

# MÍDIA E CONSUMO NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA PÓS-MODERNA

Mariângela Momo\*

**RESUMO:** Neste artigo, considera-se que vivenciamos um estado da cultura - com implicações contundentes da mídia e do consumo - que tem produzido determinados modos de ser sujeito na contemporaneidade que optamos por nomear de “sujeitos pós-modernos”. Para dar visibilidade aos sujeitos escolares pós-modernos, realizam-se três movimentos teórico-metodológicos. No primeiro deles, desencadeia-se uma discussão sobre o termo “pós-moderno”. No segundo, mapeia-se, minimamente, a “condição cultural pós-moderna” no que tange aos aspectos relacionados à mídia e ao consumo. E, no terceiro, visibilizam-se, com base nas pesquisas realizadas, os sujeitos escolares pós-modernos. O percurso investigativo que permitiu colocar em evidência os sujeitos escolares pós-modernos foi composto por visitas e observações em escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS, entre os anos de 2004 e 2007, e em escolas de Educação Infantil na grande Natal/RN, durante o ano de 2009. A investigação incluiu, ainda, a realização de conversas com as crianças e também com professoras, funcionárias e mães, além de registros escritos e fotográficos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Condição pós-moderna. Sujeitos escolares pós-modernos. Mídia. Consumo e escola.

## MEDIA AND CONSUMPTION IN THE PRODUCTION OF POSTMODERN SCHOOL SUBJECTS

**ABSTRACT:** In this paper, we have considered that we live in a culture state - with serious implications of both media and consumption - that has produced certain ways of being subjects in contemporaneity, ones that we have called postmodern subjects. In order to give visibility to postmodern school subjects, we have made three theoretical-methodological movements. Firstly, we have discussed the term ‘postmodern’. Secondly, we have mapped the ‘postmodern cultural condition’ regarding aspects related to media and consumption. Thirdly, based on research, we have considered postmodern subjects. The investigation path that has allowed for evidencing postmodern school subjects has comprehended visits and observations in municipal public schools in Porto Alegre/RS from

---

\* Dr<sup>a</sup> em Educação. Prof<sup>a</sup> do Depart<sup>o</sup> de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.  
E-mail: marimomo@terra.com.br

Recebido em: 08/01/2010 Avaliado em: 22/01/2010

2004 to 2007, and children education schools in Natal/RN along 2009. The investigation has also included conversations with children as well as teachers, workers and mothers, besides writings and photographs.

**KEY WORDS:** Postmodern condition. Postmodern school subjects. Media. Consumption and school.

## INTRODUÇÃO

Há várias opções para se discorrer sobre a condição pós-moderna. Bauman (2006), por exemplo, lança um olhar analítico sobre algumas das grandes cidades, pois elas teriam se convertido em depósito de problemas de origem mundial. Outro modo possível, entre tantos, diz respeito a analisar artefatos culturais, como o cinema e a arte, como fazem Jameson (2004) e Harvey (1993).

O modo como escolhi entender a condição pós-moderna, ao longo deste artigo, lança um olhar sobre mídia e consumo, buscando entender a forma como operam na produção da cultura e do próprio mundo contemporâneo. Fiz essa opção porque vários autores têm discutido, evidenciado e problematizado as implicações contundentes e assustadoras da mídia e do consumo nas modificações da face do mundo. Assim, entre as inúmeras possibilidades de colocar em articulação a pós-modernidade e a educação, escolhi um dos olhares possíveis, que busca entender, minimamente, como mídia e consumo colaboram na produção da condição pós-moderna e, ao mesmo tempo, produzem outro tipo de sujeito que vai à escola no início do século XXI. Tal opção também está relacionada ao fato de que tanto a pesquisa realizada por Costa (2004) quanto as realizadas por mim (MOMO, 2007a, 2009) apontam para a presença visível e gritante da mídia e do consumo nas escolas pesquisadas e levam a pensar a conformação de sujeitos escolares pós-modernos.

O percurso investigativo de minhas pesquisas contemplou visitas e observações em escolas públicas municipais da cidade de Porto Alegre/RS, entre os anos de 2004 e 2007, e em escolas de educação infantil na grande Natal/RN, durante o ano de 2009 (esta pesquisa ainda está em andamento). A investigação incluiu, ainda, a realização de conversas com as crianças e também (informalmente) com professoras, funcionárias e mães, além de registros escritos e fotográficos.

Um dos objetivos de minhas pesquisas tem sido realizar uma das leituras possíveis sobre como os sujeitos infantis das escolas estudadas vivem a infância sob as condições culturais pós-modernas e apontar a produtividade dessa cultura no delineamento de um determinado tipo de infância, que opto por nomear de “infância pós-moderna”. Busco mostrar como as crianças das escolas estudadas são produzidas, formatadas,

fabricadas pela mídia e pelo consumo, configurando novos modos de ser criança e de viver a infância. Embora o objeto central de minhas pesquisas seja a infância, tenho contemplado também algumas discussões sobre sujeitos escolares juvenis. Desse modo, lançarei mão dos dados empíricos de minhas pesquisas, realizadas em sítios específicos, para refletir sobre a produção de sujeitos escolares pós-modernos, sem a pretensão de generalização.

Cabe esclarecer, ainda, que este artigo se inscreve em uma matriz de inteligibilidade que vê o mundo contemporâneo marcado por condições peculiares, imbricadas e implicadas naquilo que tem sido amplamente conhecido como cultura pós-moderna. Dialoga-se com autores que tratam de descrever, interpretar e problematizar a condição cultural pós-moderna, entre eles, Bauman (1999, 2001, 2003, 2006, 2007), Jameson (2004), Harvey (1993), Lipovetsky (2005), Lemert (2000) e Débord (1997), entre outros, e realizam-se três movimentos teórico-metodológicos. No primeiro deles, desencadeia-se uma discussão sobre o termo “pós-moderno”. No segundo, mapeia-se, minimamente, a “condição cultural pós-moderna” no que tange aos aspectos relacionados à mídia e ao consumo. E, no terceiro, visibilizam-se, com base nas pesquisas realizadas, os sujeitos escolares pós-modernos.

## 1 SOBRE O “PÓS-MODERNO”

O termo “pós-moderno” (e seus correlatos: “pós-modernidade”, “pós-modernização” e “pós-modernismo”) é polêmico e problematizado por autores que se ocupam em descrever e analisar a contemporaneidade. Não seria produtivo, para este artigo, trabalhar exaustivamente com as diversas e polêmicas definições do termo. Ao mesmo tempo, é relevante abordar alguns dos usos e entendimentos desse termo – e também as opções de muitos autores por não utilizá-lo – porque colaboram para fornecer indicativos sobre os entendimentos da condição cultural que vivemos, a fim de pensar os sujeitos escolares contemporâneos.

Entre as discussões realizadas, muitas delas dizem que o termo não seria apropriado para descrever a contemporaneidade em função do prefixo pós-, o qual remeteria a uma ruptura com a modernidade. Outras giram em torno do entendimento de período histórico e questionam se pós-modernidade seria uma periodização ou uma condição cultural particular. Outras, ainda, dizem respeito ao que o termo remeteria, abarcaria, em termos de configurações do próprio mundo. A questão é que há muitos desacordos em relação ao que o termo possa designar, ao mesmo tempo em que há aproximações entre as análises realizadas por autores que se ocupam em entender o mundo contemporâneo.

Lyotard (1989) parece ter introduzido a locução “condição pós-moderna”, em seu livro *La condition postmoderne*, publicado em 1979, para expressar a incredulidade diante das metanarrativas constituídas pela modernidade. Segundo ele, estaríamos vivendo uma condição que encaminha para o fim dos grandes sistemas explicativos e totalizantes. Ele põe em questão as verdades universais, considerando a pluralidade do mundo (bem como as próprias catástrofes político-econômicas, como as guerras mundiais) e argumentando que é por meio de jogos de linguagem que se constituem verdades. Uma vez que a linguagem é capaz de instituir verdades, conhecimentos válidos, ele declara que devemos considerar que as novas tecnologias da comunicação afetam a forma como o conhecimento é produzido e a forma como ele circula. As novas configurações no modo de produzir verdades colaborariam, entre outros fatores, para desestabilizar os grandes sistemas explicativos e totalizantes.

Segundo Lipovetsky (2004), o termo “pós-moderno” entrou em voga a partir do final dos anos setenta e pretendeu qualificar o estado cultural das sociedades, considerando que tal estado era muito diferente dos que o precediam. Embora ele considere que um dos méritos desse termo é destacar a mudança de direção que ocorre em profundidade no modo de funcionamento social e cultural das sociedades democráticas avançadas, ele o coloca em suspensão, uma vez que, tal termo pressupõe o fim da modernidade. O autor considera que esse termo foi importante durante determinado tempo (ele próprio o utilizou em seu livro *A Era do Vazio*, 1989) para discutir as condições de um mundo que já não era mais o conhecido mundo moderno, mas argumenta que a pós-modernidade deve ser entendida como período de transição para *Os Tempos Hipermodernos*. A tese que ele desenvolve é a de que as características da modernidade foram, sim, abaladas, sacudidas e modificadas (e foi esse o estágio de transição que o termo “pós-moderno” abarcou), mas não desapareceram. Pelo contrário, assumiram o seu estado mais elevado, o seu mais alto grau, configurando uma sociedade *hiper*, uma sociedade em que prevalece o impulso da cultura individualista centrada no eixo cultural do presente, no qual a lógica é o excesso e o extremo. Hiperconsumo, “hipercapitalismo, hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto - o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53). A obesidade seria o próprio símbolo corporal dessa sociedade *hiper*.

Lemert (2000) realiza discussões em torno do termo e diz que, se esse termo se refere a algo, esse algo tem a ver com o não-cumprimento das promessas da modernidade. Ele afirma haver evidências, para a maioria das pessoas, de que não há motivos para depositar esperanças de que o mundo estaria melhorando.

As crenças modernas no progresso humano e em melhorias sociais estariam sendo abaladas pelas configurações do próprio mundo. O argumento do autor é que o mundo mudou, e o pós-modernismo diz respeito a uma interrogação acerca dessas mudanças, por isso mereceria um lugar entre as teorias sociais razoáveis sobre a atual situação.

Já Bauman (2003), em uma de suas entrevistas, diz que parou de utilizar o termo “pós-moderno” (o qual consta em quatro títulos de seus livros) devido às incontáveis tentativas de esclarecer uma confusão semântica entre “pós-modernidade” e “pós-modernismo”. O primeiro termo significaria uma sociedade, uma condição humana, enquanto o segundo diria respeito a um modo de ver o mundo. Então, para falar das condições de vida do mundo contemporâneo, esse autor cria o termo “Modernidade Líquida”, uma vez que considera “fluidez” e “liquidez” como metáforas adequadas para “[...] captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (BAUMAN, 2001, p. 9). O autor utiliza esse termo ao expor as condições de uma época em que praticamente nada mais é sólido, nada mais mantém a mesma forma, fixada em um espaço, durante longo tempo. Ele argumenta que a modernidade se ocupou em derreter os sólidos pré-modernos em estado adiantado de desintegração para então inventar sólidos duradouros, que fossem confiáveis e garantissem um mundo previsível e, conseqüentemente, administrável.

Em relação a essa solidez, um dos exemplos usados pelo autor, citando o economista Daniel Cohen, da Sorbonne, diz respeito ao trabalho. Na fase sólida da modernidade, o indivíduo, ao entrar em uma empresa como a Ford, sabia exatamente quais os passos que deveria dar, quais os caminhos que deveria seguir para mudar de posto sucessivamente até atingir o mais alto grau dentro da empresa, e, é claro, isso poderia levar uma vida. Ou então o funcionário poderia optar por fazer sempre a mesma coisa e ter quase certeza de que permaneceria no mesmo posto durante anos. No entanto, na atualidade, o “derretimento dos sólidos” não ocorre de forma a colocar outros mais duradouros em seu lugar, não pretende construir uma nova ordem para substituir a velha ordem defeituosa, mas adquire novos sentidos.

O que acontece no mundo contemporâneo é o “derretimento” das próprias forças que pretendiam gerar e manter a ordem. Dessa forma, o que é “derretido” não se transforma em outro sólido, mas permanece em estado fluido, seu “futuro” é a própria liquefação.

Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento. (BAUMAN, 2001, p. 8)

Em relação ao trabalho, por exemplo, ele já não é mais fixo a um lugar e também não fixa mais as pessoas a esse lugar. “Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil” (p. 70). O termo “Modernidade Líquida” é empregado pelo autor de modo a nos remeter às condições culturais contemporâneas, marcadas pela incerteza e a ambivalência, entre outras dimensões.

Jameson (2004) usa o termo “pós-modernismo” e o entende como “a lógica cultural do capitalismo tardio”, ressaltando que as mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX afetam também a esfera do cotidiano e da cultura. Ele destaca que o termo “capitalismo tardio” é utilizado para dar uma ideia de continuidade em relação ao que o precedeu, uma vez que o termo “pós-moderno” seria problemático porque pressupõe uma ruptura com a modernidade. Destaca que “pós-moderno” não é seu termo favorito e procura variar, usando expressões que considera sinônimos, como “capitalismo multinacional”, “sociedade do espetáculo ou da imagem”, “capitalismo da mídia” e o próprio “sistema mundial”.

Muitos autores que analisam as condições do mundo contemporâneo (considerando-o principalmente pós-Segunda Guerra Mundial) lançam mão de outros termos para desenvolver suas teses de que o mundo está mudando notavelmente. Muitos desses termos, inclusive, dizem respeito às obras mais conhecidas e discutidas desses autores. É o caso de *Sociedade do Consumo*, de Baudrillard (1991), *A Sociedade do Espectáculo*, de Debord (1997) e *A Sociedade Transparente*, de Vattimo (1989).

Ao mesmo tempo, existem questionamentos que problematizam a própria existência de um mundo puramente moderno. Esse é o caso da obra *Jamais fomos modernos*, de Latour (1994). O estudioso considera que a visão moderna de mundo se assenta sobre processos de separação que pretendem gerar a pureza. Como consequência dessa forma de operar, desses tratamentos seletivos, ocorre a proliferação dos híbridos. Dito de outra forma, a perspectiva moderna pretende explicar tudo, mas deixa de fora a maior parte: “[...] os híbridos, os monstros, os mistos cuja explicação ela abandona são quase tudo, compõem não apenas nossos coletivos mas também os outros, abusivamente chamados de pré-modernos” (p. 51). Segundo o autor, jamais teríamos entrado em uma ordem moderna na qual reinaria a pureza absoluta. Uma dimensão não-moderna estaria presente o tempo todo. A tese de Latour é interessante para pensar que muitas das configurações do mundo contemporâneo estão presentes no que se chama de modernidade, mas é nas problematizações e análises pós-modernas que se colocam em foco a existência e as implicações dessas configurações.

Penso que fica evidente que não é possível aglutinar, colocar esses e outros autores que se ocupam em analisar o mundo contemporâneo sob o mesmo “guarda-

chuva”, o mesmo rótulo, a mesma categoria. No entanto, realizar movimentos de distanciamento, aproximações e articulações entre eles me parece ser bastante produtivo. Uso aqui o termo “articulação” no sentido proposto por Du Gay et al. (1997), ou seja, como o “[...] processo de conectar elementos díspares para formar uma unidade temporária” (p. 3). Desse modo, mesmo considerando os desacordos e diferenças, os autores que utilizo ao longo deste artigo compartilham pontos comuns, e talvez o principal deles diga respeito justamente a considerar que o mundo mudou de tal forma que é preciso descrever e analisar essas mudanças. É preciso, inclusive, promover novas formas de nominá-lo. Entre as articulações possíveis, uma que me interessa em particular é como os autores escolhidos consideram a mídia e o consumo como contudentes e centrais na constituição do mundo contemporâneo. Outra aproximação possível, que talvez até possa ser pensada como uma espécie de consenso entre a maioria dos autores que se ocupam em pensar o mundo de hoje, diz respeito às relações que se estabelecem com o moderno. Harvey (1993) acredita, inclusive, que “[...] o único ponto de partida consensual para a compreensão do pós-moderno reside em sua possível relação com o moderno [...]” (p. 20). Parece-me que esses autores analisam a sociedade contemporânea relacionando-a com o moderno, o que interessa aqui, na medida em que é na relação com o que se entende por sujeitos estudantes modernos que se constitui, ao longo deste artigo, o que nomeio de sujeitos estudantes pós-modernos.

Tendo presentes as discussões polêmicas em relação ao termo “pós-moderno”, ainda assim assumo a opção por sua utilização. Esclareço as razões de tal opção, uma vez que também considero esse termo um tanto quanto problemático, principalmente em relação à acepção que remete à ruptura com a modernidade. Fiz essa escolha por vários motivos. O primeiro deles é que, como destaca Jameson (2004), esse termo foi propício para aglutinar grande número de fenômenos que antes eram independentes, sendo possível, inclusive, relacioná-los. Outro motivo é que “pós-moderno” foi (e é) um neologismo reconhecido em escala mundial (é claro, com múltiplas interpretações e diferenças), estando presente, em alguma medida, no nosso cotidiano. Ouve-se esse termo em uma ou outra situação rotineira, mesmo que não se tenha uma ideia precisa sobre o que ele possa abarcar; ele pode ser fácil e rapidamente reconhecido. Essa escolha também está relacionada ao fato de que as discussões sobre as modificações ocorridas no que se entende por modernidade quase não têm acontecido no âmbito da educação escolar. Penso que utilizar o termo, já amplamente compartilhado, pode, de algum modo, favorecer as discussões no interior das instituições escolares. Ao mesmo tempo, compartilho a opção de Jameson em não me deter na utilização apenas do termo “pós-moderno”, mas fazer uso de outras expressões, propostas por diversos autores, para dar conta

da complexidade de pensar o mundo que aí está. Além dessas razões, entendo que os significados não estão contidos *a priori* no termo “pós-moderno” e são produzidos por meio da linguagem. Então, aqui me utilizo da linguagem – do que foi dito por tantos – para produzir os significados sobre o mundo contemporâneo que avaliei relevantes para este artigo. Ao longo do texto, minha intenção não é definir o que é “mesmo” a condição pós-moderna. Faço minhas as palavras de Jameson (p. 25): “pós-modernismo não é algo que se possa estabelecer de uma vez por todas e, então, usá-lo com a consciência tranquila. O conceito, se existe um, tem que surgir no fim, e não no começo de nossas discussões do tema”.

Para iniciar o compartilhamento sobre o entendimento das configurações culturais contemporâneas, talvez pudéssemos concordar que pós-modernismo é

[...] apenas o nome em voga de uma complicada série de invenções culturais e teóricas, cada uma das quais foi um ajuste às realidades do mundo na segunda metade do século XX. (LEMERT, 2000, p. 39)

Eu acrescentaria, ainda, que cada uma dessas invenções colabora na constituição do próprio mundo. Um mundo em que

[...] estão sob suspeita aquelas concepções que deram sustentação à Modernidade, entre elas: a suposição de uma ordem universal; um modelo de racionalidade (o ocidental); uma idéia de sujeito (o sujeito poderoso); as metanarrativas (grandes sistemas explicativos e totalizantes); a supremacia do Homem (como espécie, como gênero, como medida de todas as coisas); uma cultura (a ocidental) como o lugar privilegiado a partir do qual se inventam e nomeiam as outras. (COSTA, 2002, p. 150)

Como discute Lemert (2000), se o termo “pós-moderno” é o melhor nome para o que está acontecendo no mundo é algo discutível. Por outro lado, parece fora de dúvida que algo profundo, forte e de longo alcance está ocorrendo no mundo, principalmente a partir da segunda metade do século XX. No âmbito da educação escolar, há tempos que ouvimos frases do tipo: “essas crianças e jovens de hoje não querem nada com nada”; “não pensam no futuro”; “não são capazes de ouvir e ficar em silêncio um segundo”; “não são capazes de esperar”; “não se interessam por nada”, etc. Não pretendo, neste artigo, investigar ou justificar tais condutas, mas acredito que elas estão relacionadas à pós-modernidade e às condições que a caracterizam. Se algo forte, profundo e potencialmente de longo alcance está ocorrendo, deve estar “atingindo” também a escola, uma instituição que é um lugar na cultura.

## 2 A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA: UM OLHAR SOBRE A MÍDIA E O CONSUMO

Como argumenta Baudrillard (1991) em sua obra intitulada *A Sociedade de Consumo*, vivemos uma cultura do consumo em uma sociedade que se organiza por meio dele. Isso não quer dizer que o consumo não tenha existido e tido sua importância em outras sociedades, como bem explica Bauman (1999, p. 87): “[...] todos os seres humanos, ou melhor, todas as criaturas vivas ‘consomem’ desde tempos imemoriais”. A diferença é que, efetivamente, a nossa sociedade se organiza em torno do consumo. Se, na sociedade industrial da modernidade, o valor estava na capacidade de produção, na contemporaneidade, segundo Bauman (1999), o valor está na capacidade de consumo. O mundo de hoje engaja seus membros na sociedade em função de sua condição de consumidor.

Isso significa uma série de mudanças profundas, como, segundo Bauman (2005), o modo como as pessoas são educadas<sup>1</sup> para serem produtoras ou para serem consumidoras. Para o autor, ser consumidor na sociedade de consumo requer uma série de capacidades, como a de esquecimento e não de aprendizado. É necessário não manter o desejo por muito tempo em um único objeto, sendo capaz de facilmente perder o interesse por ele ao ser instigado por um novo desejo de consumo. Tal capacidade está intimamente relacionada à flexibilidade (SENNETT, 2004) e à efemeridade (JAMESON, 2004), duas características deste tempo.

No caso do consumo, a flexibilidade ocorre, entre outros elementos, em relação aos produtos (colocar no mercado cada vez mais rápido produtos mais variados), uma vez que a reprodução em grande escala é uma das características dessa época do consumo massivo, a era da reprodutibilidade. E a efemeridade diz respeito, entre outros fatores, à produção de bens descartáveis. Harvey (1993) aponta que, no domínio da produção de mercadorias, a ênfase tem sido nos “[...] valores e virtudes da instantaneidade (alimentos e refeições instantâneos e rápidos e outras comodidades) e da descartabilidade (xícaras, pratos, talheres, embalagens, guardanapos, roupas, etc.)” (p. 258). Segundo Bauman (2007), a “síndrome consumista” desbancou a duração e colocou o valor da novidade acima do valor da permanência, de tal modo que a cultura que vivemos não é a do acúmulo e do aprendizado, mas uma cultura da descontinuidade, do desengajamento e do esquecimento. De acordo com o autor, comprovadamente o principal e mais abundante produto da sociedade líquido-moderna de consumo é o lixo, e só ele tende a ser sólido e durável. O problema do que fazer com o lixo é um dos principais desafios de nossa sociedade, junto com outro, que “[...] é a ameaça de ser jogado no lixo”. (p. 17)

---

<sup>1</sup> Vale lembrar que o entendimento de educação ultrapassa os muros da escola. Instâncias como a própria mídia e o consumo podem ser consideradas educativas.

Outra característica do consumo em tempos contemporâneos é que, mais do que consumir materialidades, consumimos/comercializamos marcas, logomarcas e ícones. Klein (2003) nos introduz nessa discussão. A autora aponta para o fato de que as primeiras campanhas de *marketing* de massa, iniciadas na segunda metade do século XIX, trabalhavam mais com a propaganda do “produto” do que com a promoção da “marca” do produto, como ocorre hoje em dia. Os fabricantes daquela época preocupavam-se com a produção de bens. Quando esses bens consistiam em inovações, a publicidade deveria informar os consumidores sobre a novidade e “[...] depois convencê-los de que sua vida seria melhor se usassem, por exemplo, carros em vez de bondes, telefones em lugar de cartas e luz elétrica em vez de lampiões”. (p. 29)

Com a era da máquina e a uniformização dos produtos, a diferença passa a ser a imagem, a qual começa a ser fabricada junto com o próprio produto. Klein (2003) ressalta que levou tempo para que o mundo da fabricação considerasse como seu negócio essencial a produção de marcas. Mesmo assim, nesse processo, quase nada ficou sem marca. “Existem as empresas que sempre compreenderam que estavam vendendo marcas antes de produtos. [Como] Coca-cola, Pepsi, McDonald’s, Burger King e Disney [...]” (p. 41). Klein considera que, na atualidade, as corporações podem fabricar produtos, mas o que os consumidores compram são marcas: Nike, Coca-Cola, Marlboro. Atualmente, algo tão imaterial como uma marca pode render bilhões.

Harvey (1993), ao discutir a aceleração do tempo de giro do capital, argumenta que há limites para a acumulação e giro de bens físicos e que, por isso, se acentua a produção de bens e serviços bastante fugazes e voláteis. É uma maneira de configurar a cultura de tal forma que tudo, até o que era considerado mais íntimo, pode ser transformado em mercadoria (JAMESON, 2004). Conforme Serralheiro, (2004, p. 3) “o futebol deixou de ser um desporto para ser indústria e a morte deixou de ser um assunto privado para ser uma atividade lucrativa” (p. 3).

Nessas novas configurações, o consumo não se organiza mais em torno da necessidade, mas em torno do desejo. Como bem afirma Bauman (2005, p. 47), ao citar Mark C. Taylor e Esa Saarinen, “[...] ‘o desejo não deseja a satisfação. Pelo contrário, o desejo deseja o desejo’”. Estamos sempre em movimento em busca de novos desejos. Em virtude da aceleração e do excesso de ofertas, a sensação que temos é a de vertigem e incompletude. Parece que nunca alcançamos a linha de chegada, e isso gera um contínuo estado de ansiedade e insatisfação. Para Bauman (2001), uma das tarefas mais irritantes que se podem propor a um consumidor é que ele estabeleça prioridades para dispensar algumas opções, de modo que a infelicidade dos consumidores provém do excesso, e não da falta de escolha. A

lógica do excesso, da estimulação contínua, diz Lipovestsky (2006), promove modos de vida desregulados em que há excessos de todos os lados; na comida, no ócio, nas drogas. Fazem parte da engrenagem do extremo os comportamentos individuais, como “[...] o doping, os esportes radicais, os assassinos em série, as bulimias e anorexias, a obesidade, as compulsões e vícios” (p. 55).

Outro fato, explicado por Chaney (apud YÚDICE, 2004, p. 227), é que o consumo (incluindo a reciclagem de imagens e representações) “[...] é a modalidade mesma da produção em nossa época”. Assim, ser produtivo requer consumir, e, nesse sentido, uma sociedade que se pretende produtiva deve produzir o maior número de consumidores possível. Em uma sociedade de consumo, como aponta Lipovetsky (2006, p. 2), “os mais desfavorecidos também são hiperconsumidores, embora apenas na cabeça”. Bauman (2001) aborda como o imperativo do consumo faz com que as pessoas, mesmo sem ter os meios, atinjam os fins. Yúdice (2004) menciona que o chamado “tráfico da música”, estima-se, excede o volume do narcotráfico.

O interessante é que, se em alguma medida se considera que o consumo pode ser problemático, se inventam outras formas de consumir para resolver o problema admitido. De qualquer forma, a fúria consumista deve prosseguir. Café descafeinado, cerveja sem álcool e chocolate laxante são algumas dessas invenções: “[...] a própria substância nociva já deve ser o remédio” (ZIZEK, 2003, p. 5). Além disso, entre os “produtos” comercializados, está, segundo Yúdice (2004), a “compra e venda de experiências humanas”. Para desenvolver esse argumento, o autor nos lembra das cidades temáticas, dos centros turísticos de entretenimento, da moda, da culinária e tantas outras experiências humanas transformadas em mercadorias. Aqui também é interessante mencionar os programas televisivos em que pessoas famosas e bem-sucedidas contam as experiências de sua vida como se fossem a fórmula para o sucesso. Inúmeros livros de auto-ajuda também se utilizam da venda de experiências bem-sucedidas.

Costa (2007) desenvolve o argumento de que, cada vez mais, estamos consumindo o “outro” como prática de cidadania. A autora mostra como, em um tempo de supremacia do mercado, determinadas políticas de representação reabilitam determinados grupos identitários – *gays*, idosos, negros – para que sejam considerados tanto como cidadãos quanto como consumidores. Cada vez mais proliferam identidades que até há pouco tempo não existiam. O argumento desenvolvido por Costa (2007) é de que as redes mercantis investem no discurso da responsabilidade social e das políticas de inclusão em relação às “identidades” que passam a existir, que se tornam visíveis. Desse modo, invoca-se o consumidor para que ele “ajude” o próximo por meio de seu ato de consumo.

Eis que surgem camisetas, pulseiras, bonés e bandanas para cabelo anunciando que você está engajado na luta contra o câncer infantil, de mama, a Sida, o fumo, a discriminação aos gays, a exploração sexual de meninas. Em cada uma destas campanhas, de certa forma, também consome-se o 'outro'. (COSTA, 2007, p. 7)

A autora diz que agora o ato de consumo pretende não só mostrar o que se tem e o que se pode, mas manifestar o “engajamento” na ajuda ao próximo.

Também no sentido do consumo de experiências humanas, Lipovetsky (2004, p. 89) diz que não se trata mais apenas de se ter acesso ao consumo material, “[...] mas sim de vender e comprar reminiscências, emoções, que evoquem o passado, lembranças de tempos considerados mais remotos”. Ele acrescenta que nunca foram abertos tantos museus na Europa como têm sido abertos nesses últimos anos. Diz também que museus virtuais que reconstituem sítios arqueológicos e promovem o “turismo da memória” são um sucesso entre as massas na contemporaneidade. O autor argumenta que o passado é utilizado não no sentido estruturador ou edificante, no sentido de se aprender com o passado para projetar o futuro, mas é renovado com fins comerciais e apresentado de acordo com o “gosto de nossa época”.

Além disso, o consumo pode ser entendido não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, como o consumo de significados que promovem desejos e processos de identificação. Na contemporaneidade, uma das principais instâncias produtoras de significados, amplamente aceitos e compartilhados, tem sido a mídia. As narrativas e imagens produzidas e veiculadas pela mídia possibilitam a formação de uma cultura comum, ajudam a tecer a vida cotidiana, modelam opiniões, formas de pensar, comportamentos, e fornecem parâmetros para as pessoas forjarem suas identidades (KELLNER, 2001). Rocha (2005) menciona que, se em outros tempos a Filosofia era a ciência que contava as histórias do mundo, na contemporaneidade, são as narrativas da mídia que têm essa função. São os dados e os fatos apresentados pela mídia que nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vivências cotidianas.

A cultura da mídia passou a dominar a vida cotidiana; as pessoas passam grande parte do seu tempo vendo televisão, ouvindo rádio, lendo revistas e jornais e participando de outras práticas culturais midiáticas. Muitos preferem, inclusive, viver uma “realidade” mediada, narrada por outros, como quando, ao invés de ir ao estádio, preferem ver o jogo pela televisão (LEMERT, 2000). Ao mesmo tempo, é justamente a “realidade” mediada que permite a muitas pessoas viverem determinados acontecimentos que, de outra forma, elas não teriam possibilidade de viver. Debord (1997) desenvolve o argumento de que a mídia transformou em representação tudo o

que era vivido diretamente. As relações sociais entre as pessoas passam a acontecer por meio de imagens, o que ele chama de *sociedade do espetáculo*.

Vattimo (1989) também coloca a mídia como central nas modificações do mundo. Desenvolve a tese de que as constantes invenções nos meios de comunicação de massa possibilitaram que múltiplas narrativas, identidades, culturas subordinadas, paisagens e imagens nunca antes vistas se tornassem visíveis, saíssem do anonimato, colaborando, assim, para a dissolução dos pontos de vista tidos como únicos e centrais. Agora se pode ver o que antes nem se imaginava que existia, pois vivemos em uma *sociedade transparente*, que redefine, inclusive, o que seria da esfera do público e do privado.

Em relação ao modo como nossas vidas são organizadas, como compreendemos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos, Lipovetsky (2004) discute como a mídia tem promovido novas formas de sociabilidade. Ele argumenta que os laços comunitários tradicionais estão se rompendo (na noite de Natal, não se vai mais à missa, diz o autor, liga-se a televisão), ao mesmo tempo em que a mídia consegue promover grandes reuniões efervescentes, de sentimentos comuns, de participações emocionais em grandes manifestações, como a Copa do Mundo de Futebol.

A mídia tem alterado, modificado, os processos de produção, circulação e consumo de significados, compondo uma cultura distinta da cultura de outras épocas. Como sintetiza o próprio Hall (1997, p. 1): “[...] a cultura tem a ver com ‘significados partilhados’”. Considerando que os significados culturais são estabelecidos através de práticas sociais como a própria representação, devo dizer que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a mídia tem sido uma das principais produtoras das representações que compartilhamos.

Tomando como exemplo a representação em relação ao corpo, destaco que esta tem se organizado em função do que Sarlo (2000) considera como o mito da beleza e da juventude, pois a beleza e a juventude seriam “sinônimos” de saúde. Lipovetsky (2005) também argumenta que, na contemporaneidade, já não é importante expor a fortuna que se tem, mas parecer jovem e realçar a beleza. Aprendemos o que é ser belo e ser jovem através das representações que a mídia produz e põe em circulação. Por meio da mídia, das formas de representação e dos discursos colocados em circulação, criamos parâmetros para, por exemplo, avaliar e produzir nosso próprio corpo. Estabelecemos padrões de exigência que acabam regulando e promovendo o consumo de alimentos, de roupas, de procedimentos estéticos ou cirúrgicos para atingir o corpo almejado. Lipovetsky (2004) discute a função normativa da mídia em relação à aparência. Destaca que a imposição de modelos ocorre de forma não-obrigatória e, mesmo assim, tem efeitos eficazes. Costa e Silveira (1998, p. 350) também argumentam que “[...] a ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma

forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com a nossa adesão [...]”.

Parece-me que efetivamente estamos vivendo uma cultura comum – a cultura da mídia –, que é “[...] dominante hoje em dia; substitui as formas de cultura elevada como foco da atenção e impacto para grande número de pessoas” (KELLNER, 2001, p. 27) e se caracteriza, dentre outras questões, por nos fornecer múltiplas e contínuas opções comuns de consumo. Na produção de uma cultura comum, a mídia torna marcas desconhecidas em objetos de desejo global. Ela é uma das grandes possibilitadoras do processo de globalização de marcas, discursos e identidades. Canclini (2003), ao discutir o processo de globalização no qual o dinheiro e a produção de bens e mensagens se desterritorializam, ressalta que “[...] Coca-Cola e Sony estão convencidas de que a globalização não significa construir fábricas por todo o mundo, e sim conseguir se transformar em parte viva de cada cultura [...]” (p. 47). E Klein (2003) aponta para a formação de aldeias globais, nas quais as ligações se dão por meio de logomarcas na busca pela produção de cidadãos globais. A teia global se dá por meio de logos e produtos através de estratégias midiáticas e de *marketing*.

### **3 ELEMENTOS PARA SE PENSAR SOBRE A PRODUÇÃO DE SUJEITOS ESCOLARES PÓS-MODERNOS**

O exposto ao longo deste artigo demonstra que vivenciamos um estado da cultura - com implicações contundentes da mídia e do consumo - que tem se configurado diferentemente daquele da modernidade e nos permite pensar que tal estado produz sujeitos distintos dos sujeitos modernos. Kincheloe (2001), ao analisar filmes infantis hollywoodianos, explora a ideia do advento de uma infância pós-moderna. Antes dele, já em 1995, Green e Bigum, alertam para a existência de uma infância e juventude pós-modernas. Tais autores preocupam-se em compreender a emergência, nos Estados Unidos, de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades, o qual poderia ser considerado como sujeito exemplar da condição pós-moderna. Os autores questionam, inclusive, se os alienígenas na sala de aula seriam os jovens pós-modernos ou nós, os professores, que não conseguimos compreendê-los.

Uma das hipóteses do estudo de Green e Bigum (1995) é que, a partir do nexos entre cultura juvenil e a complexidade da mídia, um novo tipo de subjetividade humana estaria se formando, quer dizer, estariam emergindo identidades inteiramente novas. Para nomear essas novas formas de ser e tornar-se humanos, os autores utilizam o termo “subjetividade pós-moderna”. Jameson (2004, p. 18) ressalta que “[...] o pós-moderno deve ser visto como a produção de pessoas pós-modernas, capazes de funcionar em um mundo sócio-econômico muito peculiar [...]”. Em relação à infância

e à juventude (mas sem descartar as múltiplas idades da vida), Costa (2006a, p. 2) também argumenta que experimentamos novas formas de sermos humanos:

O excesso de informação, as formas emergentes de comunicação e interação interpessoal, a interpelação pelas mídias, as novas versões de entretenimento, entre tantas outras experiências deste admirável mundo novo, estão mudando a maneira de ser das crianças e jovens, embaralhando tudo que achávamos que tinha um lugar certo, verdadeiro e lógico. Nossas identidades tornaram-se deslizantes, múltiplas e escorregadias, e podemos ser de muitos jeitos.

Ao visibilizar e analisar as formas como as crianças e jovens das escolas estudadas vivem a infância e a juventude e constituem-se como alunos, foi possível perceber uma consonância com as configurações culturais do mundo contemporâneo. Visibilidade, efemeridade, consumismo, fugacidade, descartabilidade, individualismo, superficialidade, instabilidade, fazem parte de suas vidas.

Observou-se, nas escolas estudadas, um modo de ser sujeito escolar que procura incansavelmente inscrever-se na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores de artefatos em voga na mídia do momento. O que tais sujeitos-alunos levam para as escolas é uma variedade de artefatos que, associados a determinados ícones midiáticos, que mudam o tempo todo - como o Homem-Aranha -, se tornam obsoletos com uma velocidade vertiginosa. O que vai para a escola é a “onda”, a moda do momento, em um mundo onde o que conta é o presente. O que hoje é publicamente valioso amanhã já pode não ser, de modo que as crianças e jovens escolares parecem nunca possuir o suficiente. Muitos artefatos tornam-se obsoletos no mesmo instante em que deixam de ser visíveis na mídia, principalmente na mídia televisiva. Sarlo (2000) argumenta que os objetos nos significam, eles têm o poder de outorgar-nos alguns sentidos. Então, posso dizer que o excesso e a efemeridade dos artefatos que circularam pelas escolas estudadas durante o período das pesquisas nos oferecem indicativos de como os alunos contemporâneos se movimentam e se constituem nesta cultura pós-moderna.

É possível dizer que as crianças e jovens das escolas estudadas têm vivido efetivamente o “tempo dos objetos”. Nesse tempo, o que determina a aquisição, a obsolescência e o descarte dos objetos são os significados a eles relacionados, aquilo que faz deles não simples objetos, mas artefatos culturais. É bom lembrar os estudos de Klein (2003), demonstrando que é a marca que dá significado: ela não agrega valor ao produto, ela é o valor. Da mesma forma, afirma essa autora, os produtos são mais do que isso, eles são um artefato e também um símbolo cultural, ícones produtivos que operam sobre as subjetividades. No caso da infância, mais do que as marcas, são

os ícones infantis mercantilizados que constituem o valor dos artefatos. Na medida em que esses ícones (e também as marcas) se caracterizam pela provisoriedade, instantaneidade e efemeridade, as crianças e jovens que compõem suas vidas, de algum modo, entremeadas com eles também acabam inventando um modo de viver provisório, instantâneo, cambiante e efêmero.

A rede midiática e de consumo em que as crianças das escolas estudadas vivem mobiliza o desejo, vende experiências humanas, estimula a imaginação, cria necessidades, padrões de exigência, significados, capital simbólico e práticas que são compartilhadas por elas. A sociedade de consumo “capacita” todos, inclusive as crianças e jovens pobres das escolas públicas por mim pesquisadas, para que sejam consumidores. “A televisão revela às crianças, na mais tenra idade, as alegrias do consumismo, o contentamento decorrente de comprar quase tudo - de cera para assoalho a automóveis” (POSTMAN, 1999, p. 110). Parece que as crianças e jovens das escolas estudadas desenvolvem “prontidão para o consumo”. Elas sabem dos últimos lançamentos de brinquedos, das últimas invenções tecnológicas, de filmes que passarão no cinema, dos últimos produtos postos à venda. Parecem viver um estado que inclui, além da ausência de silêncio e da ininterrupta movimentação, falar constantemente de programas televisivos, cantar e dançar os últimos lançamentos de músicas, agir com brinquedos, jogos e revistas amplamente divulgados pela mídia e se “transformar” em personagens da mídia televisiva e cinematográfica, adotando, inclusive, o vocabulário, o modo de vestir e usando adereços próprios de alguns personagens. Destaco que o consumo é aqui entendido, como já foi dito, não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados e representações que promovem desejos e processos de identificação.

As crianças e jovens das escolas estudadas demonstram que é possível ser *high tech* sem ter computador em casa, ser consumidor quase sem dinheiro, experimentar a vida glamourizada das estrelas da mídia e da TV, sendo apenas espectador dos espetáculos da telinha. Crianças e jovens que nem sequer dispõem de condições mínimas de saneamento básico em suas casas conhecem o funcionamento e a finalidade de artefatos sofisticados (como *notebooks*, celulares digitais e iPods) tanto quanto crianças e jovens de condições econômicas privilegiadas ou tanto quanto adultos. Elas aprendem cedo com a mídia a dominar a “gramática” tecnológica, e cada vez mais seus desejos se afinam com aqueles que são amplamente reconhecidos e valorizados nos mais diversos pontos do globo - trata-se da própria tecnologização dos desejos. (MOMO, 2007b)

Em nossas pesquisas (MOMO, 2007a; COSTA, 2004) registramos inúmeras situações que evidenciam o quanto as crianças e jovens estão ininterruptamente não apenas interessadas, mas dedicadas e aplicadas às novidades relativas ao corpo postas em

circulação pela indústria cultural. Práticas como tatuar-se, usar *piercings*, correntes e pulseiras de silicone, colorir ou descolorir os cabelos, cortá-los de modo a inscrever na cabeça signos de ícones da mídia - como o Homem-Aranha ou a Nike -, aplicar purpurina nas pálpebras, pintar as unhas com cores vibrantes, maquiarse, usar roupas, calçados e acessórios que exponham heróis midiáticos são uma constante em suas vidas, assim como mudam com uma velocidade vertiginosa. Crianças e jovens realizam uma verdadeira proeza se “desfazendo” de um corpo e “providenciando” outro. Demonstram uma fantástica habilidade para reprojeter constantemente sua imagem, assim como o modo de estar e viver no mundo, descartando o que já não está em voga na cultura da mídia e embrenhando-se na aquisição de novas possibilidades para o corpo, tão intensas quanto fugazes. Essas crianças e jovens produzem seus corpos de forma espetacular para estar em harmonia com o mundo das visibilidades.

O que me parece constituir o corpo das crianças e jovens das escolas estudadas diz respeito a um dos questionamentos de Sant’Anna (2001) de que se deseja virtualizar o corpo, metamorfoseá-lo – mudando formas, cores e funções – devido ao medo dramático de cair na insignificância e no anonimato. As crianças consomem as imagens que lhes são oferecidas, para construir suas próprias imagens, e parecem saber que “estar na imagem é existir” (FONTANELLE, 2002, p. 23). Procuram usufruir ao máximo a cultura da mídia e do consumo da forma que conseguem no momento presente, uma vez que essa cultura se caracteriza pela fugacidade, pela provisoriedade e pela descartabilidade. As crianças e jovens das escolas estudadas compõem suas vidas por meio dessa cultura e acabam por imprimir ao seu modo de viver um caráter de constantes e ininterruptos movimentos e mutações, inclusive no ambiente escolar. Os artefatos, os assuntos dos quais falam, as práticas, os grupos de que participam e os desejos que manifestam mudam o tempo todo, de modo que tais crianças parecem nunca atingir a linha de chegada e estar em constante estado de insatisfação. Nesse modo de viver que se caracteriza pela urgência, a única opção parece ser a obtenção de “tudo, ao mesmo tempo, agora!”. (MOMO, 2008, p. 7)

Costa (2004), em sua pesquisa e em diferentes artigos por ela escritos (2006a, 2006b, 2007), caracteriza a infância e a juventude pós-moderna e os sujeitos que a vivem. A autora destaca o caráter quase planetário e inescapável da interpelação dirigida ao consumo e argumenta que

[...] crianças e jovens parecem ser as presas mais fáceis desta imensa teia, lançada de todos os lados, que tem no mercado seu grande gestor e na cultura contemporânea das imagens da mídia e do espetáculo o ambiente próprio para sua fecundação e proliferação. (COSTA, 2006b, p. 189)

Isso me faz pensar que é como se a infância e a juventude - sujeitos escolares com os quais convivemos diariamente - fossem a “própria” expressão dos modos de ser sujeito no mundo contemporâneo, um mundo que valoriza e engaja seus membros segundo a sua condição de consumidor. Penso que esses modos de ser sujeito desafiam o campo da educação escolar e promovem muitos questionamentos. Um deles gostaria de deixar registrado para nossas reflexões: que implicações esses modos de ser sujeito têm para o campo da educação escolarizada?

## REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 out. 2000. Folha Mais! Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>>. Acesso em: 31 out. 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Trabajo, consumismo y nuevos pobres**. Trad. Victoria de los Ángeles Boschirolí. 2ª reimpressão. Barcelona: Gedisa, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida, líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-378.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COSTA, Marisa Vorraber. **Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais.** Canoas: PPGEDU/ULBRA, 2004. Projeto Integrado de Pesquisa.

COSTA, Marisa Vorraber. Dilemas da educação na cultura contemporânea. **NH na Escola**, Novo Hamburgo, n. 10, p. 2-3, 9 set. 2006a.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O magistério na política cultural.** Canoas: ULBRA, 2006b.

COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o “outro” como prática da cidadania. **A Página da Educação**, Portugal, ano XVI, n. 163, p. 7, jan. 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Trad. Estela dos Santos Abreu. 7 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DU GAY, Paul et al. **Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman.** London: Sage, 1997.

FONTANELLE, Isleide Arruda. **O nome da marca: McDonald's, fetichismo e cultura descartável.** São Paulo: Boitempo, 2002.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio.** 2. ed. Trad. Maria Elisa Cevalco. São Paulo: Ática, 2004.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** Trad. Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

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

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos.** Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEMERT, Charles. **Pós-modernismo não é o que você pensa.** Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Trad. Miguel Serras Pereira, Ana Luísa Faria. Lisboa: Relógio D'Água, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles; ROUX, Elyette. **O luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. O hedonismo fraturado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 de jun. 2006.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. José Bragança de Miranda. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MOMO, Mariângela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007a.

MOMO, Mariângela. A tecnologização dos desejos, **A Página da Educação**, Portugal, ano XVI, n. 164, p. 7, fev. 2007b.

MOMO, Mariângela. Tudo, ao mesmo tempo, agora! A vida urgente das crianças contemporâneas, **A Página da Educação**, Portugal, ano XVII, n. 175, p. 7, fev. 2008.

MOMO, Mariângela. **Mídia, consumo e culturas locais na produção de sujeitos infantis em escolas de educação infantil na grande Natal/RN**. Natal: DEPED/UFRN, 2009. Projeto de Pesquisa.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho, José Laurenido de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROCHA, Cristianne M. Famer. **A escola na mídia: nada fora de controle**. 2005. Tese - (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmem Lúcia (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-42.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Trad. Sérgio Alcides. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRALHEIRO, José Paulo. Da indústria da morte à comercialização da educação. **A Página da Educação**, Portugal, ano XIII, n. 140, p. 2-3, dez. 2004.

VATTIMO, Gianni. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'água, 1989.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ZIZEK, Slavoj. O hedonismo envergonhado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 21 out. 2003.

