

Manuel Sarmiento  
Maria Cristina Soares de Gouvea  
(organizadores)

# Estudos da Infância

Educação e Práticas Sociais

## COLEÇÃO CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO

Coordenadoras: Maria Alice Nogueira e Léa Pinheiro Paixão

- *O sujeito da educação*  
Tomaz Tadeu da Silva (org.)
- *Neoliberalismo, qualidade total e educação*  
Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (orgs.)
- *Teoria crítica e educação*  
Bruno Pucci (org.)
- *Currículo – Teoria e história*  
Ivor F. Goodson
- *Escritos de educação*  
Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.)
- *Família e escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*  
Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.)
- *A escolarização das elites*  
Ana Maria Fonseca de Almeida e Maria Alice Nogueira (orgs.)
- *Homem plural – Os determinantes da ação*  
Bernard Lahire
- *Sociologia da educação – Pesquisa e realidade brasileira*  
Léa Pinheiro Paixão e Nadir Zago (orgs.)
- *As políticas de currículo e de escolarização – Abordagens históricas*  
Ivor F. Goodson
- *Estudos da infância – Educação e práticas sociais*  
Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouvêa (orgs.)



### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estudos da infância : educação e práticas sociais /  
Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de  
Gouvea (orgs.). – Petrópolis, RJ : Vozes,  
2008. – Coleção Ciências Sociais da Educação  
Bibliografia.

ISBN 978-85-326-3716-1

1. Infância
2. Crianças – Aspectos sociais
3. Educação – Finalidades e objetivos
4. Sociologia educacional I. Sarmiento, Manuel.  
II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de. III. Série.

08-05891

CDD-306.432

Índices para catálogo sistemático:

1. Infância : Sociologia educacional 306.432

**MANUEL SARMENTO  
MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA  
(orgs.)**

# **ESTUDOS DA INFÂNCIA**

**Educação e práticas sociais**

 EDITORA  
VOZES

Petrópolis

© 2008, Editora Vozes Ltda.  
Rua Frei Luís, 100  
25689-900 Petrópolis, RJ  
Internet: <http://www.vozes.com.br>

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

**Diretor editorial**

Frei Antônio Moser

**Editores**

Ana Paula Santos Matos

José Maria da Silva

Lídio Peretti

Marilac Loraine Oleniki

**Secretário executivo**

João Batista Kreuch

Editoração: Maria da Conceição Borba de Sousa

*Projeto gráfico:* AG.SR Desenv. Gráfico

*Capa:* Marta Braiman

ISBN 978-85-326-3716-1

# SUMÁRIO

*Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança, 7*

## **Parte I: Diálogos disciplinares, 15**

1. Sociologia da Infância: correntes e confluências, 17  
Manuel Jacinto Samento
2. Infância e filosofia, 40  
Walter Omar Kohan
3. Infância e psicologia – Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena, 62  
Vera Maria Ramos de Vasconcelos
4. Outras crianças, outras infâncias?, 82  
Ana Maria Rabelo Gomes
5. A escrita da história da infância: periodização e fontes, 97  
Maria Cristina Soares de Gouvea
6. A infância interroga a pedagogia, 119  
Miguel G. Arroyo

## **Parte II: Infância, educação e práticas sociais, 141**

1. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças, 143  
Maria Manuela Martinho Ferreira
2. Crianças e adultos em diferentes contextos – Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação, 163  
Sonia Kramer
3. Manuscritos de uma menina: o que faz texto aos 6 anos de idade, 190  
Eduardo Calil
4. A criança na idade média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação, 207  
Solange Jobim e Souza  
Raquel Gonçalves Salgado
5. Crianças e televisão – convergências e divergências de um campo de estudo, 222  
Sara Pereira

6. Risco na infância: os contornos da evolução de um conceito, 246  
Paula Cristina Marques Martins

*Sobre os autores, 273*

# APRESENTAÇÃO

## Olhares sobre a infância e a criança

**A** infância, no campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, foi mais anunciada em algumas esparsas investigações que afirmada num conjunto substantivo de produções, restringindo-se preponderantemente ao domínio da psicologia, onde configurou um campo próprio. Apesar da muito prolixa produção de estudos, ensaios e pesquisas sobre as crianças, a partir do início do século XX, especialmente nos domínios das ciências da saúde infantil, da psicologia ou do que poderíamos chamar de “puericultura”, a infância, enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, permaneceu em larga medida por estudar. No processo histórico de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada como objeto por excelência de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou, na maior parte de sua produção, com ciências como a sociologia, a antropologia e a história. Daí o paradoxo de termos as crianças abundantemente (excessivamente?) escrutinadas, analisadas, classificadas como seres biopsicológicos, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura.

Tal diferenciação tornou opaca, nas demais ciências, a importância do pertencimento geracional no entendimento das relações indivíduo-sociedade, em que os sujeitos sociais foram aprendidos privilegiadamente a partir de outras categorias identitárias, como classe social, gênero, etnia, religião. Por outro, no interior da psicologia, as correntes dominantes da psicologia do desenvolvimento construíram um modelo conceitual fundado numa perspectiva biologizante. A idade foi pensada como categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciariam o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas.

No entanto, no resgate a algumas esparsas produções, quer no campo da história, quer da sociologia, quer da antropologia, alguns estudos de autores reconhecidos por sua produção voltada para outros objetos do conhecimento afirmavam a importância de tomar a criança como tema de análise.

No Brasil, chama atenção a indicação presente em Gilberto Freyre, da proposta de: “escrever uma história do menino – de sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios. – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje... É um grande as-

## 4

# A CRIANÇA NA IDADE MÍDIA

## Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação

*Solange Jobim e Souza  
Raquel Gonçalves Salgado*

**I**ndagar sobre a experiência da infância no mundo de hoje implica em um olhar crítico sobre as representações da criança na mídia e sobre os modos como adultos e crianças interagem com a cultura do consumo, a tecnologia e a velocidade com que as informações circulam, redefinindo não apenas as relações entre as pessoas, mas também uma nova cultura lúdica. Consideramos, assim, um desafio promissor compreender a cultura lúdica infantil como um espaço social no qual as crianças, através de brincadeiras, jogos de faz-de-conta e fabulações, constroem valores, conhecimentos e identidades que se alicerçam em signos trazidos pelo diálogo que estabelecem com a mídia no contexto do capitalismo tardio<sup>1</sup>. O que pretendemos é mostrar que a pesquisa neste campo pode dar visibilidade a estas questões, abrindo espaços possíveis para criarmos outras imagens da infância e da vida adulta no mundo contemporâneo<sup>2</sup>.

---

1. Fredric Jameson adota este conceito de Ernest Mandel para definir a chegada da sociedade pós-industrial, também denominada sociedade das mídias, sociedade da informação, sociedade *high-tech*, como um terceiro estágio da evolução do capital, considerando-o inclusive como estágio mais puro do capitalismo, quando comparado a qualquer dos estágios que o precederam. Ver JAMESON, F. *Pós-modernismo – A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

2. O Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade – Gips, coordenado pela Professora Solange Jobim e Souza, com apoio financeiro do CNPq e Faperj, desenvolveu, no período de agosto de 1998 a março de 2006, a pesquisa “Subjetividade em Imagens: Dialogismo e Alteridade na Produção do Conhecimento Contemporâneo”. As reflexões apresentadas no presente texto foram desenvolvidas no âmbito do eixo temático “Mídia, cultura do consumo e desenvolvimento humano” e tiveram como base a pesquisa de doutorado de Raquel Gonçalves Salgado, intitulada *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*, 2005, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A criança e o adulto se apresentam como alteridades radicais na vida cotidiana. Adultos e crianças compõem experiências de vida constituídas a partir de temporalidades distintas, formadas na interação com um mundo material que não cessa de se transformar e, vale destacar, de forma cada vez mais acelerada a cada dia que passa. O modo como construímos nossas relações com os objetos, transformando-os em signos da cultura de uma época, revela, em contrapartida, a maneira como os objetos são incorporados e se inscrevem na interioridade dos sujeitos como valores, estilos de vida e desejos, constituindo as subjetividades contemporâneas. Esta questão tem sido observada por vários autores, mas destacamos a seguir as palavras exemplares de Pasolini (1990) sobre o embate das transformações da cultura no âmbito do confronto entre gerações.

No âmbito da linguagem das coisas, nos diz Pasolini se dirigindo ao jovem Gennariello, é um verdadeiro abismo que nos separa: ou seja, um dos mais profundos saltos de geração que a história possa recordar. Aquilo que as coisas com a sua linguagem me ensinaram é absolutamente diferente daquilo que as coisas com sua linguagem ensinaram a você. Não mudou, porém, a linguagem das coisas, caro Gennariello: são as próprias coisas que mudaram. E mudaram de maneira radical (p. 131).

Ao tomarmos esta citação como uma pista para as nossas inquietações no presente, o que se observa é que o foco recai sobre a tensão que se estabelece entre mundo externo e mundo interno, desencadeando modos de ser e existir em um contexto em que as relações de produção na sociedade da informação e do consumo adquirem um controle cada vez maior sobre os graus de liberdade possíveis de se conquistar em um mundo globalizado e administrado pela técnica, pela informação e pelo consumo. É neste contexto que a questão da pesquisa assume a perspectiva de uma intervenção ou de ato político, na medida em que assume a tarefa de investir na construção de uma postura ética em que conhecimento e intervenção se conjugam, de modo a fazer da investigação um ato também educativo, instaurador de transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro com os meios de comunicação.

Levando em consideração estas reflexões conceituais para pensarmos as relações da criança com os discursos que estão circulando nos meios de comunicação, nos damos conta de que estes não podem ser analisados fora das relações que se estabelecem entre crianças e adultos com este outro objeto – a cultura do consumo – na medida em que constatamos que, no limite, a mídia reflete e retrata todo um imaginário sobre as relações de crianças e adultos na contemporaneidade. Portanto, intervir neste contexto implica em uma tomada de consciência de quanto estamos – crianças e adultos – implicados neste processo de produção da cultura globalizada e o quanto somos responsáveis coletivamente tanto pelos avanços como pelos retrocessos, no que diz respeito aos graus de liberdade de nossa experiência sensível, ou seja, daquela experiência que nos convoca a agir mais como sujeitos singulares do que como sujeitos da reprodução de um jogo estabelecido nos discursos que circulam no contexto de uma ordem econômica alterçada na cultura do consumo. Assim, intervir neste contexto significa criar outra

tégias para que crianças e adultos possam se distanciar das relações que estabelecem no cotidiano com a mídia e reflitam sobre estas relações a partir do confronto com pontos de vista diferenciados, questionando verdades que se apresentam como absolutas. Nosso propósito tem sido desencadear, no processo de investigação, situações de diálogo entre o pesquisador e a criança, configurando outras perspectivas de sentidos sobre aquilo que é oferecido na mídia como entretenimento para o público infantil<sup>3</sup>. Deste modo, pretendeu-se incentivar a compreensão da experiência que temos com a mídia a partir das múltiplas intencionalidades que atravessam as produções culturais voltadas especialmente para o público infantil, criando o que hoje denominamos de cultura lúdica em rede. Vamos a seguir apresentar o sentido deste conceito na contemporaneidade e suas implicações na produção da infância.

## A CULTURA LÚDICA NO CAMPO SOCIAL

O conceito de cultura lúdica tal como definido por Brougère (1995, 1998) apresenta-se como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis –, que se integra à vida social em que se realiza. A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança (BROUGÈRE, 1998).

Por estar aberta a transformações, a cultura lúdica não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que o jogo e a brincadeira são possíveis. Em casa ou na escola, a criança extrai diferentes elementos e apropria-se de aspectos diversos de sua cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos contextos onde opera. Dessa forma, a cultura lúdica é, para Brougère (1998), diversificada, estratificada e compartimentada. Diferenças de gênero, etárias, de gerações, de classes sociais, regiões e nações, que são experimentadas no âmbito da vida social, penetram na cultura lúdica, ganhando outros contornos. Quando a criança entra no mundo do jogo, diz Brougère (1998), ela aprende, logo de início, suas regras e as competências que fazem parte de seu universo simbólico para, mais tarde, transferi-las a outros espaços da vida social. A criança aprende a brincar e a tornar-se jogadora ao assimilar e transformar a cultura lúdica com a qual se depara no momento em que brinca ou joga. O *background* de experiências lúdicas da criança, que abarca suas interações sociais, a observação de outras

---

3. A realização de oficinas, caracterizadas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva, foi a tônica do trabalho de campo desta pesquisa, desenvolvida junto a crianças de 5 a 6 anos de duas turmas de pré-escola de uma das unidades do Serviço Social e do Comércio (Sesc) da cidade do Rio de Janeiro, Brasil, de 2002 a 2004. Nessas oficinas, crianças e adultos – pesquisadoras e professoras – engajaram-se em um processo de partilha e construção de conhecimentos e experiências a partir de atividades que envolveram o planejamento, a produção e a reflexão sobre programas televisivos de diversos gêneros.

crianças e a manipulação de objetos lúdicos, constitui sua cultura lúdica. Para jogar e constituir-se como jogadora, a criança precisa partilhar da cultura lúdica própria ao jogo em que se insere. Mais do que olhar para o jogo como um lugar de produção cultural, o que interessa a Brougère (1998) é compreendê-lo como um espaço de enriquecimento e emergência de uma cultura lúdica que se configura na relação entre a cultura mais ampla e os modos singulares como as regras e os costumes lúdicos são aprendidos e redefinidos. Dependência e autonomia em relação à cultura global de uma sociedade específica são os movimentos que participam do processo de constituição de uma cultura lúdica.

Mas, quais as configurações da cultura lúdica contemporânea? Como defini-la no contexto do capitalismo avançado? Temos observado a materialidade dos artefatos que servem como mediações para os jogos e brincadeiras infantis se decompondo em múltiplas possibilidades, ora como objetos de consumo com alto grau de substituição, ora como imagens que se renovam rapidamente, oferecendo artefatos, mercadorias, modos de ser, enfim signos intencionalmente direcionados às crianças pelas janelas virtuais do mundo *high-tech*. Nosso objetivo tem sido, através da pesquisa com crianças, se inserir, junto com elas, no centro do universo semiótico desta cultura lúdica em rede transmídia, para buscar compreender os múltiplos sentidos que atravessam a produção da infância e da vida adulta no contexto do capitalismo avançado.

A cultura lúdica transmídia como instrumento de produção no capitalismo avançado.

Um dos principais aspectos que se destaca na cultura lúdica contemporânea é a convergência entre mídias. As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces. Nessa rede, o texto matricial dilui-se por completo e não possui espaço ou função definida; está em meio de muitos outros textos que o reescrevem, dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem. Na ausência de um texto original ou principal, a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se.

Destacando a rede de conexões típica da cultura Pokémon<sup>4</sup>, Buckingham e Sefton-Green (2003) afirmam que as crianças, imersas nessa cultura, vêem no desenho animado a fonte de conhecimentos que, mais tarde, serão aplicados no jogo eletrônico e na troca de cartas. Consideram, ainda, que ser um “mestre”, na lógica dessa cultura lúdica, significa estar a par de todas as manifestações presentes na rede transmídia e interpretar os mais diversos textos que nela circulam

---

4. Desenho animado japonês que, a partir de 1998, se tornou um dos mais populares na TV, tendo capturado a atenção de milhares de crianças de diferentes nacionalidades.

Um outro fenômeno transmídia da era contemporânea, denominado *Yu-gi-oh!*<sup>5</sup>, assumiu destaque no grupo de crianças que participou da pesquisa aqui mencionada. Caracterizado pela estreita conexão entre o desenho animado e o jogo de cartas de mesmo nome, esse fenômeno se configura a partir de uma rede de informações que abarca ambas as narrativas midiáticas e, ao mesmo tempo, extrapola suas fronteiras, passando a ser o contexto em que a criança cria uma cultura lúdica nas interfaces com textos midiáticos que se conectam entre si. A narrativa do desenho animado é, portanto, basicamente o jogo de cartas. Estratégias, regras, magias, armadilhas, vitórias e derrotas em duelos entre monstros compõem o enredo de *Yu-gi-oh!*, que consiste em um texto sobre o jogo de cartas propriamente dito. Desenho animado e jogo de cartas se complementam, compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio. Compreender o desenho animado envolve o conhecimento do jogo de cartas, seu funcionamento e estratégias básicas, assim como conhecer o jogo de cartas requer um cabedal de informações que é oferecido pelo desenho animado. Ensinando a jogar e a tornar-se jogador, o desenho animado constitui-se como o manual de instruções do jogo de cartas. Ele é o passaporte necessário para que a criança ingresse no mundo imaginário de *Yu-gi-oh!*, aprenda a jogar e a ser duelista. Na relação com o desenho animado, a criança passa a conhecer as cartas, manipulá-las no jogo e agir como duelista, transformando-se em personagem e revivendo as situações de duelo que ele retrata.

Essa relação íntima do desenho animado com o jogo de carta é visível no modo como as crianças da pesquisa lidam com o jogo ao se apropriarem de regras, construírem conhecimentos sobre este, suas cartas e personagens e definirem formas de comportamento para se constituírem como jogadoras.

Raquel: Vocês disseram pra mim que pra poder jogar tinha que assistir o desenho. Tem que assistir mesmo?

João Vitor: É. Tem que. Pra aprender a jogar a carta mágica.

Mateus: É muito fácil. Na primeira vez que eu vi o desenho, aí eu já tinha aprendido.

Ana: Sabe, que um dia eu bem, bem vi esse *Yu-gi-oh*, eu bem vi esse *Yu-gi-oh* pra aprender como é que é, eu aprendi.

Fazer parte da cultura lúdica contemporânea demanda, por sua vez, certos requisitos. A criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir um *know-how*, expertise e competências para ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica específica. Buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais raros e difíceis de serem adquiridos, no intuito de superar o que já existe, são algumas das atividades que compõem o rol de re-

---

5. Criado por Kazuki Takahashi, em 1996, *Yu-gi-oh!* aparece pela primeira vez na mídia como mangá, publicado na revista *Shonen Jump*. Em setembro de 2001, *Yu-gi-oh!* dá início à sua trajetória multimídia, partindo do mundo das histórias em quadrinho para a tela da TV, como desenho animado, e transformando-se, mais tarde, em jogo de cartas, videogame, quebra-cabeças e uma série de brinquedos.

quisitos necessários para o ingresso em uma cultura lúdica. Estar pronta para consumir e aprender – esta é a postura a ser assumida pela criança no momento de sua inserção na cultura lúdica em rede (GOLDSTEIN et al., 2004). Nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.

A cultura infantil contemporânea não depende de um consumo passivo, mas da atividade energética da criança. [...] Descobrir um objeto e seus usos, aprendendo os meios para comunicar-se com os outros através desse objeto, compartilhando e eventualmente criando coletivamente novos significados sobre esse objeto, este é o currículo implícito da cultura do brinquedo em geral, daqueles objetos recreativos que, além do brinquedo padrão, incluem o console de videogame e o computador” (GOLDSTEIN et al., 2004: 3)<sup>6</sup>.

Organizar o currículo implícito da cultura lúdica em que deseja ingressar é uma das principais tarefas a serem realizadas pela criança ao longo de sua trajetória na rede transmídia. Currículo este que nunca é plenamente concluído, por estar aberto às novas demandas que aparecem no mercado lúdico infantil. Podemos, ainda, agregar a esse currículo o cumprimento dos requisitos, antes mencionados, que definem a entrada e a participação em uma cultura lúdica específica. Mediante tais requisitos, práticas de segregação e exclusão também são criadas. Aqueles que não compartilham dessas regras estão fora das mais complexas ramificações da rede que faz a conexão entre a criança, o mundo dos brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e o jogo propriamente dito. Temos observado em nossas pesquisas como as crianças são discriminadas no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede, como podemos ver na passagem a seguir.

Conforme o duelo, retratado em um dos episódios do desenho animado *Yu-gi-oh!*, que se desenrola na TV, os meninos, em uma disputa acirrada, mostram as cartas que possuem. Gustavo é quem mais está preocupado em mostrar que possui todas as cartas que aparecem na tela e que conhece o jogo e os personagens como nenhum outro.

Daniel disse não ter uma das cartas apontadas por um dos meninos. No entanto, talvez após perceber que, para se integrar ao grupo de “*experts* em *Yu-gi-oh!*”, é necessário possuir ou, ao menos, dizer ser possuidor das cartas, Daniel diz ter uma delas. Heitor, imediatamente, vira-se para ele e diz: “Você não tem baralho!” Daniel nada responde, afasta-se e aproxima-se de Roberta, uma das professoras, como se estivesse buscando apoio.<sup>7</sup>

---

6. Citação traduzida do original em inglês: *Contemporary children’s culture depends not on passive consumption, but on the energetic activity of the child. [...] Discovering an object and its uses, learning the means by which to communicate with others via this object, sharing in and eventually collectively creating new meanings around this object, such is the implicit curriculum of the overall toy culture, of those recreational objects that, beyond the standard toy, include the video game console and the computer.*

7. Este comentário é parte do diário de campo da pesquisadora.

A atitude de Heitor enfatiza como o consumo de produtos, no caso o baralho de cartas, consiste em um dos requisitos para possuir a senha de entrada no grupo e na cultura lúdica da qual ele participa, visto que Daniel não é apenas interditado pelos *Yu-gi-oh experts* em sua fala sobre as cartas, como também não participa do jogo. Temos aí a faceta perversa dessa cultura lúdica que, ao se ampliar cada vez mais por uma extensa rede de mídias, produtos e narrativas, se torna também mais exigente e estratificada. Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeças polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem-sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernálias tecnológicas, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos.

Por outro lado, ter um currículo que abarca todas as atividades, saberes e informações, necessários para participar dessa cultura lúdica e interpretar o emaranhado de conexões que a configura, não é para todos. A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os links que a compõem e, assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar. Como Sarlo (1997) aponta, o mesmo mercado global que se apresenta como ideal de liberdade a todos, mostra sua contraface excludente ao selecionar apenas aqueles que, em seu espaço, são capazes de fazer escolhas e nele transitar livremente. Assim como o mercado, a cultura lúdica global revela sua dupla face: de um lado, democrática, aberta e disponível a todos, de outro, hospitaleira e receptiva aos que, de dentro dela, podem fazer opções.

Não precisamos ir muito longe para encontrarmos crianças que estão fora da rede digital. Em um país excludente como o Brasil e marcado por um *apartheid* social, devido a escancarada desigualdade na distribuição de riquezas e à sua posição periférica na economia mundial, há milhões dessas crianças que, obrigadas a viver abaixo da linha da pobreza e tendo que buscar recursos mínimos para sobreviver, estão destituídas de passaporte para penetrar e participar de todas as ramificações dessa cultura lúdica global. Daí a impossibilidade de, diante do contexto so-

... cultura lúdica em rede um espaço democrático, igualmente acessível a crianças de diversas classes sociais, culturas e histórias. Em nosso contexto, há muitas crianças identificadas como não portadoras do passaporte exigido pelo grupo dos *experts*, que estão à margem da rede de produtos e informações onde se desenha uma cultura lúdica que assume hegemonia na sociedade de consumo. Entretanto, mesmo estando à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas, para o veto que lhes é imputado. Não cumprindo todos os requisitos da cultura lúdica hegemônica, elas podem abrir outras fendas e trilhar caminhos diversos, para além dos cabos de conexão da rede transmídia atrelada ao consumo, construindo outros significados e modos de interagir com as narrativas que circulam na comunidade lúdica global.

### **SER JOGADOR, COMPETENTE E EXPERT: A FACETA EMPREENDEDORA DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA**

Como metas a serem perseguidas pelas crianças desde muito cedo, temos observado o quanto a competência e a expertise passam a ser valores presentes na infância contemporânea, além de se constituírem como sentidos que permitem compor a identidade da criança poderosa. Ao estar presente tanto na esfera do consumo quanto na esfera lúdica, tais valores vão delineando as práticas sociais das crianças. Temos tido oportunidades para visualizar como a busca por competência e expertise é realizada pela criança ao estar imersa em uma rede que conecta suas experiências lúdicas com as esferas da mídia e do consumo.

Assim, retomamos aqui os modos como as crianças jogam as cartas do *Yu-gi-oh* e, em especial, como elas se constituem como jogadoras ao estarem inseridas na rede transmídia, que, como já abordamos, promove a conexão entre o jogo de cartas, o consumo e uma diversidade de mídias, incluindo o desenho animado. Vimos que as crianças, ao entrarem no jogo, são produtoras e aprendizes de regras orientadas não apenas para o jogo propriamente dito, mas principalmente para a cultura lúdica que o abarca. Dessa forma, elas iniciam uma trajetória de busca de informações, saberes, condutas e artefatos, considerados como indispensáveis para que possam decifrar a senha de acesso a essa cultura lúdica. Nesse sentido, tornar-se jogador é a tarefa mais importante – e talvez a mais complexa – a ser cumprida pela criança, tendo em vista o conjunto de regras e valores a ser aprendido e trabalhado por ela no momento em que se insere e participa de uma cultura lúdica.

Competência e competição formam uma parceria que faz do jogo uma arena de disputas em busca de triunfo e mérito. O desejo de ser melhor do que os outros é o que incrementa, segundo Huizinga (2001), a competição no jogo. No entanto, a conquista desse mérito não se realiza sem esforço. Para competir, há que lutar, exercitar, treinar, aplicar-se, resistir e sofrer. A perfeição é atingida quando, na re-

lação com o outro, há o reconhecimento de que foi possível superá-lo. Como diz o autor, demonstrar superioridade é a arte da competição. Arte esta que está em jogo desde a epopéia dos heróis gregos da Antigüidade, cuja vida de jovem guerreiro carrega as marcas da virtude, da nobreza, da honra e da glória, mantidas sob incessante exercício e perseverança, visíveis no verso de Homero: ser sempre melhor, ultrapassando os outros (2001: 73). Competir, sendo competente, é, na lógica contemporânea, uma meta que extrapola as fronteiras do jogo para se fazer presente nas demais esferas da vida social e nas relações humanas.

## **CULTURA LÚDICA TRANSMÍDIA COMO MICROCOSMO DO CAPITALISMO AVANÇADO**

Lyotard (1998) mostra como no mundo contemporâneo os conhecimentos transformam-se em valores de troca, em moedas, cuja rentabilidade representa a otimização de performances e o investimento na ampliação de competências. Ao invés da dicotomia entre saber e ignorância, o que temos agora, afirma, é o contraste entre conhecimentos de pagamento e conhecimentos de investimento. Ter acesso à informação, portanto, é tarefa dos *experts*, considerados como os grandes investidores de nossa era (LYOTARD, 1998). Vale destacar, no entanto, a distinção estabelecida por Lyotard entre conhecimento e saber. O conhecimento diz respeito ao conjunto de enunciados que visam a definição e descrição dos objetos e são avaliados segundo critérios de veracidade e falsidade. Já o saber refere-se a todos os enunciados, denotativos ou não, orientados para dimensões da vida prática, como o saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, que, embora escapem do valor de verdade, são norteados por critérios de eficácia, justiça, felicidade, entre outros. Desse modo, o saber remete ao que Lyotard denomina de *bons* enunciados (1998: 36 – grifo do autor), sejam eles denotativos, prescritivos ou avaliativos, que permitem boas performances e demandam uma formação de competências. Os saberes, diz o autor, na cultura pós-moderna, são mercantilizados, ao ponto de não mais serem avaliados por critérios de veracidade ou fidedignidade, e sim por sua utilidade.

Esses saberes pragmáticos, atrelados à eficácia, são perseguidos pelas crianças em suas incursões pela mídia e estão presentes tanto na rede transmídia, que caracteriza o jogo de cartas *Yu-gi-oh*, quanto nas diversas esferas da cultura lúdica infantil contemporânea. Efetivam-se nas formas como as crianças interpretam e manipulam as cartas, em busca de eficácia para jogar. Inseridas, como afirma Lyotard, nos nós dos circuitos de comunicação (1998: 28 – grifo do autor), as crianças vão adquirindo saberes relacionados a como fazer, agir, definir, dizer, colecionar, jogar, nos diferentes cabos de conexão da rede transmídia – desenho animado, videogame, revistas, coleção de cartas, sites na Internet, para citar alguns –, de modo a construir competências para o jogo e obter uma participação eficaz na cultura lúdica que o abarca. Com base nesses saberes, as crianças também constroem valores, determinam quem é “bom” ou não, o que é válido ou não e o que tem ou não eficácia, assim como definem quem pode ou não participar de uma cultura lúdica específica.

No entanto, proferir “bons” enunciados e, por sua vez, ser um bom jogador não significa apenas ser portador de informações. Como Lyotard (1998) aponta, tem o melhor desempenho aquele que, além de saber, é capaz de trazer uma informação suplementar, a qual não basta ser adquirida, mas sim trabalhada através de um novo arranjo das informações já obtidas, ou seja, novas formas de conexão dos dados. Essa capacidade de reordenar e dar um novo sentido às informações e dados adquiridos é definida por ele como imaginação, da qual depende o aumento de eficiência e competência na produção de saber. Não basta adquirir e acumular saberes, o importante é dar-lhes novas configurações, mudar criativamente suas conexões e regras.

São novos arranjos e conexões de informações e saberes que estão presentes nos modos como as crianças jogam as cartas de *Yu-gi-oh!* Ao não se deterem nas regras oficiais, as crianças, agregando ao jogo de cartas características próprias de um faz-de-conta, transformam o ambiente lúdico e instauram uma nova forma de jogar. Novas conexões entre o desenho animado e as informações que possuem sobre as cartas também são estabelecidas, na medida em que são trazidos para a cena do jogo os modos de apropriação dos personagens e suas relações com as cartas. Dessa forma, o que conta no jogo, muito mais do que os saberes adquiridos sobre suas regras, é a *performance* das crianças na interpretação dos personagens ao assimilarem suas características e seus modos de jogar e ser jogador.

Em pesquisa desenvolvida em lojas especializadas em compra e venda de cartas – sobretudo aquelas relacionadas ao fenômeno *Yu-gi-oh!* – de centros urbanos de Tóquio, freqüentadas por crianças e adultos, Ito (2004) observa que as crianças compartilham com os adultos as mesmas atividades empreendedoras, interesses e fascínios envolvidos na coleção de cartas, exceto as condições de acesso a informações e dinheiro que os adultos possuem. As crianças, diz Ito, visando superar tais limitações, criam suas próprias regras e valores locais, operando microeconomias entre pares, que abarcam troca, compra e venda de cartas segundo um sistema muito semelhante ao das redes onde atuam adultos profissionais.

Essas práticas sociais, geradoras de microssistemas econômicos são, para Ito (2004), reveladoras do caráter empreendedor da infância contemporânea, que, na sua visão, tem sentidos emancipatórios. Um deles é a autonomia infantil assumida diante das restrições impostas às crianças para que se engajem diretamente no consumo e troca de mercadorias; o outro diz respeito à produção de valores, material e economias simbólicas alternativas que, segundo a autora, refutam e resistem a valores adultos e atuam à margem do sistema capitalista, embora se realizem sob seu radar e dele dependam.

A mistura de mídias de *Yu-gi-oh* não termina com a interpelação dos jogadores na fantasia narrativa, ou mesmo com a recontextualização da imaginação em conhecimento local, mas estende-se à produção de material e economias simbólicas alternativas que são informadas, “porém não mediadas” pelo aparato da mídia corporativa. Em outros termos, essas práticas produzem formas culturais alternativas que são disseminadas através de trocas cotidianas entre pares sob o radar do capitalismo; elas são um modo de produção cultural que não destitui o capitalismo, mas opera em sua

sombra, através de “culturas de insubordinação” que tanto dependem quanto rompem com o sistema dominante (ITO, 2004: 18)<sup>8</sup>.

Sem desconsiderar os aspectos destacados por Ito (2004) em relação à faceta empreendedora assumida pela infância na cultura contemporânea, interessa-nos aqui analisar como essa faceta também se constitui na convergência de práticas sociais e discursos culturais dominantes, como a busca de competências, a realização de “boas” performances e a necessidade de tornar-se *expert*, que atravessam a vida cotidiana das crianças, definindo, inclusive, regras de conduta presentes em sua cultura lúdica. Longe de admitir ou defender a idéia de que as crianças se orientam passivamente por regras ditadas pelo capitalismo ou reproduzem, sem qualquer movimento criativo ou crítico, as relações de produção que atravessam as práticas sociais vigentes em suas culturas lúdicas, nosso propósito é discutir as tensões presentes nos modos como as crianças têm se apropriado de práticas, discursos e valores sociais que as inserem cada vez mais em sistemas simbólicos e econômicos de produção e reprodução da vida social. Se, por um lado, as crianças adquirem autonomia, desconstróem visões adultas, subvertem regras e papéis sociais estabelecidos e criam novas formas de operar nas esferas sociais ao romper com fronteiras etárias e valores, por outro, elas têm suas vidas cada vez mais agenciadas por instâncias sociais cujos discursos, circulantes e pulverizados, carregam uma didática que, no anonimato, ensina modos de ser, agir, se relacionar com o outro, metas, objetivos, princípios e formas de como conquistá-los. Da mesma forma, se o caráter empreendedor da infância é revelador de autonomia e insubordinação (ITO, 2004), ele também representa o modo como as crianças, desde muito cedo, mobilizam e injetam força na circulação do capital em diversos cantos do mundo quando estão “apenas” brincando.

Ao tratar desses mecanismos de controle, Guattari (1981) refere-se ao processo de iniciação ao sistema simbólico do capitalismo pelo qual as crianças passam desde as creches, voltado para a aprendizagem de códigos perceptivos e lingüísticos, modos de relações sociais e hierarquia de valores que compõem o sistema de representação dominante. O autor destaca como cada vez mais cedo as crianças estão sendo capacitadas para serem aptas a interpretar esses códigos de poder. Afirma, então, que as crianças, diante da mídia televisiva, trabalham, assim como trabalham na creche, à medida que se envolvem em atividades, comparáveis à reciclagem de um operário para adaptar-se às novas exigências da linha de montagem, que lhes permitem, o mais cedo possível, traduzir os sistemas semióticos que atravessam a vida social e têm como matriz o próprio capital.

---

8. Citação traduzida do original em inglês: *The media mix of Yugioh does not end with the player's interpellation into the narrative fantasy, or even with the recontextualization of the imagination into local knowledge, but extends to the production of alternative material and symbolic economies that are informed by, "but not mediated by", the corporate media apparatus. In other words, these practices produce alternative cultural forms that are disseminated through everyday peer-to-peer exchanges below the radar of commodity capitalism; they are a mode of cultural production that does not overthrow capitalism, but operates in its shadow, through "cultures of insubordination" that both rely on and disrupt the dominant mode.*

... e assim que as crianças trabalham quando engajam-se no consumo, na produção e na circulação de mercadorias e bens simbólicos leva-nos a postular uma outra dimensão do trabalho infantil que não mais aquela restrita ao trabalho remunerado. Assim, é possível afirmar que a criança trabalha, mesmo que não seja em troca de remuneração, quando se envolve em tarefas escolares e em toda e qualquer atividade que alimenta o sistema social, tanto em seu aspecto simbólico e cultural quanto em seu aspecto econômico. Jens Qvortrup (1985, apud MAYALL, 2003), por exemplo, argumenta que a contribuição social da criança não reside mais no trabalho pago e sim no trabalho de aprender. Segundo ele, a escolarização da infância veio transformar idéias sobre o valor social da criança, que até então havia sido valorizada apenas por sua contribuição econômica junto às famílias e ao mercado, enquanto as atividades escolares eram concebidas como preparatórias (QVORTRUP, 1985, apud MAYALL, 2002). Desse modo, o autor endossa a idéia de que o trabalho escolar infantil precisa ser compreendido como um trabalho que também carrega um valor econômico e, por isso, não se encontra separado da esfera econômica da vida adulta. Mayall (2002), seguindo os passos de Qvortrup, insiste na idéia de que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos que contribuem ativamente para a divisão social do trabalho, seja em suas atividades escolares, já que o trabalho escolar não é apenas preparação para a vida social e econômica, seja nas atividades domésticas junto à família. Segundo ela, as crianças têm participado cada vez mais de atividades sociais, contribuindo, desde muito cedo, para a renovação social. Ao não conceber a criança como um sujeito em formação e a infância como um estágio de preparação para a inserção na vida social e econômica, a autora afirma que não apenas as atividades que as crianças realizam na esfera pública, como é o caso do trabalho escolar, mas também aquelas com as quais se engajam na esfera privada são atividades social e economicamente produtivas (MAYALL, 2003). Mais do que um processo de iniciação aos sistemas simbólicos associados ao poder, como Guattari (1981) argumenta, o que temos, na visão de Mayall (2002, 2003), é a inserção da criança, na mais tenra idade, no processo de produção desses sistemas. Nessa perspectiva, as crianças participam e contribuem efetivamente para a construção e reconstrução da ordem social.

Eis aí a outra dimensão que o trabalho infantil assume: a realização de atividades cotidianas que, mesmo na ausência de remuneração e inseridas no domínio privado, movimentam as relações de produção e revigoram a vida social e econômica. No mundo contemporâneo, isso se torna visível com o envolvimento das crianças em atividades de troca, compra e venda de cartas, no consumo de artefatos, na articulação entre mídias e na busca de competências e saberes, como vemos no caso Yu-gi-oh! – para se inserirem em uma cultura lúdica e atenderem às demandas culturais mais amplas. Engajadas na rede transmídia, estabelecendo conexões entre textos e imagens, interpretando signos, traduzindo códigos, consumindo e jogando, as crianças estão contribuindo ativamente para a circulação de mercadorias e bens simbólicos e para a oxigenação do tecido social, cultural e econômico.

Quando nos dispomos a mergulhar e participar do universo infantil, através da pesquisa, dialogando com as crianças e buscando compreender os sentidos de suas conversas e brincadeiras, nos damos conta de que essa tarefa não se esgota como alvo de investigações, mas abre fendas para a construção de relações instauradoras do diálogo entre as gerações. Este diálogo, vale dizer, nos remete aos modos de compreensão de como crianças e adultos percebem e atribuem sentidos aos signos culturais de seu tempo, assim como mapeiam novas fronteiras entre os mundos infantil e adulto, redesenhando outras imagens da infância e da vida adulta no mundo contemporâneo.

Observamos com base na pesquisa que realizamos com crianças da pré-escola que o domínio da linguagem no mundo contemporâneo se revela como uma rede complexa de códigos interligados, que hoje se manifesta pelas formas de acesso ao uso de aparatos audiovisuais e de produção e reprodução de informações, gerando novos códigos sociais de acesso ao poder. A definição de competências semióticas propiciada pela veiculação da cultura da mídia alimenta a economia capitalista no seu estágio avançado. O formato mais recente das formas de organização econômica, social e política exige um investimento intenso no desejo do indivíduo, criando sempre novos e diferentes desempenhos semióticos, mas que também sejam sempre capazes de traduzir os macrossistemas que lhes correspondem.

Nos diálogos com as crianças e na observação dos seus modos de brincar e jogar essas relações se reiteram, na medida em que a criança precisa dominar as competências semióticas exigidas para se inserir em um sistema de relações sociais e culturais, que alicerçam a cultura do consumo e a sociedade da informação. Para que isto se cumpra, a criança, desde muito cedo, precisa agir como empreendedora, o que significa ter acesso às regras do jogo, dominá-las e utilizá-las de modo competente, em busca do poder. A diferença na relação com o outro se exerce através de uma busca de novos conhecimentos sobre o jogo e da aquisição de artefatos que conferem legitimidade ao *status* de *expert*, ou seja, aquele que se sobressai por dar visibilidade a essa conquista.

Requisitos a serem cumpridos, senhas e passaportes a serem utilizados fazem dessa cultura lúdica global tecida em rede um território onde também estão presentes hierarquias e exclusões. Aqueles que não têm acesso a todas as conexões da rede ou, ao menos, às mais relevantes e não podem usufruir dos bens simbólicos que conferem *status* de *expert* e incrementam o currículo de seus supostos membros não são bem-vindos a todas as dimensões dessa cultura lúdica. Não apresentam o *background* necessário de informações e produtos que os autorizem a ter livre acesso às diversas trilhas dessa aldeia lúdica global, porém estratificada.

Os produtores da cultura infantil globalizada tomaram para si a tarefa que antes cabia aos pais e professores. Servindo-se dos meios de comunicação, se dirigem diretamente ao público infantil. A educação que se dá pelos meios, especial-

mente pelos desenhos animados e suas interfaces com toda uma produção de artefatos que compõem a cultura lúdica da nossa época, não cessa de povoar o imaginário infantil com novos personagens, fantasmas, cenários, atitudes, ideais e valores, ocupando espaços de conversa, de jogo e de convivência, demarcando práticas sociais entre os homens e as mulheres, entre as crianças e os adultos, entre raças, classes sociais etc. Deparamo-nos com um projeto educativo dedicado a formar a atual geração de crianças, cujos mestres e didática se pulverizam sob a forma de produtos, brinquedos, *cartoons*, *animes*, mangás, cartas e games, que se reúnem para compor uma rede de signos voltados ao consumo, entretenimento e à educação. O grande desafio que se coloca hoje para pais e educadores é o de como lançar novas questões frente às semióticas que se estabelecem como globais para que as crianças possam experimentar e criar outras formas de expressão mais livres e variadas, recuperando a necessária diversidade cultural nos modos de ser, agir, pensar e falar sobre as experiências coletiva e subjetiva. Uma política educativa que se proponha a um engajamento com outras possibilidades de constituição ética e estética do desejo na formação das crianças deve se comprometer a criar espaços alternativos de acesso das crianças e dos adultos a uma pluralidade de produções culturais, pautadas na diversidade de experiências humanas.

Tanto as crianças como os adultos devem ter acesso à crítica da cultura midiática, criando modos de dialogar com ela, sem se submeter às regras de um jogo de finido de antemão, mas como sujeitos que podem interferir nesse jogo, propondo novas regras e definindo outros caminhos possíveis para o jogo e para a vida. Se o jogo é uma forma de representarmos as regras da vida, há que se incentivar, tanto no jogo como na vida, a recusa dos modos cristalizados, tipificados e estereotipados de ser e agir.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, p. 19-32.

\_\_\_\_\_. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.

BUCKINGHAM, D.; SEFTON-GREEN, J. (orgs.) (2003). Gotta catch em'all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture and Society*, vol. 25, n. 4. p. 1-25.

GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. (2004). Introduction: Toys, games and media. In: GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. (orgs.) *Toys, games and media*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 1-8.

GUATTARI, F. (1981). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense.

HUIZINGA, J. (2001). *Homo ludens*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.

ITO, M. (2004). *Technologies of the childhood imagination: Yugioh, media mix and everyday cultural production* – Digital Generations: Children, youth people and new media. Londres: Institute of Education/University of London [Trabalho apresentado].

\_\_\_\_\_ (2003). *Technologies of the childhood imagination: Media mixes, hyper-sociality, and recombinant cultural form* [<http://www.edtransitions.ssrc.org/home.aspx> - Acesso em 15/02/03].

LYOTARD, J.-F. (1998). *A condição pós moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

MAYALL, B. (2003). *Sociologies of childhood and educational thinking: professional lecture*. Londres: Institute of Education/University of London.

\_\_\_\_\_ (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham/Filadélfia: Open University Press.

PASOLINI, P.P. (1990). *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense.

SARLO, B. (1997). *Cenas da vida pós moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ.