

O universo infantil e o discurso dos objetos

2.1. Uma noção de infância

“A noção de infância não é natural, mas profundamente histórica e cultural. Portanto, cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo estes discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação.” (Solange Jobim e Souza, 2000, p. 91.)

A produção discursiva que interfere diretamente no comportamento das crianças passa pelos objetos e pelo consumo de informação. A produção diversificada de conceitos e objetos para a infância cresceu em importância e hoje ocupa um largo nicho de mercado. Mas, na Idade Média, por exemplo, esses objetos e costumes, hoje parte do universo infantil, não eram exclusividade desse segmento. Um longo processo do posicionamento da noção de infância na sociedade foi obra da burguesia ascendente e do surgimento da instituição escola. Do século XII até os dias atuais, passamos de uma total falta de diferenciação entre a criança e o adulto para uma extrema especialização.

O termo *In-fans*, de origem latina, refere-se “àquele que está destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão)”. Mas, desde a Grécia Antiga, podemos encontrar uma preocupação com a formação do adulto e seu papel na sociedade. O pensamento platônico, conforme relata Raquel Gonçalves Salgado (2005, p. 40), já se preocupava com a formação da criança, mas não distinguia o tratamento dispensado aos infantes daquele reservado ao mundo dos adultos. Apesar de essa preocupação em formar os indivíduos para a manutenção das cidades e dos costumes estar presente na Antiguidade, o sentimento de infância que surgiu no início da Idade Média ainda não era verificado.

Essa ausência de distinção entre a criança e o adulto pode ser observada no acervo de obras de arte medieval, no qual Ariès aponta a falta de representação das crianças.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariès, 1973, p.17).

Ainda em Ariès, temos o tema do anjo e das representações das “infâncias santas” observadas na arte do século XIII. No século XV, surgem o retrato e o *putto* (a criancinha nua), que definitivamente colocam a criança como tema central e representam o surgimento da criança na arte (figura 1). Tomando por partida a produção iconográfica profana – segundo o autor, pouco distinguível da produção de arte religiosa antes do século XIV –, a riqueza e o gosto pelas representações das profissões e dos afazeres nos calendários e nos Livros de Horas¹. Ariès diz acreditar que essa importância dada aos ofícios era claramente um reflexo do valor sentimental que as pessoas tinham por suas profissões. Surge a representação das ruas nos calendários em oposição às cenas rurais.



(Figura 1) – Detalhe do quadro *Alegoria da primavera*, de Botticelli, no qual aparece a figura do *putto*.

1 Livro de Horas é um tipo de manuscrito iluminado comum à Idade Média. Cada Livro de Horas contém uma coleção de textos, orações e salmos, acompanhada de ilustrações apropriadas, para fazer referência à devoção cristã. Fonte: Wikipédia.

A rua medieval era palco de diversos acontecimentos sociais. Os ofícios, a família e todos os aspectos da vida privada também aconteciam ali. Apesar de os temas das obras voltarem-se para a vida privada tardiamente, ao passarem a representar o interior das residências, os artistas evidenciam uma mudança no comportamento da sociedade medieval. Essa inclinação denota o novo foco social: a família. Essa informação extraída desses originais nos ajuda a entender todo o percurso que leva até o tardio aparecimento das representações da infância na arte.

Ao mesmo tempo que a iconografia dos meses, comumente ligada à representação dos ofícios, muda para uma iconografia da família, a criança passa a ser representada nos calendários. Ariès destaca o surgimento do sentimento de infância e faz uma ligação deste com uma necessidade de intimidade, de convivência familiar exigida por essa nova família medieval. Mas, mesmo observando um novo comportamento da família medieval, o lugar da criança como conhecemos hoje ainda não podia ser solidamente verificado.

Alguns fatores podem ser elencados como relevantes para essa falta de comportamento específico em relação às crianças. Um ponto a ser observado é a alta taxa de mortalidade infantil desse período; fatores como doenças, falta de higiene e péssima alimentação fizeram com que esses números de mortes infantis se mantivessem sempre altos. Com isso, raramente os adultos colocavam expectativas sobre o futuro das crianças. Relatos informam que, em determinadas situações, as crianças demoravam a ganhar nome e regularmente eram enterradas no quintal de casa, recebendo um tratamento semelhante ao dispensado aos animais domésticos².

Outro fator que contribuía para isso era o sistema econômico feudal, no qual as profissões eram passadas de pai para filho e não existia herança ou propriedade, sendo tudo pertencente ao senhor feudal. Os filhos eram condenados a repetir a mesma vida que seus pais tiveram. Também podemos inferir que o privilégio de um dos filhos, beneficiado pela primogenitura ou pela escolha arbitrária dos pais, trazia uma condição de perpetuação do sistema e das riquezas. Esse comportamento persistiu com força até metade do século XVII, quando moralistas educadores, em nome da igualdade entre os filhos, contestaram essa prática.

2 Ariès, 1973, p. 51.

Um comportamento comum na Idade Média era observado em relação aos meninos. Após um breve período passado com suas mães e dentro das residências, que ia do nascimento até aproximadamente os 7 anos, eles deixavam a companhia maternal e ingressavam no mundo dos adultos. Graças ao Dr. Heroard (médico da corte e responsável pelo futuro rei da França) e a suas anotações, podemos conhecer o momento do “rito de passagem” vivido pelo pequeno Luís XIII.

As coisas mudam quando se aproxima seu sétimo aniversário: abandona o traje de infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens; ele deixa “Mamangas”, Mme de Montglas, e passa à responsabilidade de M. de Soubise. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, e essencialmente as brincadeiras de bonecas: “Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança” (Ariès, 1973, p. 45).

Na Idade Média, a exclusão por faixa etária criava o que podemos considerar uma espécie de rito de passagem. Para os meninos, quando a idade chegava por volta dos 7 anos, era a hora de deixar os brinquedos e a companhia da mãe para ingressar no mundo adulto. E isso fica claro conforme citação de Furnival³ anotada por Ariès, na qual há a constatação de uma prática muito comum no período: o envio de crianças para familiares, vizinhos e até para famílias estranhas. Nessas novas residências, os pequenos iniciavam-se no mundo adulto. Aprendiam um ofício e passavam a trabalhar de aprendizes e serviçais até a idade adulta, muitas vezes para a vida toda. Muito comuns na época, os contratos de aprendizagem, citados por Ariès, são documentos que comprovam esse costume. Esse estado serviçal não implicava degradação e não era visto com repugnância. Aponta o autor que crianças e jovens tinham, em suas designações da época, uma terminologia ligada à ideia de dependência, verificada pelas palavras *filis*, *valets* e *garçon*, que eram do vocabulário das relações feudais ou senhoriais.

Existia também uma questão de gênero que deve ser ressaltada. Na sociedade medieval, as mulheres tinham pouca voz e pouca visibilidade; era comum as meninas crescerem em casa acompanhando e aprendendo as tarefas

3 J. P. Furnival foi um historiador inglês do século XVII, segundo Ariès.

domésticas, como uma preparação para futuro casamento – que podia ocorrer logo que elas atingissem a maturidade sexual. Da mesma forma que os meninos, as meninas eram enviadas para as casas de outras famílias a fim de aprender as tarefas domésticas. E, diferentemente deles, raramente eram enviadas para aprender algum ofício ou para uma escola.

Esse sistema não permitia uma ligação profunda entre pais e filhos, visto que estes muito cedo deixavam suas famílias e quase nunca retornavam. Mas, mesmo com essa divisão etária tão marcada para o ingresso no mundo adulto, não somos capazes de observar nessa época afinidade importante parecida com o sentimento de infância atual. Antes da escola e da formação do sentimento de infância, as crianças menores de 7 anos não “contavam”.

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava no mundo dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1973, p. 99).

Esse sentimento de infância emergente deve muito ao momento em que a classe burguesa começa a despontar como força política e econômica. A família, que antes não se importava com os pequenos, agora tinha a necessidade de conservar o acúmulo das riquezas conseguidas e então começa a dar maior importância para a formação de sua prole; nesse momento, as crianças, então, passam a receber um olhar diferenciado. Novas preocupações são verificadas em cartas e textos da época. Sejam nos cuidados com a higiene ou com a alimentação, agora os pais estão interessados no desenvolvimento de seus filhos.⁴

2.2. A infância nos objetos e brinquedos

4 Ariès, 1973, p. 101.

“Mas fosse evidente ou obscuro, tudo o que Marco mostrava tinha o poder dos emblemas, que uma vez vistos não podem ser esquecidos ou confundidos. Na mente do Khan, o império correspondia a um deserto de dados lábeis e intercambiáveis, como grãos de areia que formavam, para cada cidade e província, as figuras evocadas pelos logogrifos do veneziano.” (*Cidades invisíveis*, Italo Calvino, p. 25.)

O trecho acima foi extraído do livro *Cidades invisíveis*, de Italo Calvino, no qual o Grande Khan recebia seus mensageiros e arrecadadores de impostos em seu palácio real de Kemenfu. Seus embaixadores eram das mais diversas etnias, e o imperador ouvia as notícias em línguas que lhe eram incompreensíveis. Sua habilidade para filtrar cifras e informações preciosas dessas conversações permitia sua gestão do império. Mas de Marco Polo, que não conhecia ainda a língua local, Khan recebia os relatos em “gestos, gritos de maravilha e de horror, latidos e vozes de animais, ou com objetos que ia extraindo dos alforjes”⁵. A comunicação entre eles era rica e dava ao imperador uma outra dimensão de seu reino. Ao retornar das missões expedidas pelo Grande Khan, o jovem Marco não deixava perguntas sem respostas, e, apesar das incertezas na comunicação, o exercício de decifrar os símbolos dessa truncada exibição muito agradava ao imperador.

5 Calvino, Italo. *Cidades invisíveis*, 1990, p. 26.



(Figura 2) – Iluminura antiga da caravana de Marco Polo.

Faltando o conhecimento da língua local, Marco Polo faz dos objetos sua melhor tradução para expor os fatos vivenciados e as cidades visitadas. O imperador reconhece nesses emblemas as informações que ajudam a entender o seu reino. Calvino nos mostrou, como em diversos outros momentos de sua obra, a ampliação da visibilidade desse tipo de comunicação sem uso da palavra, calcada no objeto.

De forma similar, Pasolini, cineasta e pedagogo, remete à imagem que considera como sua primeira lembrança visual, uma cortina branca que pende sobre seu berço, para propor uma reflexão sobre a comunicação inarticulada, pela qual essa cortina, esse objeto, transmite a precisa informação de seu pertencimento à burguesia de Bolonha, o que, segundo o autor, lhe é dado silenciosamente e não admite contestação. Seu signo linguístico é o que o orienta e ajuda a entender o mundo que o cerca.

A educação que um menino recebe dos objetos, das coisas, da realidade física – em outras palavras, dos fenômenos materiais da sua condição social –, torna-se corporalmente aquilo que é e será por toda a vida. O que é educada é a sua carne, como forma do seu espírito (Pasolini, 1990, p. 127).

Hoje, nossas crianças estão submetidas a uma enorme oferta de produtos específicos, desenvolvidos de acordo com a faixa etária e baseados em pesquisas de mercado. Cada vez mais especializados, esses objetos que a infância possui não carregam o mesmo sentimento e a mesma informação que os antigos objetos passados de pais para filhos possuíam.

As indústrias de produtos infantis faturaram, em 2010, a quantia de três bilhões de reais somente aqui no Brasil⁶. Podemos afirmar que o mercado de produtos para crianças está devidamente consolidado. Podemos também afirmar que a produção está globalizada. Importamos brinquedos da China e de outros países, e mesmo as instruções em línguas estrangeiras não impedem o consumo. A intensa produção parece ter incentivado uma tendência segundo a qual o interesse pela qualidade dos produtos foi transformado em um comportamento em que o que parece importar é a quantidade consumida.

Em seu livro *Jovens infelizes*, Pasolini discursa para um aluno imaginário no texto *Gennariello: A linguagem pedagógica das coisas*. Sua observação sobre a distância existente entre sua geração e a de seu aluno pode ser vista sob a óptica existente entre a produção dos objetos atual e a existente na produção de objetos da infância do autor. Ele entende que, por pertencer a um mundo onde os objetos eram manufaturados, artesanais e herdados por várias gerações, recebeu desses objetos um ensinamento totalmente diferente daquele que hoje recebem as novas gerações dos objetos de consumo, objetos feitos em série. Entende que foram as próprias coisas que mudaram.

Posso tentar desafinar, ou pelo menos colocar em dúvida, o que te ensinam os pais, professores, televisões, jornais e, principalmente, os meninos da tua idade. Mas sou absolutamente impotente contra o que te ensinaram e te ensinam as coisas. Sua linguagem é inarticulada e absolutamente rígida; é portanto inarticulado e rígido o espírito do teu aprendizado e das opiniões não verbais que se formaram em você através desse aprendizado. Nesse particular somos dois estranhos, que nada pode aproximar (Pasolini, 1990, p. 131).

6 Fonte: Abrinq (<http://www.abrinq.com.br>, na área de notícias; acesso em: 2 dez. 2010).

A infância do autor é datada do período do pós-guerra na Itália, pertencente ao mundo do artesanato, das coisas feitas sob medida, enquanto seu aluno nasceu em um mundo de objetos industriais, feitos por máquinas, ergonomicamente testados e pouco individualizados. Morto em 1975, Pasolini faz essas considerações sem ver o grande salto tecnológico que presenciamos com a chegada das novas redes de comunicação e com os diversos aparelhos digitais que nos circundam. Podemos afirmar que a comunicação desses objetos contemporâneos conosco se dá prioritariamente pelas telas e por suas janelas virtuais. E essas telas estão em todos os lugares, desde a posição central em nossa sala de estar até nos celulares, nos elevadores e nas bombas de gasolina.

Tyner⁷ *apud* Lynn Alves chama de nativos digitais aquelas crianças que gastam boa parte de seu dia em frente à tela. A autora conclui que essa geração pensa e age de forma diferenciada, influenciada pelo uso do jogo eletrônico, que exige rapidez de movimentos e inteligência sensório-motora.⁸

E todas essas telas estão carregadas de informações. Esse conteúdo, essas informações, quando estão sob a forma de jogo eletrônico, configuram-se em um desejo de consumo relevante da infância atual. Atualmente, contamos com diversos títulos, diversos consoles e variadas séries de jogos eletrônicos, pensados para as mais diversas faixas etárias, que criam grandes oportunidades de mercado e são motores de uma indústria poderosa. Devido ao vulto econômico e às transformações sociais e culturais que esses jogos despertam, também podemos observar um crescente interesse da academia por esse objeto no estudo de suas implicações na sociedade. O governo também demonstra seu interesse no segmento, no qual destacamos a realização de programas de incentivo à produção e a classificação indicativa dos filmes e também dos jogos eletrônicos. Esse trabalho, organizado pelo Ministério da Justiça⁹, conta com um site específico para consulta popular sobre as recomendações de cada produto. No Brasil, também foi criada uma categoria ER para os produtos especialmente recomendados, dando uma chancela de qualidade aos que mais se destacam por suas qualidades técnicas e por seu conteúdo indicado.

7 Kathleen Tyner, professora do Departamento de Rádio, Televisão e Filme da Universidade do Texas, EUA. (<http://radioescolarcomunicacao.blogspot.com/2009/06/texto-informativo.html>.)

8 Alves, Lynn. *Cadernos Rio Mídia I*, 2005, p. 87.

9 <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp>. Acesso em: 18 nov. 2010.



(Figura 3) – Ícones do governo federal para diferenciar as idades recomendadas para os diversos produtos.

Dos objetos que estão próximos à infância contemporânea, o jogo eletrônico talvez seja um dos mais representativos dessa geração. Muitos recursos são gastos em pesquisas, tecnologias de última geração são utilizadas nos consoles e periféricos dos jogos, artistas e programadores trabalham longos períodos para colocar no mercado produtos para as crianças.

Mas a produção de brinquedos e produtos para a infância nem sempre foi assim. Ariès constatou que, partindo de um estado social em que todas as idades e todas as classes compartilhavam os mesmos jogos e as mesmas brincadeiras, houve um abandono dos jogos pela elite adulta, e sua sobrevivência foi verificada entre o povo comum e a elite infantil.

É possível que exista uma relação entre a especialização infantil dos brinquedos e a importância da primeira infância no sentimento revelado pela iconografia e pelo traje a partir do fim da Idade Média. A infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos (Ariès, 1973, p. 43).

Os brinquedos e as brincadeiras também se desenvolvem e se especializam junto com o surgimento da noção de infância. Novamente Ariès nos relata que, até o início do século XVI, a especialização das brincadeiras ia

somente até a primeira infância. Depois disso, acompanhando o ingresso no mundo dos adultos, as crianças passavam a participar das mesmas brincadeiras e dos mesmos jogos adultos, sem distinção.

Ariès observa que, desde o século XV, a representação infantil na iconografia deixa reconhecer brinquedos como o cata-vento, o cavalo de pau, etc. Sua análise da origem desses brinquedos questiona seu pertencimento ao mundo dos adultos, reconhecendo o desejo de imitação das crianças. Tal desejo pelo cata-vento ou pelo cavalo de pau é um reflexo da influência que a tecnologia dos moinhos e do meio de transporte da época exercia sobre aquelas crianças. Por iniciativa paterna e por influência social, desde a Idade Média, a criança aumentou sua interação com os objetos de consumo e, principalmente, a visualização destes.

Alguns brinquedos e algumas brincadeiras são realmente espelhos do mundo adulto ou derivam deste. O gosto pelos objetos em miniatura é citado pelo autor quando se refere aos presépios napolitanos e as complicadas miniaturas de casas e móveis feitas pelos alemães e suíços. Uma verdadeira indústria dos bibelôs formou-se na Europa. Na evolução do brinquedo, Ariès nos dá alguns exemplos que não são propriamente de brinquedos, mas de objetos que pertenciam aos adultos e aos poucos passaram para o universo infantil. Da mesma forma que os ritos e cultos popularizados, sobreviveram nas brincadeiras e nos costumes da infância.

Brinquedo de todos, acessório de acrobacia e dança, o arco seria confinado a crianças cada vez menores, até seu abandono definitivo: talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos (Ariès, 1973, p. 70).

Também em Ariès encontramos uma referência às bonecas que eram utilizadas como manequins de alta costura. No século XVI, era costume enviar tais bonecas com os modelos de vestidos como presente para integrantes da nobreza. Isso foi importante para a consolidação da boneca como brinquedo. Cabe ressaltar que Ariès identifica os recorrentes uso e posse de bonecos em miniatura presentes na história de nossa civilização, mas a produção e o

comércio de bonecas para a infância é incrementada e sedimentada pela burguesia.

O autor também cita o costume de brincar e possuir fantoches, verdadeira febre na Paris de 1747. Esses simpáticos bonecos representavam figuras das histórias orais e diversos ofícios. Eram encontrados em todas as residências, das mais humildes até as mais ricas. Essa assimilação dos hábitos e objetos dos adultos pelas crianças pode ser verificada também no teatro de marionetes de *Guignol*¹⁰, hoje reservado ao público infantil – o *Guignol* lionês original era um personagem do teatro adulto.

Com um olhar atento ao gosto dos seus filhos, as famílias passam a procurar e consumir produtos infantis e/ou educativos, gerando um novo e promissor mercado. Alguns mestres artesões ficam famosos em toda a Europa, e os filhos das classes mais ricas, por intermédio de seus pais, importam produtos únicos, como os brinquedos e livros alemães, as bonecas francesas e os outros diversos objetos do universo infantil da Europa. Colecionador de brinquedos reconhecido, Walter Benjamin¹¹ deixa claro em sua análise a incipiente organização do mercado de objetos para crianças no período medieval que antecede a especialização da produção voltada para a infância.

10 Boneco de fantoche inventado por um dentista francês entre 1810 e 1812. Popularizou-se rapidamente por toda a França, virando febre nacional. O teatro de marionetes leva seu nome.

11 Walter Benjamin (Berlim, 15 de julho de 1892 – Portbou, 27 de setembro de 1940) foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão.



(Figura 4) – Bonecos de Guignol atuais, utilizados com bastante frequência para o entretenimento infantil.

No início, contudo, tais brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originariamente das oficinas de entalhadores de madeira, de fundidores de estanho, etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria (Benjamim, 2007, p. 90).

Já em um outro setor, podemos verificar essa mudança de postura da família em relação à infância se observarmos o florescimento de produções literárias voltadas para as crianças. Nelly Novaes Coelho¹² ressalta as narrativas primordiais orientais, como *Calila e Dimna*¹³, que datam do século VIII da era cristã e foram traduzidas e adaptadas, servindo de base para toda uma *Novelística Popular Medieval*. De cidade em cidade, essas histórias foram sendo adaptadas e recontadas e atingiram toda a Europa. Nessa época, não existiam textos voltados exclusivamente para as crianças, mas estas aprendiam

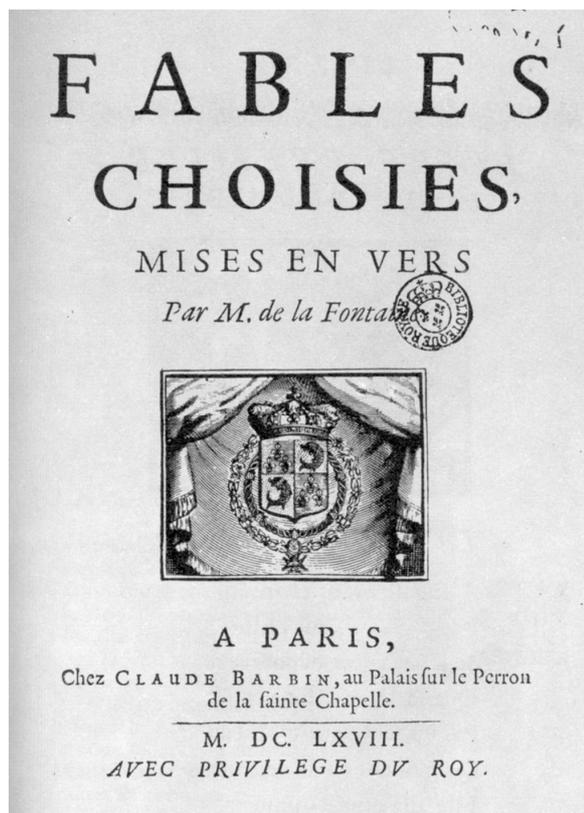
12 Coelho, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. São Paulo: Quiron Global, 1982.

13 Tradução árabe do texto *Panchatantra* (*Pañcatantra*, sânscrito: “Cinco Princípios”), que é a mais antiga coleção de fábulas indianas conhecida. Originalmente, era uma coleção de fábulas com animais em verso e prosa, em sânscrito (hindu) e em pali (budista).

lições morais e podiam formar seus conceitos apoiando-se nessas narrativas. Aqui, cabe ressaltar o que Ariès diz sobre o fato de as crianças serem a camada mais conservadora da sociedade. Assim como as canções e brincadeiras, as histórias populares, tão comuns na Idade Média, passam a fazer parte do cotidiano das crianças.

Com relação à gênese da Literatura Popular/Infantil ocidental, sabe-se que está naquelas longínquas *narrativas primordiais*, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu, se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral (Novaes Coelho, 1982, p. 13).

Os consagrados clássicos infantis, como os livros dos Grimm, de Perrault, Andersen e até mesmo as fábulas de La Fontaine, são coletâneas do folclore popular revisitadas pelos autores. Com melhor ou pior estilo, esses autores ganharam fama com narrativas que durante séculos transmitiram-se oralmente entre as camadas do povo. Cabe ressaltar que as narrativas originais não foram somente moralizadas, mas também, de certa forma, cristianizadas. Nelly Novaes Coelho cita, ainda, a atenuação do *tema da vitória do forte sobre o fraco* ao longo das edições nas línguas latinas. Coleções para as crianças, com lindas ilustrações coloridas, são vendidas para familiares ávidos por uma educação de qualidade para seus filhos.



(Figura 5) – Folha de rosto do livro de fábulas de La Fontaine.

O intenso florescimento do livro infantil na primeira metade do século passado decorreu menos de uma concepção pedagógica concreta (em muitos aspectos, superior à atual) do que da vida burguesa daqueles dias, como um momento dela própria (Benjamim, 2007, p. 76).

A produção de textos, hoje em dia, ainda segue uma lógica próxima dos primeiros livros produzidos sob a óptica dos pensamentos moralizantes medievais. Mas, hoje, devemos entender por texto toda a diversa produção de conteúdo para crianças, visto que hoje as mensagens disponíveis para a infância passam por uma gama enorme de produtos e sua veiculação nas telas de TV, computadores, celulares e outras que habitam o universo das crianças. Essa preocupação com a educação, a veiculação de imagens positivas e demais comportamentos moralizadores evidencia o fator exclusão, que delimita o espaço da infância.

Podemos contar, atualmente, com uma indústria de jogos e brinquedos que produz objetos cuja utilização é orientada por manuais ou comportamentos

veiculados nas diversas mídias; com isso, esses brinquedos pouco estimulam a imaginação e a criatividade infantis. Algumas vezes, são brinquedos e jogos produzidos em outros países para crianças com hábitos e costumes diferentes, mas que são vendidos indistintamente aqui e apoiados por uma vasta operação midiática. São consumidos sem a formação de uma postura crítica, tanto por parte das crianças como por parte dos pais. Com a estandardização da produção, com os massivos anúncios que ensinam a brincar, os produtos pensados para as crianças são em parte responsáveis por vermos diminuir esse espaço lúdico tão próprio da infância. O mercado de brinquedos e brincadeiras especializou-se tanto que as brincadeiras e o agir das crianças quase sempre estão condicionados a um modelo que foi comercializado e divulgado com o produto vendido. A atitude consumista pode ser claramente verificada em um exemplo comum de comportamento infantil a que a maioria dos pais já esteve submetida: as crianças desejam um brinquedo e cantam o *jingle*; ao ganharem o brinquedo, este perde importância e é esquecido em um canto; agora, o próximo objeto de desejo está veiculado no anúncio seguinte.

Seguindo o pensamento de Pasolini em relação à educação que os objetos nos impõem, Solange Jobim e Souza indica o comportamento de obediência ao consumo que está estabelecido desde o nascimento.

A criança já nasce situada numa cultura. A forma com que é olhada pelos outros bem como as expectativas em torno do seu nascimento (a espera, a escolha do nome, os planos para seu futuro, a reorganização da casa...) vão circunscrevendo o lugar social a partir do qual se construirão sua identidade, seus valores, sua forma de ver, sentir e refazer o mundo. Entretanto, as expectativas construídas em relação a ela não se esgotam na família, pois, mesmo antes de nascer, a criança já tem lugar de destaque na sociedade de consumo (Solange Jobim e Souza, 2000, p. 106).

E ainda devemos levar em consideração que, hoje, não mais consumimos apenas objetos físicos, consumimos informação. Os mais jovens são nativos digitais¹⁴. O vídeo e a internet invadiram todos os espaços sociais e

14 Segundo Lynn Alves, esse termo foi criado por Tyner para “se referir à geração que gasta boa parte de seu dia com aquilo que ela chama de *screen time* (tempo de tela)”.

estão em casa, no trabalho, nas lojas e nos celulares. A informação pode ser carregada para onde formos e está acessível o tempo todo.

Nosso interesse existencial desloca-se, a olhos vistos, das coisas para as informações. Estamos cada vez menos interessados em possuir coisas e cada vez mais interessados em consumir informação (Flusser, 1997, p. 55).

Hoje, a informação está cada vez mais presente e espalhada pelos objetos que nos cercam. Ela está disfarçada nos brinquedos que são seriados da TV, nos filmes que são transformados em jogos eletrônicos, nos personagens que assinam coleções infantojuvenis, nos cereais que distribuem bonecos e brinquedos. A infância, hoje, está saturada de marcas e de suas informações. Buckingham cita a intertextualidade presente nas mensagens transmitidas diariamente.

Mas os programas de TV não são apenas programas de TV: eles são também filmes, discos, histórias em quadrinhos, jogos de computador e brinquedos – sem falar em camisetas, pôsteres, lancheiras, bebidas, álbuns de figurinhas, comidas e uma miríade de outros produtos. A cultura midiática infantil cada vez mais atravessa as fronteiras entre textos e formas midiáticas tradicionais, o que fica bastante óbvio ao se analisar fenômenos como *Ninja Turtles*, *Super Mario Brothers* ou *Power Rangers*. Nesse processo, a identidade do texto “original” está longe de ser clara: as mercadorias são empacotadas e comercializadas como fenômeno integrado, em vez de o texto vir antes e ser seguido pelas outras mercadorias. E esses processos não se restringem exclusivamente ao trabalho das corporações “comerciais”, como ilustra o sucesso das produções de serviços públicos, tais como *Vila Sésamo* e, mais recentemente, *Teletubbies*, da BBC (Buckingham, 2006, p.131).

Pasolini falava sobre a imagem não admitir réplicas e ser inarticulada como a linguagem dos objetos. O jogo eletrônico é feito para a interação. Sua natureza requer o uso de diversas mídias, como sons e texturas, exige o uso de movimento, convoca a participação do usuário, mas, mesmo assim, com todas as interações existentes, não se distancia de um produto cuja linguagem também é inarticulada.

Por ser composto de *hardware* e *software*¹⁵, o jogo eletrônico é um objeto bastante complexo. Ele pode ser jogado em diversos suportes. Seus títulos dão conta de situações reais e imaginárias.

Quanto às situações reais, os jogos eletrônicos são especialistas em simular ambientes que as crianças e os adolescentes raramente teriam chance de vivenciar. Isso corrobora o que Ariès observa sobre a afinidade pelos temas adultos que as crianças possuem, conforme citado anteriormente. Esse gosto e esse desejo por emular o mundo adulto são comprovados quando olhamos a profusão de títulos de simuladores de vida real. Jogos que tentam reproduzir as práticas, as condições e os ambientes de corridas de automóveis, caminhões, lanchas, cavalos, etc.; podemos citar também, dentro da categoria de simuladores, os que permitem aos jogadores se colocar no controle de aeronaves, espaçonaves e empreendimentos, como gestores de cidades, de vidas humanas, de vidas de animais, etc. Com isso, podemos esboçar uma reprodução do comportamento infantil imutável desde a época medieval: esse desejo de pertencimento ao mundo adulto. O cavalo de pau continua o mesmo, só que agora ele é virtual e se desloca com a ponta de nossos dedos.

Quanto às situações imaginárias ou fantasiosas, os jogos eletrônicos possuem uma ligação direta com a liberdade de ressignificação e de uso dos códigos vigentes. Encontramos, nos mais diversos títulos, aventuras fantásticas que nos permitem viver a experiência de sermos vampiros, pilotos de espaçonaves, guerreiros bárbaros mitológicos e outros mais. Podemos citar Nelly Novaes Coelho, que fala do *maravilhoso* presente nas histórias infantis. Esse texto fantasioso seria um resgate do *pensamento mágico ou mítico*¹⁶. A autora conclui, ainda, que a transformação da literatura arcaica em uma literatura infantil deve-se ao fato da atração espontânea das crianças pela magia das histórias. Com os jogos eletrônicos, podemos afirmar que o princípio é o mesmo. Seus personagens e mundos fantásticos povoam a imaginação infantil.

Hoje, é fato que os jogos eletrônicos são largamente utilizados pelas crianças e pelos jovens. Muitas horas diárias são consumidas em frente à tela. O convívio familiar se alterou com essa rotina. Jobim e Souza observa que “nos

15 Mirna Feitoza Pereira. *Mapa do jogo*, de Lucia Santaella e Mirna Feitoza – Videogames e conexões na semiosfera: uma visão ecológica da comunicação, 2008, p. 202.

16 Coelho, Nelly Novaes, 1982, p. 31.

lares de hoje as famílias não mais contam suas histórias. O convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas da TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias”¹⁷.

É comum hoje em dia o acesso aos mais diversos aparelhos e às diferentes tecnologias pelas crianças. Computadores estão por toda parte. E, mesmo nas camadas mais pobres, observamos a forte presença das *lan houses*, estabelecimentos, quase sempre comerciais, onde o acesso à internet, aos jogos e aos programas ocorre em oportunidades iguais para todos.

Com esses fatores, podemos supor que a indústria do entretenimento, mais precisamente os produtores de jogos eletrônicos, aumente sua expectativa de faturar cada vez mais. As projeções de crescimento baseavam-se na receita global de US\$ 60,4 bilhões em 2009, e, fazendo uma previsão de crescimento, espera-se faturar US\$ 70,1 bilhões em 2015¹⁸.

Nesteriuk¹⁹ também fala de um enorme potencial da indústria de jogos, semelhante ao vivido pela indústria de filmes e vídeos nas décadas de 60 e 70 do século passado. A falta de domínio da linguagem, que ainda se encontra em construção, as enormes possibilidades em termos de *hardware*, ainda não exploradas, e a profusão de novas narrativas fazem da indústria de jogos um promissor campo de atuação para os designers, em suas diversas especializações.

Flusser, que possui uma obra posterior à produção de Pasolini, vê na contemporaneidade o mesmo dilema. O autor também destacava esse impacto que as novas tecnologias nos impuseram. Em seu discurso, apontava que esse novo homem não era mais *Homo Faber*, e sim *Homo Ludens*. Seria um *performer*, não mais teria ações concretas. “O novo homem não quer ter ou fazer, ele quer vivenciar. Ele deseja experimentar, conhecer e, sobretudo, desfrutar.”²⁰ A “não-coisa” está por todos os lados e ela é a informação. Esse novo homem deseja informação, deseja interagir com ela.

17 Solange Jobim e Souza, 2009, p. 95.

18 <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2010/06/saiba-mais-industria-mundial-de-games-movimenta-us60-bi-por-ano.html>.

19 Sergio Nesteriuk, O Mapa do Jogo, Reflexões acerca do videogame. 2009, pg 32

20 Vilem Flusser, O mundo Codificado, 2007, pg 87

Esse *performer* encontra no jogo eletrônico um discurso alinhado com seus interesses. As crianças atuais aceitam essas mensagens, como indicado por Pasolini, de forma absoluta. Agora, essa mensagem é interativa e é desfrutada durante a participação no jogo. Essa criança, esse “novo homem”, já nasce dentro do universo onde os discursos dos jogos eletrônicos são ouvidos com clareza.

2.3. Mídia e educação para as crianças

Lidar com jogos eletrônicos, internet, celulares e outras tecnologias recentes requer dos usuários um conhecimento básico prévio e um entendimento de suas funcionalidades e capacidades mesmo antes da leitura do manual. A formação para o uso das mídias é imprescindível para a formação do novo cidadão. Alan Kay²¹ dizia que “tecnologia só é tecnologia para quem nasceu antes de ela ser inventada”. Isso atinge a maioria dos professores com toda força. A mídia-educação, defendida por Buckingham, deveria ser inserida no currículo escolar com urgência. Essa formação, esse conhecimento das ferramentas digitais, é cada vez mais importante para oferecer reflexão crítica para um consumo inexorável. Tão importante quanto a educação para o *uso das ferramentas* é a criação de um *repertório consistente* que fará com que as crianças tenham um arsenal crítico perante a produção de mídia.

Assim, as novas tecnologias estão provocando uma convergência de mídias e formas de comunicação até então separadas que está amplamente sujeita às operações do capitalismo global. Poderíamos dizer que as mídias estão se fundindo em uma forma de intertextualidade infinita orientada pela mercantilização, uma cultura de consumo que efetivamente engole tudo o que estiver em seu caminho. Porém, poderiam igualmente ser argumentado que essas mesmas tecnologias abalam as formas tradicionais de regulação e de controle. Elas permitem que os leitores escrevam seus próprios textos ou desconstruam e reescrevam textos preexistentes, de muitas maneiras diferentes. As restrições geográficas e as hierarquias socialmente estabelecidas não mais se aplicam, uma vez que as mídias e os canais de comunicação estão continuamente se tornando mais abertos a todos – ou pelo menos aos que podem pagar por eles (Buckingham, 2006, p. 146).

21 Alan Kay, nascido em 1940, é um renomado cientista da computação americano: “*Technology is anything that wasn’t around when you were born*”.



(Figura 6) – Brinquedo que primeiramente era um jogo eletrônico.

Esse grande fluxo de informação que está disponível para a infância atual traz consigo uma preocupação crescente sobre a regulamentação e o controle do que está sendo veiculado e comercializado para o mercado infantil. Uma capacitação e um domínio das ferramentas digitais são saídas encontradas pelo autor para resguardar as crianças de possíveis malefícios oriundos dos programas e produtos que elas consomem.

As crianças são definidas como uma categoria particular, com características e limitações particulares, tanto por si mesmas como pelos outros – pais, professores, pesquisadores, políticos, planejadores, agências de bem-estar social e (claro) meios de comunicação. Essas definições são codificadas em leis e políticas e se materializam em formas particulares de práticas sociais e institucionais, que por sua vez ajudam a produzir as formas de comportamento vistas como tipicamente “infantis” – ao mesmo tempo que geram formas de resistência a elas (Buckingham, 2006, p. 20).

A necessidade de proteção é um direito da infância amplamente reconhecido. O enfoque do autor sobre a exposição de crianças a conteúdos “não recomendados” é visto como uma forma de proteção. Podemos observar preocupações básicas e facilmente aceitas, como aquelas em relação à exposição à violência, ao sexo e a comportamentos abusivos. Essa atitude de proteção ocorre pela orquestração de um conjunto de ações não organizadas: diretrizes governamentais e leis, como a classificação indicativa e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²², são contribuições efetivas do governo; pais e responsáveis filtram o conteúdo e restringem o acesso das crianças; professores educam para o domínio do uso e a facilidade de compreensão das mensagens e dos conteúdos veiculados nessas diversas mídias.

Apesar de possuir uma posição original sobre o acesso por adolescentes a materiais categorizados como adultos e de acreditar que *softwares* de controle e chips que selecionam a programação são vistos como limitadores da liberdade das crianças, Buckingham defende que a questão de proteção das crianças deveria ser uma questão de educação acima de tudo. A mesma preocupação é identificada por Ariès quando este enfoca o surgimento dessa questão de proteção das crianças perante os jogos, evidenciando-a como um novo sentimento de infância.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna em relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é um testemunho de um novo sentimento de infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhes os jogos então classificados como maus e recomendando-lhes os jogos então reconhecidos como bons (Ariès, 1973, p. 59).

22 Lei n. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Mas também podemos entender, segundo Buckingham, essa proteção como uma atitude de separação e exclusão. Ao identificarmos produtos e comportamentos cujos aspectos possam ser prejudiciais na formação da criança, normalmente agimos isolando-os das crianças, não permitindo a elas uma liberdade de escolha.

Deve continuar a existir uma regulamentação para os produtores, tanto na televisão comercial como na pública, para garantir que haja oferta de materiais variados *especificamente planejados para as crianças* – e, de fato, para a plena diversidade das crianças (Buckingham, 2006, p. 289).

Por provisão o autor entende ser toda sorte de suprimentos e informações que oferecemos ou permitimos que as crianças tenham acesso. Hoje, com o acesso à internet, aos canais a cabo e por satélite e ao celular, as crianças estão sendo bombardeadas por programas e anúncios das mais diversas fontes. O controle dessa demanda é dividido entre a sociedade, a família e a escola. Buckingham entende que a grande oferta acaba gerando produtos de qualidade e que o mercado deve reconhecer isso. Ele também defende que a produção das crianças deveria ser levada em conta, com a garantia de um espaço de divulgação.

Isso gera uma preocupação quando verificamos que grande parte da produção para a infância é concebida e gerenciada pelo capital privado. Políticas públicas de democratização do acesso, escolas com papel mais ativo, bibliotecas e outras instituições culturais devem ser mais atuantes a fim de preservar esse direito da infância.

Até meados do século passado, não encontramos uma circulação de informação como estamos acostumados a receber atualmente. Antes da consolidação do espaço da criança, os valores e o conhecimento eram passados no dia a dia, na mistura que ocorria entre crianças e adultos nos espaços públicos e privados. Conforme descrito anteriormente, podemos conferir aos tratados de civildade a responsabilidade de serem as primeiras fontes de informações que eram oferecidas para as crianças e os jovens. Sua linguagem não era direcionada para as crianças, mas seu

uso para aprender a ler e escrever foi muito intenso nesse período. Com o aumento da frequência escolar, o posto de provedor da informação e da educação passou da família e das ruas da comunidade para a responsabilidade dos clérigos e professores nas escolas.

Podemos observar a importância da escola nesse momento. Nas relações familiares, começa a ocorrer uma aproximação entre os pais e os filhos. E isso gera uma demanda por produtos feitos exclusivamente para as crianças. Encontramos na produção de brinquedos e livros infantis sinais desse novo sentimento, conforme observado por Benjamin.

Por volta do final do século XVIII surgem livros ilustrados que reúnem uma variedade colorida de coisas em uma página – e coisas sem nenhuma afinidade figural. São objetos que começam com a mesma letra: ananás, âncora, abelha, atlas, etc. Anexas vinham as traduções desses vocábulos para uma ou mais línguas (Benjamin, 2009, p. 59).

A produção de conteúdos para crianças atualmente ainda guarda uma lógica próxima à dos primeiros produtos orientados para a infância, que eram pensados sob uma óptica de moral bem-intencionada. Essa orientação, que acompanha esses produtos desde sua especialização, tem como preocupação o incentivo à educação, à transmissão de imagens positivas, etc. Isso evidencia o movimento de exclusão anteriormente abordado. Com o acesso restrito a canais, jogos, livros, etc., essa exclusão faz com que a criança desfrute de uma liberdade vigiada até mesmo na hora de escolher seus objetos e direcionar seu consumo.

De fato, em alguns aspectos, os textos para crianças podem ser caracterizados basicamente em termos daquilo que eles não são – ou seja, em termos da ausência de representações vistas como influência moral negativa, mas obviamente ligadas a sexo e violência. Por outro lado, há também fortes motivações pedagógicas: esses textos se caracterizam muitas vezes pela tentativa de educar, de dar lições de moral ou “imagens positivas”, e assim fornecer modelos de comportamento vistos como socialmente desejáveis. Os produtores culturais, os planejadores e os legisladores nesse campo estão preocupados, assim, não apenas em proteger as

crianças de danos, mas também de lhes “fazer bem” (Buckingham, 2006, p. 27).

Esse pensamento da necessidade de uma educação moralizante para a infância pode ser verificado desde os romanos – segundo Ariès –, observando-se a existência dos tratados de civilidade. Esses tratados foram responsáveis pela iniciação de milhares de pessoas para a vida em sociedade. A importância dos tratados de civilidade, como os dísticos de Catão (Marco Pórcio Catão)²³, que durante séculos foram lidos, é inegável. Catão faleceu em 149 a.C. Mas encontramos reproduções de seus tratados datadas do século XVIII. Eram recheados de normas de comportamento social, regras de higiene e bons conselhos.

A partir do século XV, e sobretudo nos séculos XVI e XVII, apesar da persistência da atitude medieval de indiferença à idade, o colégio iria dedicar-se essencialmente à educação e à formação da juventude, inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados e que hoje reconhecemos em Cordier, na *Rattio* dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port-Royal (Ariès, 1973, p. 126).

Esses tratados refletem a inclinação social pela educação moralizante, e essa preocupação da sociedade foi percebida por clérigos e pensadores da época. A burguesia ascendente agora podia confiar nos serviços desenvolvidos por esses pensadores e passar a depositar nas escolas a missão de formar uma nova e iluminada sociedade. Essa confiança contribuiu muito para a proliferação das escolas, instituições que geralmente pertenciam à igreja, pautadas pela disciplina rígida.

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Os bolsistas aí viviam em comunidades, segundo estatutos que se inspiravam em regras monásticas. Não se ensinava nos colégios. A partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se

23 Marco Pórcio Catão (em latim: Marcus Porcius Cato – Tusculum 234 a.C. – 149 a.C.), também conhecido como Catão, o Velho ou o Censor, foi um político romano. Foi cônsul de Roma em 195 a.C. e censor em 184 a.C.

institutos de ensino, nos quais a população numerosa foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local (Ariès, 1973, p. 110).

Outra fonte de educação comum naquela época e com que muitas famílias contavam era a contratação de preceptores – mestres particulares para o ensino dentro das residências. Essa era uma prática muito comum utilizada pela nobreza e pela burguesia para a instrução de seus filhos. Esse costume persistiu durante muito tempo. Com a especialização das escolas, pouco a pouco as famílias, principalmente durante os séculos XVI e XVII, passam gradualmente a vê-las como lugares próprios para educar e formar suas crianças.

Na fase inicial da formação da escola, era muito comum meninos e jovens sentarem-se lado a lado nas salas. Não havia uma divisão por faixa etária. Essa divisão em classes – apesar de ser verificada desde o século XV – demorou a ser efetivada. E, um pouco mais tarde, passou-se a designar um professor por sala.

Hoje, esse sentimento de importância dado à educação pode ser verificado em uma pesquisa realizada em agosto de 2009, nos Estados Unidos, pela Pearson Foundation, instituição de um grande conglomerado de mídia americano. O resultado indica que 95% dos entrevistados consideraram a educação infantil muito importante²⁴.

A escola continuaria a evoluir, e a infância foi ficando cada vez mais especializada. Hoje, a escola é responsável por um papel que já foi das famílias e das ruas da cidade: a formação da criança para que se torne um adulto responsável. Não só sua formação profissional ou emocional, mas também a construção de seu círculo social e sua orientação para a cidadania. A importância dessa visão da escola, alimentada e alimentando a infância, é descrita por Buckingham:

24 <http://www.pearsonfoundation.org/downloads>. Acesso em: 10 nov. 2010.

A escola, por exemplo, é uma instituição social que efetivamente constrói e define o que significa ser uma criança – e uma criança de uma determinada idade. A separação das crianças pela idade biológica em vez de pela “habilidade”, a natureza altamente regulamentada de relações entre professor e aluno, o processo de avaliação – todos servem de diferentes maneiras para reforçar e naturalizar pressupostos particulares sobre o que as crianças são e devem ser (Buckingham, 2006, p. 20).



(Figura 7) – Sala de aula do início do século passado que conserva extrema semelhança com as salas de aula atuais.

Ariès nos fala da enorme semelhança da escola dos finais do século XVIII com a escola dos dias de hoje. O que está acontecendo com a escola inicia-se fora dela e está entrando nas salas de aula trazido, principalmente, por seus alunos. É a informação midiática em diversos suportes incorporada ao dia a dia infantil. A maioria das estruturas oferecidas pelas escolas atuais não pode proporcionar a entrega das informações curriculares e gerar conhecimento com a velocidade e a atualidade que as mídias consumidas por seus alunos disponibilizam no mercado a todo instante. Isso gera uma preocupação dos pais com a formação, levando ao consenso entre todas as classes de que, atualmente, a educação fica incompleta se depender somente das escolas.

Os pais também estão sendo cobrados a investir na educação dos filhos, dando-lhes orientação complementar em casa. Há uma onda crescente e massiva de testes para os diferentes

estágios do currículo; e várias companhias comerciais estão desenvolvendo franquias de aulas particulares em artes e computação. A educação parece ser, portanto, o trabalho da infância, e não se pode permitir que este se interrompa quando as crianças saem da sala de aula (Buckingham, 2006, p. 102).

A demanda contemporânea por cursos de línguas estrangeiras e de computação, esportes, artes e outras atividades específicas para crianças gera um enorme mercado. Esses cursos são, muitas vezes, seriados e oferecem um complemento e uma ocupação para as crianças vital nos dias de hoje. Uma vez que a rua foi substituída pelo quarto de dormir, o acesso às atividades extraescolares soa quase como lazer.

As instituições educacionais, entendidas de modo amplo, têm papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva (Buckingham, 2006, p. 293).

Um dos fatores importantes que Buckingham ressalta no surgimento da mídia-educação é que esta vem ao encontro do desejo atual de instrumentar as crianças para lidar com os problemas morais oferecidos pela exposição às mídias. Para ele, a educação para a mídia é vista como uma ferramenta indispensável para se viver como um participante ativo em nossa sociedade.

A potencialidade das relações que estão por surgir entre os produtos feitos para a infância, a escola e a produção midiática é enorme. A intertextualidade das mensagens, presente em quase todos os produtos atuais, pode auxiliar as crianças em seu desenvolvimento se os gestores e responsáveis pela infância adotarem uma postura crítica em relação aos processos de produção e concepção desses produtos.