo nome fictício de “Sebastian” em alusão à personagem infantil do mesmo desenho animado.

Luciane: E quanto tempo do dia vocês passam juntos assim, fazendo essas atividades?

Tritão: Quarenta minutos.

Luciane: Com que frequência seu filho costuma assistir televisão?

Tritão: Assistir ele assiste pouco.

Luciane: Pouco?

Tritão: É.

Luciane: Quais momentos do dia geralmente?

Tritão: Ele assiste mais a noite, né.

Luciane: Mais a noite?

Tritão: Por causa da novela Carrossel. Gosta mais de Carrossel. Desenho assim, ele assiste pouco assim.

Luciane: E quem é que acompanha o que ele costuma assistir?

Tritão: Eu e a mãe dele.

Luciane: Quais são os canais e os programas que ele prefere?

Tritão: Ah, esse canal do SBT, que eu falei Carrossel, e sábado ele gosta de assistir na Globo uns desenhos.

Luciane: Desenhos pela manhã, né? Qual a reação você percebe quando ele assiste uma propaganda de um produto pra criança?

Tritão: Ah, ele sempre quer né, assim, ele sempre comenta assim, ah se eu pudesse, eu queria, tal, e eu falo, depende do produto, se o pai tivesse condição de comprar pra ele a gente comprava, né.

Luciane: E que tipo de produto ele já pediu pro senhor comprar?

Tritão: Ele pediu pra comprar um tablet, né, pra ele agora.

Luciane: Ah, eletrônicos.

Tritão: É, e eu falei no momento agora não dá não. Quem sabe no fim do ano!

Luciane: Isso acontece com que frequência?

Tritão: (...) ele não é insistente não.

Luciane: Como o senhor se sente quando compra aquilo que ele pediu?

Tritão: Ah eu me sinto assim, realizado, né, porque as vezes a gente dá uma coisa pra ele que quando eu era criança eu não tinha, né, aí.

Luciane: E como o senhor se sente quando não consegue ou quando não compra o presente que ele pediu?

Tritão: Ah, depende da situação financeira eu não me sinto culpado com nada não, não. Fico tranquilo. A gente sempre conversa muito com ele, quando dá, ele sabe, quando dá pra gente comprar a gente compra.

Luciane: E o que o senhor acha da publicidade destinada às crianças? As propagandas de produtos pra criança? Qual sua opinião sobre elas?

Tritão: Ah, tem umas que, tem umas que a gente quase não dá importância, tem outras que a gente olha mais, assim, né, alguma coisa que chama mais a atenção deles, eles querem comprar algum brinquedo assim, algum produto novo que sai. Criança, né.

Luciane: O senhor se lembra de algo relacionado a isso, a publicidade, recente, o senhor falou do pedido dele.

Tritão: No momento não.

Luciane: Só o pedido do tablet, né?

Tritão: Só.

Luciane: Ok, muito obrigada.

Entrevista com Wilma⁹⁹ – Escola 3

Luciane: Quantos filhos a senhora tem e qual a idade deles?

Wilma: Dois, um de treze e ela de nove.

Luciane: A senhora trabalha?

Wilma: Trabalho em casa, né. Eu sou autônoma e trabalho em casa.

⁹⁹ Nome fictício que remete à personagem “Wilma Flintstone” do desenho animado “Os Flintstones” da década de 1960, uma produção dos estúdios Hanna Barbera. A filha, de 9 anos, da participante será identificada pelo nome fictício “Beth” com referência à personagem “Beth Rubble” do mesmo desenho.

Luciane: Então, quanto tempo a senhora costuma ficar fora de casa?

Wilma: Fora? Não, todo dia eu estou em casa, porque eu vendo roupas, e eu vendo em casa mesmo.

Luciane: E quanto tempo do dia ou da semana a senhora passa com as suas filhas? A de nove, perdão.

Wilma: Quanto tempo eu passo com ela? A tarde toda ela fica comigo.

E os fins de semana também. E os fins de semana.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dela? Ela vai pra escola...

Wilma: Ela vem pra escola, faz o dever de casa, ela brinca, assiste TV também, computador, fica no computador também.

Luciane: O que vocês costumam fazer juntas?

Wilma: Juntas? É, assiste TV, o dever também eu faço junto com ela, né, e saio pra passear também junto.

Luciane: Então todos os dias vocês tem um momento pra fazer o dever, ver TV e fim de semana costumam sair.

Wilma: É, final de semana eu sempre vou, a gente sempre vai pra chácara, pra casa dos meus pais.

Luciane: Com que frequência ela costuma assistir TV?

Wilma: Todos os dias ela assiste.

Luciane: Geralmente à tarde?

Wilma: À tarde. Um pouquinho à tarde. Ela brinca, faz o dever e assiste um pouco de TV.

Luciane: À noite também?

Wilma: Não é assim de sentar e ficar aquele tempão não. Assiste um pouquinho, um momento.

Luciane: E quem acompanha o que ela assiste?

Wilma: Eu.

Luciane: A senhora mesmo. Quais são os canais e que tipo de programa ela prefere assistir?

Wilma: Ela assiste programas infantis, é, Violeta, desenho, pica-pau, desenho assim.

Luciane: A senhora lembra do canal? SBT?

Wilma: Ela assiste também SBT, ela gosta de Rebelde, é, aquele programa infantil, das meninas da escola, Carrossel.

Luciane: Geralmente ela vê mais o SBT? Ou tem outro canal?

Wilma: Não, ela vê mais, Clara, qual aquele canal? É da Disney, canal da Disney.

Luciane: Que é só pra criança.

Wilma: Só pra criança. É isso.

Luciane: Que a reação você percebe quando ele assiste uma propaganda de um produto pra criança?

Wilma: Qual a reação?

Luciane: Isso, como é que ela se comporta?

Wilma: Produtos como? De venda?

Luciane: [como] Brinquedos...?

Wilma: Ah, ela se anima e pede, ah mãe compra isso pra mim?

Luciane: E que tipo de produto ela costuma pedir?

Wilma: Brinquedo.

Luciane: Brinquedo?

Wilma: É, brinquedo e sandalhinha da moda, aquela sandalhinha da Xuxa, botinha da moda, né.

Luciane: Isso acontece com que frequencia?

Wilma: ela sempre pede. Mas eu sempre explico, quando a mamãe puder dá pra você.

Luciane: Como a senhora se sente quando compra o produto que ela pediu?

Wilma: Me sinto bem, porque eu vejo ela feliz. Né, me sinto feliz também.

Luciane: E quando a senhora não compra, como é que a senhora se sente? Quando não compra o que ela pediu.

Wilma: Quando eu não compro? Não, eu não sinto culpa não. porque aí eu converso com ela antes, e quando eu saio pra comprar mesmo é porque se eu tiver o dinheiro mesmo, se der pra comprar. Eu já explico pra ela, quando ela pede se for uma coisa muito cara, aí, esse ano a mamãe não pode, só no próximo a gente vai ver se dá pra comprar.

Luciane: O que a senhora acha da publicidade, dessa propaganda destinada pra criança? Essas propagandas que tem na TV, de produtos infantis...

Wilma: O que é que eu acho? Ah, eu acho boa, qualquer pessoa pode divulgar, né, trabalhar, divulgar o que vende, agora cabe aos pais explicar pros filhos se pode ou não comprar, não é obrigado. Né. Eu

penso assim. Meu filho pode ver qualquer coisa lá, ele vem pede, mas aí, eu explico pra ele minha situação, oh, esse ano não dá, esse mês não dá, e eles entendem. Desde o começo foi assim.

Luciane: A senhora lembra de algum pedido recente, algo que aconteceu recentemente com publicidade na sua casa, lembra?

Wilma: Assim, um brinquedo que ela viu na televisão e pediu? Não to bem lembrada não. Ela pediu o patins, mas ela viu foi na própria loja. E fez aniversário agora e a gente deu de presente.

Luciane: Ok, muito obrigada.

Entrevista com Ariel¹⁰⁰ – Escola 3

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Ariel: Dois. [Ela tem] Seis.

Luciane: Você trabalha?

Ariel: Não.

Luciane: Quanto tempo do dia você passa com seus filhos?

Ariel: Só durante o dia, porque à tarde eles vão pra escola.

Luciane: E nos finais de semana também?

Ariel: E nos finais de semana.

Luciane: Quais costumam ser as atividades deles?

Ariel: Ah, isso daí, brincar, eles brinca demais.

Luciane: Ela tem seis, você disse né? E ele?

Ariel: É, ela tem seis e ele tem oito.

Luciane: Que atividades vocês costumam fazer juntos?

Ariel: A gente gosta de sair, direto eu vou no cinema com eles, sorveteria, essas coisas.

Luciane: E quando isso acontece, geralmente é no fim de semana?

Ariel: Mais final de semana.

Luciane: Com que frequência eles assistem TV?

Ariel: O tempo todo que estão em casa, quando não estão na rua brincando eles estão assistindo.

Luciane: Quem acompanha o que eles assistem? Você?

Ariel: Não. Ninguém acompanha, liga a televisão e assiste.

Luciane: Saberia dizer quais canais ou programas que eles assistem?

Ariel: É o SBT que eles assistem, é os desenhos.

Luciane: E que tipo de reação você percebe quando ela assiste uma propaganda de produto infantil?

Ariel: Ah, ela fica querendo. Geralmente ela quer.

Luciane: E qual é o tipo de produto que ela costuma pedir quando ela vê?

Ariel: Barbie.

Luciane: Isso acontece com frequência?

Ariel: Mais ou menos.

Luciane: Como você se sente quando compra aquilo que ela pediu?

Ariel: Feliz né.

Luciane: E quando você não compra, como você se sente?

Ariel: Triste, muito triste.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada à criança? A propaganda.

Ariel: É boa.

Luciane: Você se lembra de algum fato sobre a publicidade recente, algum pedido recente?

Ariel: Não.

Entrevista com Bela¹⁰¹ – Escola 3

¹⁰⁰ Nome fictício que remete à história infantil “A pequena sereia” de Hans Christian Andersen, que se tornou filme de Walt Disney e também desenho animado. A filha, de 6 anos, da participante será identificada pelo nome fictício de “Carlota” em alusão à personagem infantil do mesmo desenho animado.

¹⁰¹ Personagem fictício que remete ao conto infantil “A bela e a fera” ou “A bela e o monstro” da escritora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot que ganhou as telas de cinema pelos estúdios Walt Disney. A filha da participante, de 6 anos, também será identificada por um nome fictício, Pocahontas, em referência à personagem do filme animado de Walt Disney “Pocahontas: o encontro de dois mundos”.

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Bela: Uma, de seis anos.

Luciane: Uma menina?

Bela: Isso.

Luciane: Você trabalha?

Bela: Sim.

Luciane: Quanto tempo você fica fora de casa?

Bela: Oito horas.

Luciane: E quanto tempo do dia ou da semana vocês passam juntos? Geralmente à noite?

Bela: É, fim da tarde e a noite, e final de semana o dia inteiro.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dela?

Bela: Escola, igreja, só. E brincar.

Luciane: O que eu vocês costuma fazer juntas?

Bela: Jogo da memória, jogo da velha, desenho,

Luciane: Geralmente no fim de semana?

Bela: Durante a semana também.

Luciane: Com que frequência sua filha costuma assistir a TV?

Bela: Ela assiste mais no fim da tarde.

Luciane: Quem acompanha o que ele assiste?

Bela: Eu.

Luciane: Quais são os canais ou os programas que ela prefere?

Bela: SBT e seriado.

Luciane: É?

Bela: É.

Luciane: E que tipo de reação você percebe quando ele assiste a uma propaganda de produto infantil?

Bela: Ela é tranquila, não fica pedindo muito não.

Luciane: E quando ela pede, qual o tipo de produto que ela costuma pedir?

Bela: Ah, variados. Brinquedos, às vezes sandálias.

Luciane: Como você se sente quando compra aquilo que ela pediu?

Bela: É bom né, poder fazer a vontade, é bom.

Luciane: E quando você não compra, você se sente como?

Bela: Tranquila, nem sempre a gente pode fazer as vontades, né.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada às crianças?

Bela: Muito forte. Muito forte, está bem presente mesmo.

Luciane: Você se lembra de algum fato que tenha acontecido, de algum fato que tenha acontecido com você recentemente? Em relação a isso?

Bela: Não, não.

Luciane: Muito obrigada.

Entrevista com Pedrita¹⁰² – Escola 3

Luciane: Quantos filhos a senhora tem e qual a idade deles?

Pedrita: Tenho três, um de vinte e dois, não, eu tenho uma de vinte e um, um rapaz de vinte e três e uma de vinte e seis e um menino de sete.

Luciane: A senhora trabalha?

Pedrita: Não.

Luciane: Quanto tempo do dia ou da semana a senhora passa com seu filho de sete?

Pedrita: O dia inteiro. É só quando ele não está na escola né.

Luciane: () E quais são as atividades do dia a dia do seu filho de sete?

¹⁰² Nome fictício que remete à personagem “Pedrita” do desenho animado “Os Flintstones” da década de 1960, uma produção dos estúdios Hanna Barbera. O filho, de 7 anos, da participante será identificado pelo nome fictício “Fred” com referência à personagem protagonista “Fred Flintstone” do mesmo desenho.

Pedrita: Ele tem escolinha de futebol de manhã, aí quando ele chega, são duas vezes por semana, aí quando ele chega, ele assiste um pouco dos desenhos que ele gosta, e quando ele não gosta ele desliga a televisão e vai brincar.

Luciane: E depois ele vem pra escola.

Pedrita: É, depois ele toma banho, almoça e vem pra escola. Trago ele pra escola a tarde.

Luciane: Quais são as atividades que vocês costumam fazer juntos?

Pedrita: Ah, o dever de casa, eu saio com ele pra ele andar de bicicleta, essas coisas assim.

Luciane: Geralmente no fim de semana? Todos os dias vocês fazem isso?

Pedrita: É.

Luciane: Com que frequencia seu filho costuma assistir à TV?

Pedrita: Mais de manhã. De manhã e final de semana. E à noite.

Luciane: Quem acompanha o que ele assiste?

Pedrita: Eu.

Luciane: Quais são os canais ou os programas que ele prefere assistir?

Pedrita: Ele assiste mais o SBT e a Globo. A Globo é mais no sábado por causa da TV Globinho. Eu acho, é.

Luciane: Que tipo de reação a senhora percebe quando ele assiste uma propaganda de produto infantil?

Pedrita: Ah, normal, ele não tem, ah, normal.

Luciane: E quando ele pede tem alguma frequencia? (...)

Pedrita: Não, ele pede mais pra minha filha, mais aqueles brinquedinhos do Mc Donalds. Aquele lá sempre ele pede, mas esses outros ele não é de ficar pedindo não.

Luciane: Com que frequência?

Pedrita: As vezes ele sai com o pai dele, e ele pede pro pai dele e o pai dele compra. Mas não é sempre não. Ele não é um menino exigente de ficar pedindo.

Luciane: Como é que a senhora se sente quando compra aquilo que ele solicitou?

Pedrita: Ah, eu acho legal né, porque ele gosta. É um menino cuidadoso que não quebra o brinquedo. Porque ele cuida então acho legal.

Luciane: E quando a senhora não compra, como é que a senhora se sente?

Pedrita: Ah, eu não sinto nada não, porque ele já entende. Quando fala não, ele já entende.

Luciane: O que a senhora acha da publicidade pra criança? As propagandas de produtos pra criança?

Pedrita: Ah, eu acho que alguns é tóxicos, mas alguns até é bom, porque as vezes ele até aprende com algumas propagandas, algumas coisas, ele lê, ele aprende.

Luciane: A senhora se lembra de algum fato relacionado a publicidade ou a propaganda recente que ele tenha pedido ou que ele tenha falado alguma questão?

Pedrita: Agora não lembro não. Só lembro desses do Mac Donalds que ele quer, que é mais forte.

Luciane: Ok. Muito obrigada.

Entrevista com Sabrina¹⁰³ – Escola 4

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Sabrina: Duas filhas, uma de seis e outra de dezesseis.

Luciane: Você trabalha?

Sabrina: Sim.

Luciane: Quanto tempo você costuma ficar fora de casa?

Sabrina: Perto de dez horas.

Luciane: E quanto tempo do dia ou da semana você passa com seus filhos?

Sabrina: O restante do tempo, horário de almoço, a noite, finais de semana é por conta deles.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dos seus filhos?

Sabrina: Juntos com a família? Cinema, vídeo game, piscina, atividades de lazer para a idade, né?

Luciane: E escola?

Sabrina: A escola também né, que eles fazem no dia a dia.

Luciane: Que atividades vocês costumam fazer juntos? E quando?

¹⁰³ Nome fictício em referência ao desenho animado criado na década de 70 pelos estúdios Hanna Barbera “Capitão Caverna e as panterinhas”. A filha, de 6 anos, da participante será identificada também pelo nome fictício “Brenda” em alusão ao mesmo desenho animado.

Sabrina: Assistir televisão, cinema, finais de semana a gente tenta levar ao teatro, dar um pouquinho de cultura, e quando?

Luciane: É, geralmente no final de semana?

Sabrina: A grande maioria nos finais de semana. Porque é quando dá pra unir todos, né, por causa do horário de trabalho não coincide muito nossos horários.

Luciane: Com que frequência a sua filha de seis anos costuma assistir TV?

Sabrina: Todos os dias, mas assim, em horários pré-determinados, não aquela constância toda, e é TV por assinatura, então são programas mais educativos.

Luciane: Geralmente à tarde?

Sabrina: Geralmente à tarde, porque está na escola pela manhã.

Luciane: E quem acompanha o que ela assiste?

Sabrina: Os pais. Quando eu não estou, o pai dela.

Luciane: Quais são os canais e que tipo de programa ela costuma preferir?

Sabrina: Geralmente aos canais são a Nickelodeon, a Disney, tem aquele Cartoon Network, que são os desenhos mais próprios pra idade, com uma linguagem mais apropriada pra ela também, né.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando a sua filha assiste uma propaganda de um produto infantil?

Sabrina: Geralmente ela gosta e pede. Principalmente quando é brinquedo.

Luciane: É, essa é a próxima pergunta, que tipo de produto ela costuma pedir?

Sabrina: Geralmente brinquedos. Na faixa dela, as Monster High, a Polly, os lançamentos todos, ela se interessa muito. E outra coisa que chama muito a atenção dela é a questão de quebra cabeças, ela gosta demais, então assim, ela tem uma coleção de quebra cabeça. Então todos que ela vê que lançou ela se interessa e pede.

Luciane: Isso costuma ocorrer com frequência?

Sabrina: Costuma, costuma, e assim, quando a gente pode a gente sempre dá. Até porque estimula o raciocínio e principalmente quebra cabeça, gosta muito.

Luciane: Como você se sente quando compra o presente que ela pediu?

Sabrina: Ah eu me sinto feliz, porque eu realizo o desejo dela.

Luciane: E quando você não compra?

Sabrina: Não, eu me sinto tranquila também. Porque eu já coloquei pra ela o seguinte que nem tudo a gente pode ter. Então assim, eu mostro pra ela e falo que assim, de acordo com o merecimento dela também. Não é só assim a questão de comprar pra poder comprar a criança também. É uma questão assim, que é dado, mas tem que ter um objetivo e ela tem que conquistar aquilo.

Luciane: O que você acha da publicidade de produtos infantis pras crianças?

Sabrina: Eu acho interessante. Né, apesar que assim, as vezes perturba o pai. Porque assim, eles colocam que é muito mágico e assim próprio para a idade que eles estão, chama muito a atenção. Então assim, qual é a criança que não quer ter, né aquele brinquedo? E então é assim, é muito chamativo mesmo. Não tem como não chamar, acho que elas são muito bem feitas, acho que elas alcançam o público, que é o público infantil, né, e é assim, nós enquanto pais a gente faz conforme pode. Mas eu acho elas bem criativas, bem interessantes.

Luciane: Você teria algum evento relacionado a publicidade que você gostaria de relatar? Algum pedido recente?

Sabrina: Não, não, deixa eu ver, ultimo recente? Teve a piscina da Polly que ela falou muito da piscina de água da Polly...

Luciane: E você comprou já pra ela?

Sabrina: Não, não porque o ultimo dela foi o quebra cabeça do Romero Brito. Então assim, como eu estou trabalhando ele em sala de aula e ela se interessa muito pelas obras dele, aí ela pediu o quebra cabeça. E aí nós compramos. E tem um ainda de 1500 peças que nós compramos pra fazer em família, e não fizemos. E ela só pode pedir outro depois que a gente conquistar este.

Luciane: Perfeito, muito obrigada.

Entrevista com Florzinha¹⁰⁴ – Escola 4

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Florzinha: Eu tenho uma filha e tem nove anos.

Luciane: Você trabalha?

Florzinha: Não. não trabalho.

Luciane: Então quanto tempo do dia ou da semana vocês passam juntas?

Florzinha: Muitas horas, porque é só eu e ela na casa, não é, só nós duas.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras da sua filha?

Florzinha: Natação, vôlei, aquele do projeto, e que mais que a Ana faz? Acho que só isso. E violão. Violão com o professor (). Além da escola.

Luciane: Que atividades vocês costumam fazer juntas? E quando?

Florzinha: Ah, gente brinca o tempo todo, pula corda, eu e ela são igual te falei, como só nós duas, tudo, tudo a gente faz junto, porque é nós duas.

Luciane: Com que frequência ela costuma assistir televisão?

Florzinha: Ah, ela tem horário. Ela não assiste novela das oito porque eu acho muito indecente, assiste Carrossel, Sangue Bom, desenho, mas muito pouco, ela não fica o dia inteiro em televisão não, primeiro porque ela tem muito pique, tem energia demais.

Luciane: E quais são os canais e quais tipo de programa ela costuma preferir?

Florzinha: Criança, sempre as coisas de criança. Carrossel, é novelinha mais assim, desenho, Chaves.

Luciane: Tem algum canal preferido?

Florzinha: O melhor lá em casa é o dez, dez e doze.

Luciane: SBT?

Florzinha: SBT e Globo.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando ela assiste uma propaganda de um produto infantil?

Florzinha: Mãe, compra? (Risos)... mãe compra pra mim? Aí eu falo, vou comprar...

Luciane: Quais os produtos que ela costuma pedir mais?

Florzinha: Barbie, roupa, óculos, que Ana é viciada, e que mais que a Ana gosta? Perfume. Perfume a Ana gosta. Gosta muito de perfume. Infantil, Capricho, tudo que é de criança ela gosta.

Luciane: E isso costuma acontecer com frequência?

Florzinha: Toda hora, passou a propaganda, mãe você compra? Anota. (Risos).

Luciane: Como você se sente quando compra aquele produto que ela pediu?

Florzinha: Ah eu fico muito realizada. Ela gosta muito. É que dá dó dela, porque é uma felicidade.

Luciane: E quando você não compra? Como você se sente?

Florzinha: Ah, a gente sente uma tristeza, mas ela fala assim, quando você tiver você compra mãe!

Luciane: O que você acha da publicidade destinada às crianças?

Florzinha: Eu acho que é certo, tem que ter, pra gente não tem, a propaganda pra gente? Eu acho que tem que ter, pra ela é muito importante, pra ela saber até como gastar dinheiro. Porque ela tem uma mesada, o pai dela dá, o pai dela é militar, então dá uma mesada pra ela gastar com o que ela quiser. Então eu acho importante pra ela saber valores, né.

Luciane: Tem algum evento relacionado à publicidade, propaganda, que você gostaria de relatar pra gente?

Florzinha: Aqui em Planaltina? Em algum evento?

Luciane: Com a sua filha, algum pedido, algum fato que tenha acontecido recentemente.

Florzinha: Como assim?

Luciane: Alguma coisa que tenha acontecido em relação a publicidade com ela, ela te fez algum pedido recente?

Florzinha: Não, não fez nenhum não, nada. A única coisa que a gente sempre fala lá em casa, porque como eu sou separada, tenho que cuidar da minha filha, porque hoje em dia está perigoso, portanto a mamãe não arrumou namorado ainda por isso, mas nada assim, só vivo falando pra ela, olha, presta atenção, não confia em ninguém, mais nada. Eu acho que deveria ter mais é isso pra criança na televisão. Mostrar que tem muito pedófilo, não confiar muito nas pessoas, porque menina costuma

¹⁰⁴ Nome fictício que remete à personagem do desenho animado “As meninas superpoderosas” produzido pelos estúdios Hanna Barbera e posteriormente pelo Cartoon Network. A filha da participante, de 9 anos, será identificada pelo nome fictício “Lindinha”, que remete ao mesmo desenho animado.

confiar e aqui devia de ter mais parque pra eles, né, alguma coisa, não sei, não sei mais ou menos o que. O que seria, né.

Luciane: Então está ótimo. Muito obrigada.

Entrevista com Daphne¹⁰⁵ – Escola 4

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Daphne: Dois, uma tem nove e o outro tem onze anos.

Luciane: Você trabalha?

Daphne: Sim.

Luciane: Quanto tempo você costuma ficar fora de casa?

Daphne: De nove horas a dez horas por dia.

Luciane: E quais costumam ser as atividades da sua filha?

Daphne: Ela estuda, faz natação e patinação.

Luciane: E a escola, né.

Daphne: E a escola, ela estuda.

Luciane: É, quais costumam ser as atividades que vocês fazem juntas?

Daphne: A gente assiste um pouco de TV, brinca, estuda, lê um pouco de livros, historinhas,

Luciane: E costuma ser em qual período da semana?

Daphne: Normalmente a noite, que a gente tem tempo, se encontra, ou final de semana, sábado e domingo.

Luciane: Com que frequência ela costuma assistir à televisão? Em quais momentos?

Daphne: Sim. Quando chega da escola, aí a tarde fica na casa da avó e assiste televisão.

Luciane: Qual é a reação que você percebe quando ela assiste a uma propaganda produto pra criança?

Daphne: Ah ela fica com vontade de adquirir.

Luciane: E quais são os produtos que ela costuma pedir?

Daphne: São brinquedos. Vídeos, jogos.

Luciane: Isso acontece com frequência?

Daphne: Não, porque eu converso bastante, né, e falo que não pode.

Luciane: Quais os canais de TV que ela prefere assistir?

Daphne: É, Disney Chanel. Da TV a cabo.

Luciane: Como é que você se sente quando você compra o produto que ela pediu?

Daphne: Ah as vezes não muito bem, porque é imposto, então a gente compra pra satisfazer e as vezes nem é necessário.

Luciane: E como você se sente quando você não compra aquilo que ela pediu?

Daphne: Não sei dizer, mas às vezes a gente se sente um pouco culpada, mas com o diálogo a gente resolve também.

Luciane: Qual sua opinião sobre a publicidade pra criança?

Daphne: Ah, que não fosse tão manipuladora assim, né, acho que tem que ter, mas não tão exagerado.

Luciane: Você gostaria de relatar algum exemplo sobre esse assunto sobre publicidade que tenha acontecido?

Daphne: Não, no momento eu não lembro assim de nada.

Luciane: Muito obrigada.

Entrevista com Jasmine¹⁰⁶ – Escola 4

Luciane: Quantos filhos você tem? E qual a idade deles?

Jasmine: Tenho uma filha só, ela tem seis anos.

Luciane: Você trabalha?

Jasmine: Sim, sou enfermeira.

¹⁰⁵ Nome fictício, faz alusão ao desenho animado “Scooby-Doo”, transmitido no SBT, já transmitido na Rede Globo. A filha, de 9 anos, da participante será identificada pelo nome fictício Velma que faz referência ao mesmo desenho.

¹⁰⁶ Nome fictício que remete ao desenho animado/filme “Aladin” de Walt Disney. A filha, de 6 anos, da participante será identificada com o nome fictício, Cinderela, em alusão ao conto “Cinderela” animado por Walt Disney.

Luciane: Quanto tempo você passa longe de casa?

Jasmine: 48 horas por semana.

Luciane: E quais costumam ser as atividades rotineiras da sua filha?

Jasmine: Hum, a minha filha faz balé, hum, deixa eu ver, estuda normalmente, acho que é só isso de diferente. A única atividade assim que ela faz diferente diariamente, é só o balé que ela faz fora. Então, o resto é atividade normal em casa, andar de bicicleta, ir ao parque né, essas coisas.

Luciane: É, quais costumam ser as atividades que vocês fazem juntas?

Jasmine: Ah mulher, muita coisa, pra ela ir no balé, tipo assim, é o que eu participo com ela?

Luciane: É.

Jasmine: Eu tenho que levar ela no balé, eu em casa, deixa eu ver, pra ir no parque ela tem que ir comigo, no clube também, e eu também, como é que eu posso te dizer, eu continuo a educação dela em casa. A gente montou uma biblioteca e lá eu continuo a educação dela. Porque ela está passando pelo processo de alfabetização né, aprendendo a ler, então, a gente estuda junta.

Luciane: Geralmente vocês ficam juntas assim, quais dias assim da semana?

Jasmine: Oh, o meu plantão e na quinta-feira, e aos sábados, os outros dias fico tudo junto com ela, de segunda, terça, quarta, e sexta, né, e no sábado eu fico fora, né, eu não, quinta fico fora e no sábado também.

Luciane: Com que frequência ela costuma assistir televisão?

Jasmine: Muito pouco, a gente não incentiva ela a assistir, não.

Luciane: Quando ela assiste, geralmente é quanto, qual o período assim do dia?

Jasmine: Ah, a tarde, ela assiste mais a programas educativos, assim, eu tenho TV por assinatura, né, então assiste programas assim, mais educativos, lá pelas dezesseis horas tem um programa chamado Hi-5, que ela gosta de assistir, alguns programas, mas é muito pouco. Eu não deixo ela ter muito acesso a TV não. Porque a gente é contra TV.

Luciane: Entendo. E quem costuma acompanhar o que ela assiste?

Jasmine: Eu, sou eu, eu e o pai dela, mas eu fico mais em casa.

Luciane: Quais são programas, vou pedir pra você repetir, quais são os programas que ela costuma preferir, assim, assistir?

Jasmine: Ela assiste o Hi-5, eu não sei no Discovery Kids, mulher eu não sei, é um desses canais ai, e ela também gosta muito do National Geographic que passa muita coisa de natureza e ela assiste muito. Só isso.

Luciane: Que reação você percebe quando ela assiste a uma propaganda produto infantil?

Jasmine: Ah minha irmã, ela quer o produto. Ela quer que eu compre. É por isso que a TV, que a gente sabe que a TV, ela manipula as mentes das crianças, por isso, que a gente não deixa que ela tenha muito acesso.

Luciane: Que tipo de produto anunciado na TV ela costuma pedir pra você comprar?

Jasmine: Barbie. Brinquedos, ela gosta de Barbie. Brinquedos assim, geralmente são bonecas.

Luciane: Isso acontece com frequência?

Jasmine: Não, não, mais ou menos assim. Porque ela coleciona Barbie, e então quando surge uma Barbie nova que ela vê na propaganda ela já quer que a gente compre. Mas a gente tem um controle sobre isso.

Luciane: Como é que você se sente quando você compra o presente que ela pediu?

Jasmine: Ah mulher, tão importante, porque na minha infância eu não tive muito acesso a brinquedo né? eu sei lá, eu não sei explicar, mas eu fico feliz por ter dado a minha filha o que ela quer sabe? Mas numa medida certa, eu não dou sempre o que ela quer, mas?

Luciane: E como você se sente quando você não compra aquilo que ela pediu?

Jasmine: Não, não fico chateada não.

Luciane: Qual sua opinião sobre a propaganda infantil?

Jasmine: Ah, eu sou totalmente contra. Eu sou contra, porque, todos nós sabemos que o povo brasileiro é manipulável, né, nós brasileiros, isso faz parte da nossa cultura ser manipulado. Então a TV ela manipula muito. Eu não concordo, pra mim não tinha que existir propaganda, e eles colocam a propaganda justamente naquele horário daquele programa que ela mais gosta. Não gosto. Eu sou contra.

Luciane: Você gostaria de relatar algum fato relacionado à publicidade infantil?

Jasmine: Oh, outro dia passou uma propaganda sobre um brinquedo ai, esqueci o nome dele, é um brinquedo que a gente foi pesquisar e ele não é um brinquedo legal, ele não é educativo, ele é assim, parece que ele se alimenta de, é Murph, parece o nome dele, se você não der a comida pra ele, ele não te deixa dormir, se você não fizer o que o brinquedo quer, eu acho que é uma coisa diabólica aquilo, entendeu? Então, ele te manipula, como eu posso te dizer, fica tanto aquilo martelando na cabeça da criança, que ela ficava pedindo pra gente, a gente conversou com ela, disse que não ia comprar, que não tinha necessidade, que era futilidade, essas coisas, mas ela ficou chateada, com isso, que a gente não comprou. Pediu, pediu, muito, muito, ficou juntando dinheiro um tempão pra comprar, e a gente não comprou.

Luciane: Muito obrigada.

Jasmine: Ah, de nada querida!

Entrevista com Vert¹⁰⁷ – Escola 4

Luciane: Quantos filhos você tem e qual a idade deles?

Vert: Só tenho um de dez anos.

Luciane: Você trabalha?

Vert: Trabalho.

Luciane: Quanto tempo você fica fora de casa?

Vert: Eu fico fora de casa durante doze horas à noite. Eu trabalho à noite, fico o dia todo em casa.

Luciane: E quanto tempo do dia e da semana vocês ficam juntos?

Vert: Bastante tempo, porque quase todos os dias a gente fica junto, só a noite que não. Uma noite sim outra não eu estou fora.

Luciane: Quais costumam ser as atividades rotineiras dele?

Vert: Ah, ele gosta muito de vídeo game, TV, computador.

Luciane: E a escola.

Vert: Escola, faz karatê.

Luciane: Que atividades vocês costumam fazer juntos?

Vert: Juntos a gente gosta de jogar tênis de mesa.

Luciane: Quando geralmente?

Vert: Uma ou duas vezes por semana.

Luciane: Com que frequência seu filho costuma assistir à TV? Em quais momentos do dia?

Vert: Acho que umas três horas por dia.

Luciane: Geralmente à tarde?

Vert: Geralmente à tarde e meio a noite já. Da tarde pra noite.

Luciane: E quem acompanha o que ele assiste?

Vert: Eu acompanho. Gosto muito de assistir inclusive o que ele assiste também.

Luciane: E quais são os canais de TV e programas que ele mais gosta de assistir?

Vert: Cartoon Network, né, Disney, e Nickelodeon.

Luciane: Que tipo de reação você percebe quando ele assiste uma propaganda de um produto infantil?

Vert: Ah, ele fica todo empolgado querendo. Fica querendo o produto.

Luciane: E que tipo de produto ele costuma pedir destes anunciados?

Vert: Quase sempre eletrônicos.

Luciane: Eletrônicos? É mesmo? Mais do que brinquedos?

Vert: Bem mais.

Luciane: E isso acontece com frequência?

Vert: Sim. Com frequência ele pede esse tipo de brinquedo. Só que nem sempre a gente dá, né. A gente vai dosando um pouco.

Luciane: Como você se sente quando compra aquele produto que ele pediu?

Vert: Depende. Alguns produtos a gente fica satisfeito, né. Outros não, acho que é, porque muda muito a tecnologia e a gente acha que larga uma tecnologia pra pegar outra, acho que é meio desperdiçado esses brinquedos.

¹⁰⁷ Nome fictício, em referência à série de animação computadorizada distribuída pela Warner Bros. Television, licenciada pela Mattel e transmitida pelos canais SBT e Cartoon Network. O filho de 10 anos do participante será identificado pelo nome fictício Tork, em alusão ao personagem “Tork Maddox” do mesmo desenho.

Luciane: E como você se sente quando não compra o que ele pediu?

Vert: A gente sente um pouco de culpa depois né, por não comprar. Eu acho.

Luciane: O que você acha da publicidade destinada às crianças?

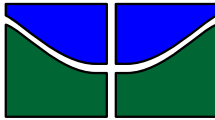
Vert: A publicidade na TV? Induz bastante, né. Eu acho que é até exagerado, porque, todo intervalo de programação tem um monte de publicidade, um monte de brinquedos e isso deixa eles muito alvoroçados, né.

Luciane: Aconteceu algum fato recente relacionado a isso, algum pedido, algo que você se lembre?

Vert: Ah, ultimamente ele tem me pedido algumas coisas, inclusive eu parei de comprar. Eu dou o dinheiro a ele, pra ele poder ir juntando até chegar numa quantia que ele mesmo possa comprar com o dinheiro dele, entendeu. Pra que ele não fique pedindo todo o tempo.

Luciane: Muito obrigada.

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**

Instituto de Letras - IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**A publicidade destinada a crianças: uma análise de discurso crítica**”, de responsabilidade de Luciane Cristina Eneas Lira, aluna de doutorado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *compreender como se dá a recepção da publicidade infantil*. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevista*, que durará cerca de 30 minutos e será previamente agendada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender quais são os impactos da publicidade infantil para o desenvolvimento da criança e contribuir para a discussão sobre a regulamentação da publicidade para crianças.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 96083239 ou pelo e-mail *lucianecelira@gmail.com*.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *tese em meio digital*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH *cep_ih@unb.br*.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Anexo C - Parecer de Comitê de Ética

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A publicidade destinada a crianças: uma análise de discurso crítica

Pesquisador: Luciane Cristina Eneas Lira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15071313.3.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas (IH)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 272.315

Data da Relatoria: 03/05/2013

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "A publicidade destinada a crianças: uma análise de discurso crítica" objetiva investigar como se constrói textualmente a identidade da criança no discurso publicitário, observando de que forma os sentidos ideológicos articulados nos textos definem os padrões de recepção que determinam consumidores infantis. Para tanto, a pesquisa prevê a realização de entrevista com pais de crianças e a observação da interação de crianças no recreio, em ambiente escolar.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo geral da pesquisa é investigar como se constrói textualmente a identidade da criança no discurso publicitário, observando de que forma os sentidos ideológicos articulados nos textos definem os padrões de recepção que determinam consumidores infantis. Os objetivos específicos são:

- Analisar como se dá textualmente a caracterização da imagem da criança a que se destina a publicidade infantil.
- Identificar os sentidos ideológicos veiculados nos textos que materializam os gêneros publicitários destinados a crianças brasileiras.
- Verificar marcas que conferem um padrão de normatização comportamental ao discurso da publicidade para crianças.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC ¸ ALA NORTE ¸ MEZANINO ¸ SALA B1 ¸ 606 (MINHOÇÃO

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3307-2760

E-mail: ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 272.315

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não oferece risco para os participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, documental e etnográfico. Para análise do discurso da publicidade infantil quanto à constituição das identidades da criança na mídia, a pesquisadora pretende considerar três dimensões relacionadas às práticas sociais da publicidade infantil: a campanha, a legitimação social e a recepção da publicidade infantil. A metodologia de pesquisa lança mão das seguintes fontes de dados: coleta de textos publicitários, coleta de documentos legislativos e aplicação de entrevistas semiestruturadas e observação de crianças em recreios escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta o TCLE para os pais que irá entrevistar. O TCLE está de acordo com as exigências da Resolução 196/96 e complementares.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro que o projeto seja considerado aprovado, uma vez que cumpre com os requisitos ético da regulamentação disponível e não apresenta risco aos participantes.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

BRASILIA, 14 de Maio de 2013

Assinador por:
Debora Diniz Rodrigues
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC à ALA NORTE à MEZANINO à SALA B1 à 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br