

As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais¹

Children and media: a Cultural Studies approach

■ DAVID BUCKINGHAM*

RESUMO

Ao desafiar a psicologia tradicional e a pesquisa sobre os efeitos da mídia, o texto propõe uma abordagem para estudo das correlações das crianças com a mídia, com foco na televisão, retomando a abordagem dos Estudos Culturais, embora as pesquisas do Centro de Birmingham não tenham se dedicado a essa faixa etária. O trabalho utiliza o modelo de *circuito cultural*, refuta a visão de significado como algo que a mídia distribui a públicos passivos e afirma que o público é *ativo*, mas atua sob condições que não são de sua própria escolha. No caso das crianças, suas relações com a mídia são estruturadas e restringidas por discursos e instituições sociais mais amplos, que procuram definir a *infância* de determinadas formas.

Palavras-chave: Estudos Culturais, crianças, televisão, circuito cultural, significados

ABSTRACT

Defying the traditional psychology understanding on what are the effects of the media and also the researches made on the subject, the present article offers an approach to the study of the relationship between children and the media, focusing mainly on television. We retrace the Cultural Studies perspective, although the researches from the Birmingham Centre have not worked over such age group. The work includes the model of the *cultural circuit*, it refuses to understand meaning as something that the media distributes to a passive audience and it states that the audience has an *active* role but works under conditions strange to its own choice. Regarding children, their relationship with the media is structured and restrained by broader social discourses and institutions that try to define childhood in some given ways.

Keywords: Cultural Studies, children, television, cultural circuit, meanings

* Diretor do Centre for the Study of Children, Youth and Media, do Institute of Education da University of London, England. E-mail: d.buckingham@ioe.ac.uk

1. Publicado originalmente em *Handbook of Children, Media and Culture (Manual da Criança, Mídia e Cultura)*, de Kirsten Drotner e Sonia Livingstone (eds.) Londres: Sage, 2008

O QUE SÃO OS ESTUDOS CULTURAIS?

TENTAR DEFINIR OS Estudos Culturais é uma tarefa muito difícil (Storey, 1996). Para o território disciplinar, essa tentativa invoca argumentos e contra-argumentos do tipo que sempre preocupam os acadêmicos – apesar de que, para o resto do mundo, isso deve se parecer mais a uma discussão sobre o sexo dos anjos. Neste texto, eu ofereço uma perspectiva pessoal sobre a contribuição dos Estudos Culturais para a análise das relações das crianças com a mídia. Defino um modelo teórico simples, reviso uma série de pesquisas relevantes e, então, descrevo um projeto de pesquisa específico, de minha própria autoria, que procura colocar este modelo em prática. Não tenho a pretensão de que seja definitivo: esta será *uma* abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais, não *a* abordagem.

A história do que hoje é comumente chamado de Estudos Culturais *britânicos* foi bem documentada e não precisa ser repetida aqui em todos os detalhes (ver, entre muitos outros, Tudor, 1999; Turner, 2002). A origem dos Estudos Culturais reside no estudo da literatura inglesa e seu encontro com a emergente disciplina da sociologia. O trabalho de Raymond Williams e Richard Hoggart no final dos anos 1950 representou um importante questionamento para o elitismo da crítica literária tradicional: de maneiras diferentes, ambos defendiam uma expansão do conceito de *cultura* e a necessidade de estudar não simplesmente o cânone recebido dos textos literários, mas um espectro muito mais amplo das práticas culturais (Hoggart, 1959; Williams 1958, 1961). Hoggart estabeleceu o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos) na Universidade de Birmingham, que se tornou a principal instituição neste campo, particularmente sob o comando de seu diretor subsequente, Stuart Hall.

O *Birmingham Centre* (Centro de Birmingham) foi polo tanto de contínuos trabalhos empíricos sobre aspectos da cultura popular (mais notadamente sobre cultura jovem) quanto de um engajamento crítico com importantes desenvolvimentos teóricos, especialmente em teorias marxistas e pós-marxistas da ideologia. Durante o final dos anos 1970 e os anos 1980, o centro empenhou-se em acomodar novos desafios decorrentes do feminismo e do antirracismo, assim como em responder às tendências teóricas contrárias como, por exemplo, quando do surgimento da *Screen theory*, teoria de cunho psicanalítico.

Em linhas gerais, os Estudos Culturais são definidos pelo seu interesse nas relações entre práticas culturais singulares e processos mais amplos de poder social. Analisam como os prazeres e significados culturais são produzidos e difundidos dentro da sociedade, como os indivíduos e os grupos sociais usam e interpretam os textos culturais, e o papel das práticas culturais na construção

das identidades sociais das pessoas. Neste sentido, os Estudos Culturais têm como principal preocupação as dimensões *políticas* da prática cultural e têm prestado particular atenção às formas em que as relações de poder – por exemplo, baseadas em classe social, gênero e *raça* – são reproduzidas, combatidas e negociadas por meio de atos de produção e recepção cultural (os primeiros textos fundamentais sobre o assunto incluiriam CCCS, 1982; CCCS Women's Studies Group, 1978; Hall et al., 1979, 1980).

A *mídia* – no sentido de mídia de *massa*, como televisão, cinema, publicidade e imprensa – é, portanto, apenas um elemento no campo mais abrangente dos Estudos Culturais. Alguns dos trabalhos etnográficos realizados neste campo examinaram de maneira mais holística as práticas sociais e culturais – por exemplo, aqueles sobre *subculturas* juvenis – das quais o uso e a interpretação da mídia constituem somente uma parte. No entanto, existe uma forte tradição de pesquisa empírica sobre a mídia dentro da tradição dos Estudos Culturais que incorpora a análise de textos de mídia ao estudo de público. Esse tipo de trabalho normalmente é qualitativo e no caso da pesquisa de público, existe uma forte ênfase na análise das formas em que diferentes grupos sociais falam sobre o que assistem e leem (os primeiros exemplos fundamentais de tais trabalhos incluiriam Ang, 1985; Hobson, 1982; e Morley, 1980).

Considerando nosso enfoque aqui, vale a pena observar que as crianças estiveram quase completamente ausentes das pesquisas empíricas realizadas em Birmingham. Classe social, gênero e *raça* foram preocupações centrais, mas a idade, enquanto dimensão igualmente significativa de poder social, foi estranhamente negligenciada. No entanto, houve um forte enfoque em aspectos da cultura *juvenil* (por exemplo, Hall e Jefferson, 1975; Hebdige, 1979; MacRobbie, 1991; Willis, 1990) e embora esses trabalhos tenham sido posteriormente contestados por diferentes razões (por exemplo, Bennett, 2000), eles permanecem um ponto de partida básico para um grande número de pesquisas contemporâneas nesse campo. Significativamente, os pesquisadores de Birmingham trataram a *juventude* como uma categoria entrecortada por outras diferenças sociais, particularmente classe e gênero, e embora esses trabalhos, por vezes, tendessem a romantizar as formas de *resistência* cultural juvenil, eles deveriam nos advertir contra as concepções *essencializadas* da juventude – ou mesmo da infância.

A *tradição de Birmingham* ocupa um *status* quase mítico devido aos Estudos Culturais, mas a maioria reconhece que a disciplina (se assim pode ser chamada) tornou-se significativamente mais dispersa e heterogênea ao longo dos últimos vinte anos. Os anos 1990 presenciaram a crescente institucionalização dos Estudos Culturais, especialmente nos Estados Unidos, por meio do estabelecimento de programas de graduação, periódicos acadêmicos,

fundos editoriais, conferências e associações acadêmicas (Hall, 1992). Os Estudos Culturais europeus também se expandiram por meio do delineamento de tradições com enfoque nacional (por exemplo, Forbes e Kelly, 1995; Jordon e Morgan-Tamosunas, 2000; Phipps, 2000) e tem havido um crescente diálogo internacional, com o surgimento de variantes regionais tais como os Estudos Culturais latino-americanos e asiáticos, e fortes apelos para a *desocidentalização* do campo (por exemplo, Curran e Park, 2000).

Em muitos aspectos, esta tem sido uma história de sucesso, embora alguns ainda sintam saudades do tempo em que os Estudos Culturais viam-se a si mesmos como uma forma de ativismo político, travando uma guerra contra o *establishment* acadêmico. Ainda assim, a institucionalização dos Estudos Culturais não parece ter resultado em uma maior coerência sobre seus objetivos e métodos fundamentais. Talvez o desdobramento mais prejudicial, na minha opinião, seja a tendência de os Estudos Culturais serem vistos como sinônimo de Teoria Cultural e a tendência à dispersão da ênfase fortemente empírica associada à tradição de Birmingham. No entanto, apesar desses desdobramentos, ainda é relativamente simples diferenciar o que são os Estudos Culturais do que eles *não* são.

As pesquisas sobre crianças e mídia, particularmente nos Estados Unidos, continuam a ser dominadas por abordagens convencionais extraídas da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e dos estudos de comunicação. Os expoentes dessas abordagens geralmente ignoram ou denigrem os Estudos Culturais, ao mesmo tempo em que levam muito pouco em consideração as evoluções teóricas inovadoras dentro de suas próprias disciplinas (por exemplo, Singer e Singer, 2002). Os Estudos Culturais apresentam vários questionamentos fundamentais para esta abordagem como *habitual*. Epistemologicamente, questionam abordagens positivistas e empiristas como, por exemplo, aquelas incorporadas nas formas convencionais de análise de conteúdo de mídia: não assumem que o significado é autoevidente ou imanente em textos de mídia ou que é simplesmente transmitido ou distribuído aos leitores. Contestam os modelos normativos de desenvolvimento infantil, colocando atenção, ao invés disso, na mutante construção social, histórica e cultural da infância. Procuram entender as práticas de mídia das crianças em seus próprios termos e a partir de suas próprias perspectivas, em vez de compará-las àquelas dos adultos, e procuram explorar as experiências *sociais* infantis, especialmente na medida em que estas são construídas por meio do funcionamento de outras dimensões de poder social, tais como classe social, gênero e etnia. Nesses aspectos, as abordagens dos Estudos Culturais às crianças e à mídia apoiam-se em trabalhos recentes no âmbito da sociologia da infância (Prout, 2008), na psicologia crítica e (mais amplamente) nas formas da teoria pós-estruturalista.

Talvez a ilustração mais clara dessa diferença esteja no debate sobre os efeitos da violência na mídia. Enquanto a maioria dos psicólogos tradicionais (pelo menos nos Estados Unidos) tende a proclamar que existe um consenso acadêmico sobre o tema, os pesquisadores dos Estudos Culturais têm questionado direta e persistentemente os pressupostos teóricos e metodológicos básicos da pesquisa de efeitos (ver, entre outros, Barker e Petley, 2001). Esses críticos contestam a confiabilidade dos experimentos de laboratório como um guia para o comportamento na vida real; eles questionam o uso de pesquisas correlacionais como um meio de provar conexões causais entre o uso da mídia e o comportamento; argumentam que os pesquisadores de efeitos geralmente definem a *violência* de maneiras inconsistentes e simplistas; e afirmam que as noções de *efeito* causal são uma forma altamente inadequada de conceber as relações entre a mídia e seu público. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, a pesquisa de efeitos parece funcionar com uma teoria ingênua e inadequada do *significado*; ela nega, em grande medida, a ação do público como fabricante ativo de significado, vendo-o, ao contrário, como mero destinatário de *mensagens* pré-definidas (Barker, 2001). No entanto, essa disputa também tem uma dimensão política: os acadêmicos dos Estudos Culturais argumentam que a construção da *violência na mídia* como um problema social permite, efetivamente, que os políticos evitem abordar causas mais fundamentais de crimes violentos, tais como a fácil disponibilidade de armas letais – e que os pesquisadores de efeitos sejam altamente coniventes neste processo. Esta desconstrução contínua dos discursos sobre os *efeitos da mídia* é, na maioria das vezes, simplesmente ignorada pelos pesquisadores tradicionais. Contudo, alguns críticos dos Estudos Culturais (tais como Kline, 2003, e Kubey, 1996) tentaram contra-atacar: eles acusam os Estudos Culturais de fingirem que a mídia não tem efeitos de qualquer natureza ou de afirmarem que tais efeitos são meramente benignos – uma acusação que só pode ser descrita como uma deturpação absurda.

Mesmo não querendo, de nenhuma maneira, defender tudo o que os Estudos Culturais pretendem ser, eu diria que eles oferecem um conjunto distinto de teorias e uma orientação metodológica para o estudo das crianças e da mídia que são muito diferentes daqueles das disciplinas tradicionais, particularmente da psicologia. A ênfase central, aqui, não é nos *efeitos* da mídia sobre o comportamento ou as atitudes, mas nas maneiras como os *significados* são estabelecidos, negociados e difundidos. A mídia não é vista simplesmente como veículo para transmissão de *mensagens* para um público passivo e tampouco a ênfase é colocada apenas no encontro isolado entre mente e tela. Pelo contrário, esta pesquisa considera os usos e interpretações infantis da

mídia como processos inerentemente *sociais* e entende que estes processos são caracterizados por formas de poder e de diferença. A *criança*, aqui, não é vista primariamente em termos desenvolvimentistas, como uma categoria definida apenas pela idade. Ao contrário disso, há uma ênfase na diversidade das *infâncias* (no plural), especialmente em termos de classe social, gênero e etnia. Sob esta perspectiva, o significado de ser criança não é algo fixo ou dado, mas algo que é socialmente construído e negociado.

UMA ABORDAGEM SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS

A abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais que proponho neste texto é, em alguns aspectos, uma abordagem tradicional. Ela deriva, em parte, de um artigo seminal publicado há mais de 20 anos por Richard Johnson, posteriormente diretor do *Birmingham Centre* (Johnson, 1985-1996). Johnson descreve um modelo circular de análise cultural com quatro dimensões principais (ver Figura 1). Eu o simplifiquei para três em meu modelo simples (ver Figura 2).



Figura 1: “CIRCUITO” DOS ESTUDOS CULTURAIS DE RICHARD JOHNSON
(reproduzido de Johnson, 1985)

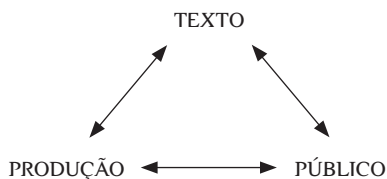


Figura 2: ESTUDOS CULTURAIS: UM MODELO TEÓRICO “SIMPLES”

Em seu artigo, Johnson faz uma importante argumentação sobre a natureza multidimensional da análise cultural. Ele argumenta que a cultura é um processo social e que podemos identificar uma série de *momentos* nesse processo que podem ser proveitosamente isolados para uma análise. O momento da *produção* é aquele em que os objetos culturais ou textos são trazidos à

existência; esses *textos* assumem formas específicas, que podem ser analisadas em si mesmas; os significados desses textos são, então, efetivados no momento da *leitura* e as leituras alimentam, subsequentemente, o que Johnson chama de *culturas vividas* que, então, por sua vez, incidem novamente sobre o processo de produção.

As condições e relações sociais incidem em cada um dos pontos deste processo. Por exemplo, a produção não é vista, aqui, meramente como uma atividade *criativa* individual, mas como algo que está sujeito a condições institucionais, sociais e econômicas determinadas. Do mesmo modo, a leitura não é vista como um encontro independente entre o leitor individual e o texto: pelo contrário, ela também ocorre em um contexto social particular que, em parte, influencia quais leituras provavelmente serão feitas. Essas condições sociais mais amplas não determinam inteiramente os atos particulares de produção ou de leitura: no entanto, elas estabelecem, sim, limites, e criam possibilidades que favorecem sistematicamente a geração de alguns significados particulares em detrimento de outros.

Como este modelo é diferente do conhecido modelo de comunicação *emissor-mensagem-receptor*, primeiramente proposto por Shannon e Weaver (1949)? O ponto crucial, a meu ver, é que é um modelo dinâmico. No diagrama de Johnson, as flechas fluem em um circuito, conectando cada um dos quatro elementos sucessivamente, enquanto no meu triângulo, cada elemento se conecta reciprocamente com o outro. Teoricamente, isso implica que nenhum dos momentos do processo deve ser necessariamente privilegiado. O significado não flui em uma única direção, do emissor ao receptor, e o poder de determinar o significado não se encontra em nenhum destes pontos, mas nas relações entre eles. No meu modelo simplificado, as flechas bidirecionais implicam em que as relações entre público, textos e produtores são mutuamente determinantes. Os textos não simplesmente *contêm* os significados que impõem aos leitores mais do que os leitores extraem deles o significado que queiram. Da mesma forma, os produtores podem *dirigir-se* a um público – ou procurar construí-lo e defini-lo de maneiras particulares –, mas o público também *responde* aos produtores e seu comportamento restringe o que é possível para os produtores fazerem ou alcançarem. Finalmente, os produtores não inserem simplesmente significados nos textos: formas e gêneros textuais exercem seus próprios limites sobre o que é possível dizer, e o que é efetivamente *dito* pode não corresponder àquilo que os produtores conscientemente pretendiam.

Johnson argumenta que cada um desses momentos do processo merece uma forma específica de análise, mas que nenhum deles é necessariamente determinante de qualquer um dos outros e que é arriscado considerar cada

um deles de maneira isolada. Enfocar somente a produção, por exemplo, pode nos levar a supervalorizar o poder dos produtores – por exemplo, das grandes corporações que normalmente dominam o mercado de mídia. Enfocar exclusivamente os textos pode resultar em um dos enganos comuns da análise textual: que a interpretação dos críticos necessariamente nos diz como o texto será lido (e, de fato, os efeitos que podem ter em seus leitores). Enfocar apenas o momento da leitura pode resultar em uma exaltação romantizada do poder e da atividade do leitor – como se o significado de um texto fosse determinado simplesmente pelo leitor. De igual maneira, enfocar unicamente as *culturas vividas* pode nos levar a colocar uma ênfase exagerada na ação individual e a negligenciar as formas nas quais as experiências cotidianas são moldadas por forças sociais mais amplas. A história da pesquisa de mídia dentro dos Estudos Culturais está repleta de exemplos de tais pressupostos enganosos e parte do propósito de retornar a este relato inicial é que ele fornece um modo de superar as disputas internas que caracterizaram o campo.

O modelo básico de Richard Johnson vem sendo questionado e refinado de várias maneiras nos últimos anos. Por exemplo, o curso de graduação em Estudos Culturais da *Open University* (em parte dirigido por Stuart Hall) é baseado em uma *estrela* de cinco pontas em que os elementos são definidos de maneira mais conceitual (esses elementos são: produção, regulamentação, representação, consumo e identidade). Na prática, porém, eu diria que as instâncias ou *momentos* de análise dentro do curso em si ainda estão muito próximos daqueles propostos pelo modelo original de Johnson (ver du Gay et al., 1997). Mais recentemente, Nick Couldry (2004) propôs um *novo paradigma* na pesquisa de mídia, baseado na *mídia como prática*. Ele argumenta que esta abordagem irá *descentralizar* a pesquisa de mídia de sua preocupação com textos e produção e irá redirecioná-la para “o estudo da gama infinita de práticas direta ou indiretamente focadas na mídia” (Ibid.: 117). Em alguns aspectos, Couldry parece estar requerendo uma atenção renovada para os elementos aos quais Johnson se refere como *culturas vividas* – em outras palavras, uma atenção mais *antropológica* para a diversificada gama de *práticas orientadas para a mídia* que vão além daquelas nas quais as pessoas são explicitamente constituídas (ou constituem a si mesmas) como um *público*.

Essas reformulações são certamente úteis, mas requerem discussões mais amplas que não podem ser exploradas em detalhe aqui. Em última análise, eu diria que a concepção de produção, texto e leitura como *momentos* de um processo contínuo mais amplo não é necessariamente incompatível com a reformulação que Couldry está propondo. O *momento* da leitura, por exemplo, não deveria ser entendido simplesmente como uma questão do encontro isolado

entre o leitor e o texto: este encontro tem lugar em contextos sociais específicos, no contexto de várias relações sociais e institucionais, e forma parte de uma história de outros encontros com outros textos. Mesmo que o texto em si possa parecer um objeto fixo, ele está cercado de outros textos com os quais se relaciona e aos quais se refere e que, por sua vez, formam parte dos *recursos simbólicos* que os leitores utilizam para dar sentido a ele. Da mesma maneira, o *momento* de produção também é, naturalmente, muito mais que um momento: normalmente é um processo colaborativo que evolui ao longo do tempo, dentro de cenários institucionais e políticos específicos. Analiticamente, pode ser necessário isolar os *momentos* para análise, mas estes momentos sempre são, inevitavelmente, parte de uma prática social e cultural mais ampla.

O leitor atento, sem dúvida, já terá percebido que a dimensão da *cultura vivida* do modelo de Johnson está efetivamente ausente no meu modelo. Essa ausência não é devido a um desejo de evitar as realidades confusas da experiência cotidiana; simplesmente reflete um desejo de delimitar as fronteiras da pesquisa de *mídia* como distintas de uma antropologia da vida cotidiana (ou *cultura*) mais abrangente e inclusiva. Centrar-se no público como um *momento* nesta prática mais ampla implica que a pesquisa de mídia precisa se concentrar primariamente nos pontos em que as pessoas passam a ser constituídas (ou a constituírem-se a si mesmas) como público – como leitores ou usuários de uma mídia determinada. Claro que as pessoas nunca são *somente* público, e *ser público* (ser membro de um público) é apenas uma parte de sua experiência social mais ampla. No entanto, mesmo reconhecendo que nosso comportamento como membros de (múltiplos) públicos está necessariamente situado neste contexto mais abrangente, analisar o lugar específico da *mídia* neste contexto significa, simplesmente, que temos que traçar uma linha em algum ponto.

ESTUDOS CULTURAIS, CRIANÇAS E MÍDIA: UMA BREVE REVISÃO

Ao longo das últimas duas décadas, a infância emergiu, gradualmente, como foco de preocupação dos estudos acadêmicos no terreno dos Estudos Culturais e de Mídia – apesar de ainda permanecer bastante marginal dentro do campo, pelo menos nos países de língua inglesa. A breve revisão a seguir chama a atenção para alguns dos estudos mais significativos relacionados a crianças e mídia em cada uma das três áreas identificadas em meu modelo triangular. Inevitavelmente, muitos desses trabalhos têm como foco a televisão – que também é minha preocupação principal neste texto –, apesar de existir uma crescente preocupação com as novas mídias, tais como internet e jogos de computador.

Produção

Os estudos acadêmicos críticos sobre a produção de mídia para crianças são relativamente poucos e espaçados. Os primeiros estudos sobre a televisão infantil, tais como aqueles de Melody (1973) e Turow (1981), adotaram uma abordagem amplamente baseada na *economia política*, enfocando questões de propriedade, mercado e regulamentação. À parte os estudos de Buckingham et al. (1999) e Hendershot (2004a), houve muito pouca análise sobre as pretensões e expectativas dos produtores em relação ao público infantil e, embora se tenha produzido alguns estudos comparativos históricos e internacionais sobre a evolução das políticas regulatórias da televisão infantil (por exemplo, Hendershot, 1998; Keys e Buckingham, 1999; Lisosky, 2001), esse campo também permaneceu pouco pesquisado. Mesmo no caso do cinema, a pesquisa histórica foi relativamente pouco desenvolvida, apesar de existirem importantes estudos relacionados especificamente com a exibição e distribuição do cinema (Staples, 1997) e com questões de censura (Kuhn, 2002; Smith, 2005).

Talvez os trabalhos mais interessantes neste campo nos últimos anos sejam aqueles relacionados com preocupações mais abrangentes sobre a comercialização da cultura infantil (Wasko, 2008). Esse assunto tem gerado um crescente corpo de comentário popular (por exemplo, Linn, 2004) e, embora grande parte disso tenha sido impulsionada por uma visão das crianças como especialmente vulneráveis à influência e exploração, também lança luz sobre as cada vez mais sofisticadas e, muitas vezes, *invisíveis* práticas de *marketing* para crianças. Também foram realizados alguns importantes estudos históricos sobre *marketing* para crianças, como, por exemplo, sobre mercadorias como roupas (Cook, 2004) e brinquedos (Cross, 1997), e sobre práticas de *marketing* de forma mais geral (Cross, 2004; Seiter, 1993). Enquanto os defensores de uma abordagem tradicional baseada na *economia política* tendem a considerar o mercado como inerentemente prejudicial aos interesses infantis (por exemplo, Kline, 1993), outros têm adotado uma abordagem mais otimista, argumentando que as críticas à cultura de consumo são frequentemente motivadas por concepções implicitamente elitistas de gosto e valor cultural (Seiter, 1993). Nossa própria pesquisa sobre a economia política da televisão infantil (Buckingham et al., 1999) e da mídia de *eduentretenimento* (do inglês *edutainment* – educação com entretenimento) (Buckingham e Scanlon, 2005) também sugere que o sucesso de mercado está longe de ser seguro e garantido e que os produtores muitas vezes enfrentam desafios consideráveis na identificação dos principais desejos e necessidades infantis.

Textos

Claro que o uso da mídia por parte das crianças está longe de limitar-se ao material projetado especificamente para elas, mas a análise da mídia infantil oferece *insights* interessantes sobre algumas das tensões mais amplas que envolvem as definições dominantes sobre a infância. Por exemplo, as pesquisas sobre televisão infantil têm incidido sobre preocupações já bem estabelecidas, tais como representação de gênero (Seiter, 1993; Griffiths, 2002), bem como sobre questões mais novas, como seus modelos implícitos de cidadania adulta (Northam, 2005); também lida com a relação entre *informação e entretenimento* (Buckingham, 1995) e aborda o telespectador infantil (Davies, 1995). Também têm-se realizado discussões frutíferas sobre gêneros específicos de programação infantil, como drama de época (Davies, 2002), notícias (Buckingham, 2000), programas de aventura e ação (Jenkins, 1999) e programação pré-escolar (Oswell, 2002). Da mesma maneira, em relação a filmes, tem havido importantes estudos sobre as formas em que os *filmes familiares* contemporâneos estão buscando redefinir (mesmo que apenas superficialmente) as relações entre adultos e crianças (Allen, 1999; Morris, 2000). Como nas pesquisas sobre literatura infantil, a análise sugere que a postura da mídia como um *pai* ou *professor* e o processo de *atrair* a criança são repletos de dificuldades e incertezas (Rose, 1984).

Alguns dos trabalhos mais interessantes neste campo centraram-se na área bastante denegrida dos desenhos animados infantis. Em oposição ao uso contínuo da análise quantitativa de conteúdo (por exemplo, Kline, 1995), existem diversos estudos que aplicaram a semiótica (Hodge e Tripp, 1986), a psicanálise (Urwin, 1995) e a teoria pós-modernista (Kinder, 1991) em análises qualitativas deste gênero aparentemente simples. Estes trabalhos levantam hipóteses interessantes sobre as maneiras em que os desenhos animados oferecem a possibilidade de leituras *subversivas* e permitem que os telespectadores explorem e administrem a ansiedade, talvez provocando, deste modo, manifestações mais multiformes de subjetividade (Hendershot, 2004b; Wells, 2002). A Disney revelou-se um terreno particularmente fértil para estudos textuais, gerando análises competitivas baseadas em uma série de perspectivas teóricas, incluindo o feminismo (Bell, 1995), o pós-estruturalismo (McQuillan e Byrne, 1999) e formas mais convencionais de crítica ideológica (Dorfman e Mattelart, 1975).

Mais recentemente, as análises das novas mídias também começaram a voltar-se para textos especificamente dirigidos às crianças. Realizaram-se diversos estudos produtivos focados em gêneros específicos de jogos de computador (Carr et al., 2006; Cassell e Jenkins, 2000), sites de entretenimento

para crianças (Seiter, 2005), jogos e sites de *eduentretenimento* (Buckingham e Scanlon, 2003, 2004) e a interface entre jogos e formas mais tradicionais de mídia para crianças, como livros (Burn, 2006).

Público

É na área da pesquisa de público que os pesquisadores dos Estudos Culturais deram sua contribuição mais importante para este campo e muitos dos outros capítulos deste livro ilustram isso de diferentes maneiras. Como sugeri, os Estudos Culturais desafiam a epistemologia positivista da psicologia tradicional, assim como buscam desenvolver uma visão mais plenamente *social* do público infantil. Sua ênfase principal, em termos de pesquisa de público, é na compreensão dos processos sociais pelos quais os significados e prazeres da mídia são construídos, definidos e difundidos. Embora as pesquisas realizadas pelos Estudos Culturais não sejam necessariamente qualitativas (ver Murdock, 1997), muitas vezes elas se baseiam em *focus-groups*, em entrevistas individuais ou na observação *etnográfica*.

Em um estudo pioneiro, Hodge e Tripp (1986) aplicaram uma perspectiva social-semiótica tanto na análise da programação infantil quanto no discurso do público. Apesar de considerarem as crianças como produtores *ativos* de significado, eles também se preocupam com as restrições ideológicas e formais exercidas pelo texto. No processo, eles exploram como o discurso das crianças sobre a televisão depende do contexto em que ocorre e como ele define as relações sociais com os outros (incluindo os próprios pesquisadores). Esta abordagem tem sido buscada no meu próprio trabalho, onde existe uma ênfase central nas formas como as crianças definem e constroem suas identidades sociais por meio do discurso sobre a televisão e outras mídias (Buckingham, 1993a, b; 1996; 2000; Buckingham e Bragg, 2004). Em vez de aplicar uma abordagem estritamente semiótica, essa pesquisa utiliza argumentos extraídos da análise do discurso para desafiar o uso positivista dos dados de público no âmbito da investigação convencional: ao invés de considerar o discurso das crianças da forma em que é apresentado por elas, como uma espécie de reflexo autoevidente do que elas *realmente* pensam ou acreditam, a pesquisa argumenta que o próprio discurso deveria ser visto como uma forma de atuação ou performance social (Potter e Wetherell, 1987). A opinião das crianças sobre gênero e representação e suas reconstruções da narrativa televisiva, por exemplo, são estudadas como processos inerentemente sociais e o desenvolvimento do conhecimento sobre a televisão (*literacidade televisiva*) e de uma perspectiva *crítica* são vistos em termos de suas motivações e propósitos sociais.

Em paralelo com este trabalho, alguns pesquisadores adotaram uma abordagem mais *etnográfica* para estudar os hábitos infantis de mídia, baseados, principalmente, na observação. Desse modo, realizaram-se estudos sobre o uso da televisão e de outras mídias tanto no contexto domiciliar (por exemplo, Palmer, 1986; Richards, 1993) quanto no contexto do grupo de pares (Sefton-Green, 1998; Wood, 1993), bem como estudos sobre o envolvimento das crianças com novas mídias, tais como jogos de computador (Schott e Horrell, 2000) e internet (Davies, no prelo; Beavis et al., 2005). Vários estudos observaram o uso da mídia nas escolas e em ambientes educacionais informais, principalmente no contexto dos programas de educação para mídia (por exemplo, Bragg, 2000; Buckingham e Sefton-Green, 1994; Buckingham et al., 1995; Burn, 2000; Marsh, 1999; Richards, 1998). No entanto, o termo *etnográfico* talvez seja melhor empregado nos estudos que envolveram imersões de longo prazo em uma comunidade específica, e trabalhos deste tipo são relativamente raros na pesquisa de mídia de forma mais ampla. O estudo de Marie Gillespie (1995) sobre o uso da televisão dentro da comunidade sul-asiática em Londres é uma rara exceção que combina uma análise do papel da televisão dentro da família e do grupo de pares com um relato das respostas das crianças para gêneros específicos, como as notícias e as telenovelas.

Embora esta seja uma linha de pesquisa que vem crescendo, existem várias questões mais abrangentes dentro desta abordagem que ainda precisam ser resolvidas. Como sociólogos da infância, os pesquisadores dos Estudos Culturais estão muito inclinados a considerar as crianças como participantes *ativos* no processo de construção do significado – como atores sociais competentes, e não como vítimas passivas e incompetentes. Este tipo de argumento oferece um importante questionamento para muitos dos pressupostos que normalmente circulam no debate público – particularmente em discussões sobre a violência na mídia. No entanto, existe o risco de adotar uma abordagem *centrada na criança* muito simplista, que procura exaltar a sofisticação da criança *midiática* e provar (sem parar) que as crianças não são tão ingênuas ou passivas quanto geralmente se crê. Muitas vezes há um pressuposto implícito de que se as crianças são *ativas*, então, de alguma maneira, elas não serão influenciadas pelo que assistem. Mas isso não necessariamente procede: na realidade, pode-se argumentar que, em alguns casos, ser *ativo* significa ser mais aberto à influência – e a *atividade* não deve ser, por si só, equiparada com a ação ou com o poder social. Além disso, esse tipo de exaltação da sofisticação das crianças como usuários de mídia pode nos levar a negligenciar o fato de que existem áreas sobre as quais elas precisam saber mais – o que é, inevitavelmente, uma das principais preocupações tanto dos educadores quanto dos regulamentadores de mídia.

Isso reflete uma maior tensão aqui entre *estrutura* e *ação* que é característica das ciências humanas em geral (ver Buckingham e Sefton-Green, 2004). A tentação de exaltar a ação das crianças – e, ao fazê-lo, de falar *em nome da criança* – pode levar os pesquisadores a negligenciar as forças econômicas, sociais e políticas mais amplas que tanto restringem quanto produzem formas particulares de comportamento do público ou de construção de significado. Os recursos intelectuais, culturais e mesmo materiais que as crianças utilizam para construir significado não estão igualmente disponíveis para todos. As ações dos produtores de mídia e as estruturas e formas dos textos midiáticos claramente delimitam e, em certa medida, determinam os possíveis significados que podem ser construídos. Do ponto de vista da *teoria da estruturação* (Giddens, 1984), poderíamos argumentar que a estrutura funciona por meio da ação, e a ação funciona por meio da estrutura: para criar significados e prazeres, a mídia depende da ação ativa do público e, ainda assim (para parafrasear um outro analista muito conhecido), o público só pode construir significados em condições que não sejam de sua própria escolha.

É por isso que, na minha opinião, continua sendo de crucial importância para os pesquisadores combinar as diferentes áreas de investigação aqui identificadas. Mas embora tenha havido contribuições significativas em cada uma destas áreas, houve relativamente poucas tentativas de uni-las ou de teorizar as relações entre elas. É verdade que os estudos de Janet Wasko sobre a Disney (Wasko, 2000; Wasko et al, 2001) abordam as dimensões econômica, textual e de público do fenômeno e examinam uma série de mídias, enquanto Stephen Kline *et al.* (2003) proporcionam uma análise igualmente multidimensional dos videogames, apesar de ser um estudo significativamente mais eficaz em sua análise da indústria do que na exploração de outros aspectos. Contudo, embora os dois estudos contemplem as bases relevantes, nenhum deles oferece uma reconciliação teórica convincente das diferentes perspectivas. No entanto, o volume editado por Joseph Tobin sobre o fenômeno *Pokémon* consegue combinar esses elementos de maneira mais efetiva (Tobin, 2004a): as contribuições de Tobin (2004b) e do presente autor (Buckingham e Sefton-Green, 2004) procuram ir além das descrições polarizadas do funcionamento do *poder da mídia*, combinando cada um dos três aspectos identificados acima.

Como sugerimos, esta não é simplesmente uma questão de equilibrar a equação e, assim, encontrar um meio-termo entre o *poder do texto* e o *poder do público*. Tampouco é algo que pode ser alcançado no abstrato. Em última análise, a relação entre crianças e mídia somente pode ser totalmente compreendida no contexto de uma análise mais abrangente das formas em que ambas são construídas e definidas.

REPOSICIONANDO O PÚBLICO INFANTIL

Na parte final deste texto, eu gostaria de oferecer uma breve descrição de um projeto de pesquisa que realizei há alguns anos e que tentou desenvolver estas conexões. O projeto centrou-se, principalmente, na televisão infantil e em como as próprias crianças a utilizam e interpretam. (Mais informação sobre esta pesquisa pode ser encontrada em Buckingham, 2002a; Buckingham et al., 1999; Davies et al., 1999, 2000; Kelley et al., 2000).

Nosso ponto de partida, aqui, foi questionar a categoria *criança* e, particularmente, *público infantil*. Queríamos explicitar e desconstruir as suposições que são feitas sobre as crianças – sobre quem são as crianças, sobre o que elas necessitam e sobre o que elas devem ou não ver. Essas suposições derivam, por sua vez, de toda uma série de teorias morais, políticas, econômicas, psicológicas e educacionais. A pergunta básica da nossa pesquisa, portanto, era: como a mídia (em particular, a televisão) *constrói* o público infantil? E como as crianças negociam com essas construções – como definem a si mesmas e às suas necessidades como público? Também queríamos levar em consideração como essas definições e construções mudaram historicamente – e como elas refletem ou não as mutantes construções sociais da infância de maneira mais ampla.

O ponto-chave em termos do meu argumento, aqui, é que essas questões não podem ser respondidas observando apenas um aspecto do quadro – por exemplo, observando somente a televisão em si ou o público. Ao contrário, precisamos compreender as relações entre produtores, textos e público. Precisamos analisar como essas diferentes suposições sobre as crianças circulam e se manifestam em diferentes níveis – nas políticas, na produção, na regulamentação, na prática da pesquisa, na programação, nas escolhas sobre conteúdo, na forma textual, nas perspectivas e hábitos das próprias crianças em relação à mídia e em como esses hábitos são regulados e mediados dentro de casa. É fundamental ressaltar que nenhum desses níveis é determinante: pelo contrário, existe uma batalha constante pelo significado.

Os textos posicionam os leitores, mas os leitores também constroem significados a partir dos textos. As instituições de mídia criam políticas que são manifestadas em textos, mas as políticas não são simplesmente implementadas, pois os produtores exercem seus próprios tipos de criatividade e julgamento profissional. Da mesma forma, os produtores de mídia imaginam e dirigem-se a um público, mas o público é elusivo – o comportamento mutante do público, por sua vez, produz alterações nas práticas das instituições de mídia.

Além disso, todas essas relações evoluem ao longo do tempo: as políticas e as instituições evoluem historicamente em resposta a outras forças; os textos também têm histórias de relações intertextuais ou genéricas com outros textos

que, por sua vez, também estão sujeitos a alterações; e os leitores não chegam ao texto como páginas em branco ou como espectadores críticos especializados – eles também têm histórias de leitura, histórias de envolvimento com outros textos que possibilitaram que eles desenvolvessem certos tipos de competências como leitores.

CONSTRUÇÕES MUTANTES DA INFÂNCIA: PRODUÇÃO, TEXTO E PÚBLICO

Em termos de *produção*, nossa pesquisa explorou três áreas principais. Observamos historicamente a evolução da televisão infantil e os tipos de batalhas institucionais que se deram na tentativa de reivindicar e preservar um lugar específico para as crianças nas programações; exploramos a economia política contemporânea da televisão infantil e o destino da televisão pública à luz do movimento de transição para um sistema mais comercial, multicanal e global; e coletamos e analisamos exemplos de discursos sobre políticas na forma de relatórios oficiais e entrevistas com os elaboradores de políticas, emissoras, regulamentadores, lobistas e outros (Buckingham et al., 1999).

Em linhas muito gerais, o que encontramos aqui é um complexo equilíbrio entre o medo de causar danos (um discurso protecionista) e a tentativa de fazer bem (um discurso pedagógico) às crianças, e estes são discursos que, em cada um dos casos, apoiam-se em discursos mais abrangentes sobre a infância. Obviamente, também existem algumas variações históricas importantes, já que tradições e filosofias estabelecidas ficam sob pressão no mutante ambiente da mídia. Atualmente, por exemplo, antigas filosofias sobre a centralização na criança, que foram muito dominantes no Reino Unido nos anos 1960 e 1970, estão sendo rearticuladas por meio do confronto com ideias mais consumistas sobre a infância e com noções sobre os direitos infantis.

Embora longe de gozar de um poder absoluto para definir o público infantil, os produtores e elaboradores de políticas, na realidade, exibem um considerável grau de incerteza sobre ele. Parece que as variáveis condições econômicas e sociais suscitam sempre um grande número de dúvidas sobre a natureza mutante da infância. Nos anos 1950, por exemplo, o advento da televisão comercial e o subsequente declínio nos índices da BBC (o canal de serviço público) nas pesquisas de audiência levou a um completo processo de exame de consciência. Os responsáveis pelas programações infantis da BBC ficaram consternados com a perda da audiência infantil e, cada vez mais, colocou-se em dúvida a abordagem paternalista e voltada para a classe média que se tinha adotado. Finalmente, depois de um período de crise interna, o Departamento Infantil da BBC foi abolido no início dos anos 1960: foi integrado a um novo Departamento

de Família e quando ressurgiu, no final da década, o fez com uma visão muito menos paternalista do seu público.

Dúvidas e incertezas similares são perceptíveis na situação atual, já que as emissoras tentam enfrentar a ameaça da concorrência dos novos provedores de TV a cabo e por satélite e (mais amplamente) os desafios da globalização e da comercialização. Desde o final dos anos 1990, as crianças da Grã-Bretanha (ou, pelo menos, aquelas cujos pais assinam TV paga) ganharam acesso a uma vasta gama de novos canais especializados (existem mais de 22 no momento de redação deste artigo) e, embora a faixa genérica da nova programação seja relativamente estreita, grande parte dela parece especialmente fresca e inovadora e existem muito mais opções para as crianças.

A comparação entre o material publicitário produzido pela BBC e aquele produzido pelo canal especializado norte-americano Nickelodeon oferece um indício sintomático das diferentes definições da infância que estão em jogo aqui (ver Buckingham, 2002c). A BBC ainda tende a lembrar o passado, invocando (ou, na verdade, reinventando) a tradição – e, durante o processo, jogando com a nostalgia dos pais pela televisão de suas próprias infâncias. Por outro lado, a Nickelodeon não necessita alcançar legitimidade com os pais (e, conseqüentemente, assegura sua aceitação contínua da taxa de licença compulsória): ela pode se dirigir diretamente às crianças e o faz de maneira a enfatizar seu humor anárquico e sua sensualidade. O que encontramos aqui e nas declarações de seus executivos (por exemplo, Laybourne, 1993) é uma retórica de emancipação – uma ideia de que o canal dá voz às crianças, adota seu ponto de vista, é seu amigo. Este discurso normalmente está alinhado com uma espécie de *antiadultismo* que define os adultos como necessariamente chatos e conservadores. Esta é uma retórica muito poderosa, embora possa ser acusada de disfarçar seu comercialismo fundamental sob uma afetação superficial dos *direitos das crianças*.

Em termos de textos, estávamos interessados em como esses pressupostos e ideologias sobre a infância são manifestados ou negociados nas práticas dos produtores e na forma dos textos em si mesmos. Consideramos dois aspectos para nossa pesquisa, aqui. Primeiramente, tentamos desenvolver uma visão ampla da variedade de material que tinha sido oferecido às crianças ao longo do tempo por meio de uma auditoria tanto das programações infantis da televisão durante as últimas quatro décadas quanto dos programas que são mais populares entre as crianças. As programações televisivas para crianças dos anos 1950 envolvem uma construção muito diferente do espaço da infância e da natureza dos hábitos infantis como telespectadores, comparada com a diversidade de material que é oferecido hoje, e elas propõem, implicitamente,

uma fenomenologia muito diferente da própria experiência de assistir televisão (Lury, 2002).

Nossa análise questiona alguns dos mitos sobre declínio cultural que sempre caracterizam as discussões sobre a televisão infantil: a ideia de que no passado vivenciamos uma espécie de era dourada da qualidade e de que agora estamos sendo inundados por programas norte-americanos desprezíveis simplesmente não é sustentável diante das evidências.

Em segundo lugar, realizamos uma série de estudos de caso qualitativos sobre textos e gêneros específicos e conversamos com seus produtores. Estávamos particularmente interessados nos textos ou áreas de programação que têm uma história longa, em que podemos ver indicações claras de mudança histórica. Observamos como os textos abordam e constroem o telespectador infantil – por exemplo, as várias formas como se fala com o telespectador; como o telespectador é ou não convidado a se envolver; a função das crianças como atores ou participantes dentro dos programas; como as relações adulto/criança são representadas ou interpretadas; e dispositivos mais formais – como a concepção visual do estúdio, o trabalho das câmeras, as ilustrações e a música implicam pressuposições sobre quem são as crianças e em que elas estão (ou deveriam estar) interessadas. Naturalmente, essa análise é, também, sobre o conteúdo – sobre quais tópicos são vistos como adequados para este público e como os interesses percebidos do público infantil são demarcados a partir de ou coincidem com aqueles do público adulto.

A série pré-escolar *Teletubbies*, da BBC, e os debates que a rodearam proporcionam um interessante estudo de caso sobre algumas dessas mudanças (Buckingham, 2002b). O *Teletubbies*, que começou a ser transmitido em 1997, combina elementos que são muito familiares em programas para crianças mais novas, tais como música, dança e esquetes divertidas, com componentes mais inovadores, tais como sequências documentais curtas narradas a partir do ponto de vista da criança. O cenário geral do programa – que exhibe quatro criaturas coloridas semelhantes a bebês em fraldas que vivem em um *bunker* subterrâneo de ficção científica – é, para dizer o mínimo, um tanto peculiar e surreal. O *Teletubbies* é uma produção terceirizada independente que tem gerado fortes vendas internacionais e um grande número de *merchandising* adicional. O programa foi acusado pelos críticos de abandonar a *grande tradição* de programação educativa e, assim, de *idiotizar* seu público; de explorar comercialmente as crianças; e (por alguns críticos internacionais) de imperialismo cultural, em termos de pedagogia e representação social. A polêmica que levantou pode ser vista como um reflexo altamente sintomático dos atuais dilemas da BBC, já que a rede tenta manter as tradições nacionais

de serviço público ao mesmo tempo em que depende de atividades comerciais e vendas globais.

Em termos tanto de forma quanto de conteúdo, o *Teletubbies* é um amálgama de duas tradições históricas dentro da televisão infantil britânica dirigida à idade pré-escolar – a abordagem mais didática (apesar de orientada para a diversão), *realista* e adulta de *Playdays* e de seu predecessor *Playschool*, por um lado; e a tradição mais surrealista e de entretenimento de muitas animações e programas de marionetes, por outro. Embora seja esta última a que imediatamente confunde e surpreende muitos dos críticos adultos, é importante reconhecer as formas particulares de educação que estão sendo oferecidas aqui e as diferentes formas nas quais elas constroem o telespectador infantil. Assim, a abordagem pedagógica *centrada na criança* é manifestada em inserções documentais filmadas e narradas a partir do ponto de vista da criança, na manipulação do conhecimento através da narrativa e no ritmo lento e no modo *parental* de tratamento. Isso contrasta com os elementos mais didáticos relacionados às habilidades de pré-leitura e contagem e à moldagem das rotinas diárias.

O *Teletubbies* tornou-se popular quase que instantaneamente entre seu público-alvo imediato, crianças de 1 a 3 anos, mas também alcançou rapidamente uma espécie de *status cult* entre crianças mais velhas e entre alguns adultos. O programa foi tópico frequente de conversação em nossa pesquisa de público, apesar de nossa mostra ser muito mais velha do que o público-alvo. As crianças de 6 a 7 anos estavam muitas vezes dispostas a negar qualquer interesse no programa, enquanto as de 10 a 11 anos pareciam referir-se a ele com uma espécie de ironia subversiva – apesar de ter sido sempre veementemente rejeitado por aqueles com irmãos mais novos. Como isso indica, as opiniões das crianças sobre o programa refletiram suas tentativas de projetar-se como mais ou menos *adultas*. Combinado com informações mais anedóticas sobre a popularidade do programa entre crianças mais velhas ou jovens adultos, isso sugere que sua (passageira) popularidade *cult* pode ter sido sintomática de um senso de ironia mais amplo que permeia a cultura televisiva contemporânea – e que, muitas vezes, reflete investimentos ambivalentes na *ideia de infantilidade*.

O que encontramos em termos de instituições e textos, então, são algumas definições muito poderosas da criança – definições que são, em parte, coercivas, mas, também, muito agradáveis, e muitas vezes, bastante incômodas e contraditórias. A questão óbvia aqui é como as crianças negociam com essas definições: ou seja, como elas se definem como *público*. Essa foi a terceira dimensão do projeto e, novamente, houve uma dimensão quantitativa e uma qualitativa.

Os índices de audiência, evidentemente, podem nos contar muito sobre como as crianças se definem como um público e, por mais falíveis e superficiais que possam ser, eles mostram, claramente, que (por exemplo) as crianças estão, cada vez mais, optando por assistir a programas adultos ao invés de infantis. Ao mesmo tempo, as crianças optam por assistir tipos específicos de programas adultos e é interessante observar as versões ou aspectos *da vida adulta* que elas escolhem para seguir e aqueles que elas rejeitam ou aos quais resistem.

Estes tipos de questões foram o foco de nossas investigações mais qualitativas do público infantil, que se concentraram em crianças de 6 a 7 anos e de 10 a 11 anos. Por meio de uma série de atividades e *focus-groups*, investigamos como as crianças negociam com essas definições adultas sobre a infância, como elas se definem enquanto crianças e enquanto crianças de uma idade em particular – e como elas fazem isso de diferentes formas em diferentes contextos e para diferentes fins.

Na exploração das crianças sobre o que torna um programa *apropriado* para elas, os argumentos mais fortes foram os negativos. Os programas que exibem sexo, violência e *palavrões* foram apontados pelos dois grupos como particularmente *adultos*. Igualmente, os programas infantis foram predominantemente definidos em termos de ausências – ou seja, em termos do que eles *não* incluem. Aqui, uma parte de nossa análise levou em consideração as discussões das crianças sobre sexo e sexualidade na televisão. De certo modo, ficou claro que o material *adulto* da televisão poderia funcionar como um tipo de *fruto proibido*. Ao discutir esse tipo de material, as crianças mostraram uma complexa mistura de constrangimento, bravata e reprovação moral. As discussões sobre sexo e romance em gêneros como programas de namoro, novelas e seriados muitas vezes serviram como um ensaio de futuras identidades (hetero)sexuais projetadas, particularmente entre as meninas. Os meninos sentiram-se menos confortáveis aqui, com os mais jovens mais inclinados a exibir mais aversão que fascinação, apesar de os mais velhos serem mais *voyeuristas*.

As crianças estavam muito familiarizadas com as definições adultas de adequação, apesar de inclinadas a afastar quaisquer *efeitos* negativos da televisão para os mais jovens que elas próprias ou para as *crianças* em geral. Embora algumas das crianças mais jovens tenham expressado uma rejeição mais censuradora ao material *adulto*, isso foi muito menos comum entre as crianças mais velhas, que aspiravam à liberdade que associavam à categoria *adolescente*, e estas discussões podiam servir como uma forma de policiamento mútuo, especialmente entre os meninos. Globalmente, a análise, aqui, sugere que ao discutir suas respostas à televisão, as crianças estão realizando uma espécie de

trabalho de identidade, particularmente por meio das reivindicações sobre sua própria *maturidade*. No processo, essas discussões servem principalmente para reforçar definições normativas tanto da *infância* quanto da identidade de gênero (Kelley et al., 2000; e para pesquisas posteriores sobre o tema, Buckingham e Bragg, 2004).

Um outro aspecto da pesquisa, aqui, levou em consideração a questão dos gostos infantis. Estávamos interessados em descobrir se as crianças têm gostos particulares como público e como estes gostos são articulados e negociados no contexto da discussão em grupo de pares. Analisamos as características e funções sociais das expressões infantis a respeito de seus gostos usando um conjunto de contrastes paradigmáticos sobrepostos que surgiram da tentativa das crianças de categorizar programas: pais/filhos, avós/adolescentes, chato/divertido e conversa/ação. Em cada um dos casos, as crianças geralmente preferiram o segundo elemento (associado com crianças) e repudiaram o primeiro (associado com adultos). Porém, aqui, elas fizeram, com frequência, distinção entre os gostos atribuídos aos pais em geral e aqueles que elas observaram no caso de seus *próprios* pais – mais uma vez sugerindo um reconhecimento de que categorias discursivas mais abrangentes nem sempre podem ser diretamente aplicáveis na vida cotidiana. As crianças mais velhas inclinaram-se a aspirar à identidade do *adolescente* por meio da exposição de gostos particulares, notadamente na comédia. Por outro lado, os gostos de alguns adultos foram rejeitados como pertencentes à categoria de *avós*, que foram parodiados como irremediavelmente *antiquados* e *fora de moda*. As crianças se mostraram altamente desinteressadas nos programas de *conversa* e entusiastas em relação àqueles de *ação* – notadamente ação de natureza violenta ou, de alguma forma, espetacular. Como isso implica, muitas vezes elas inverteram as hierarquias culturais e foram resistentes às noções adultas de *bom gosto*.

Os debates contemporâneos sobre a televisão infantil têm enfatizado a necessidade de programas fatuais, adaptações literárias e dramas contemporâneos socialmente responsáveis. Não querendo discutir essa necessidade, nossa análise sugere que também existe a necessidade de programas de entretenimento – e, na verdade, de programas que a maioria dos adultos consideraria *infantis*, *pueris* ou *de mau gosto*. A natureza complexa e lúdica das opiniões infantis sobre gosto e sua compreensão de gosto como *capital cultural* são, certamente, evidentes na popularidade de textos conscientemente irônicos e *de mau gosto*, como *South Park* e *Beavis and Butthead*. No entanto, os gostos infantis não podem ser definidos de maneira essencialista mais do que o podem os gostos adultos: ambos grupos são mais heterogêneos do que é geralmente assumido (Davies et al., 2000).

CONCLUSÃO

Neste texto, propus uma abordagem particular para estudar as crianças e a mídia, que está diretamente localizada dentro da tradição dos Estudos Culturais. É uma abordagem que desafia diretamente os pressupostos positivistas da psicologia tradicional e da pesquisa de efeitos da mídia. Ao invés de ver o significado como algo que a mídia simplesmente distribui a públicos passivos, o estudo enfoca as diversas maneiras nas quais os significados e prazeres são construídos, definidos e difundidos. Começa a partir do pressuposto de que o público é, na realidade, *ativo*, mas que atua sob condições que não são de sua própria escolha – e, nesse sentido, questiona a tendência de igualar *atividade* à *ação* ou poder. No caso das crianças, suas relações com a mídia são estruturadas e restringidas por discursos e instituições sociais mais amplos, que (entre outras coisas) procuram definir a *infância* de formas particulares. O público infantil – ou, pelo menos, as características específicas desse público – é, então, construído por meio de um processo contínuo de negociação social.

Evidentemente, há muita coisa que não está incluída nesse relato. O foco principal da pesquisa que descrevi foi a televisão e, embora eu tenha me referido a algumas pesquisas sobre outras mídias, há muito mais para ser dito, particularmente sobre as formas em que os Estudos Culturais podem contribuir para uma análise das *novas* mídias, tais como a Internet e os jogos de computador (ver Buckingham, 2005). Também tenho consciência de que minha análise foi *anglo-centrista* e de que fui incapaz de considerar de maneira mais integral as contribuições para os Estudos Culturais emergentes de países não nativos de língua inglesa.

A questão crucial que permanece, no entanto, tem a ver com as relações entre as diferentes áreas de pesquisa que discuti aqui. O modelo de *circuito cultural* e meu triângulo simplificado identificam várias áreas-chave de estudo que, quando consideradas em conjunto, deveriam fornecer uma descrição abrangente das relações das crianças com a mídia. Mesmo assim, esse tipo de abordagem multifacetada não é fácil de se conseguir na prática e teorizar as relações entre os diferentes *momentos* ou elementos é uma questão complexa. Na prática, é sempre difícil levar em consideração o *equilíbrio de forças* entre estrutura e ação. Por um lado, existe uma visão da infância (e, por extensão, da subjetividade das crianças) como algo inexoravelmente produzido por poderosos discursos institucionais e textuais e, por outro, está a visão de que as crianças reais, de alguma maneira, evadem-se automaticamente e inevitavelmente destas construções. Contabilizar os escorregões e inconsistências reais aqui – e fazendo isso *em termos empíricos*, ao invés de simplesmente recorrer a uma série de qualificações teóricas do tipo *em princípio*, é um esforço contínuo. ■

NOTA

O projeto *Children's Media Culture: Education, Entertainment and the Public Sphere* (*Cultura de Mídia Infantil: Educação, Entretenimento e a Esfera Pública*) foi fundado pelo *Economic and Social Research Council UK* (ref: L126251026) (Conselho Britânico de Pesquisa Econômica e Social). Gostaria de agradecer meus colegas Hannah Davies, Ken Jones e Peter Kelley por suas contribuições.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Robert. Home alone together: Hollywood and the family film. In.: STOKES, Melvyn; MALTBY, Richard (eds.). *Identifying Hollywood's Audiences: Cultural Identity and the Movies* London: British Film Institute, 1999. pp. 109-131.
- ANG, Ien. *Watching 'Dallas': Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London: Methuen, 1985.
- BARKER, Martin. *The Newson report: a case study in "Common sense"*. In.: BARKER, Martin; PETLEY, Julian (eds.) *III Effects: The Media/Violence Debate*. 2nd. edition, London: Routledge, 2001. pp. 27-46.
- _____; PETLEY, Julian (eds.) *III Effects: The Media/Violence Debate* 2nd. edition, London: Routledge, 2001.
- BEAVIS, Catherine, NIXON, Helen, and ATKINSON, Stephen. LAN cafes as liminal spaces for new literacies, identities and communities in formation. In.: *Education, Communication, Information* Vol. 5(2), 2005. Pp 41-60.
- BELL, Elizabeth; HAAS, Linda ; SELLS, Laura. *From Mouse to Mermaid: The Politics of Film, Gender, and Culture*. Bloomington: Indiana University Press, 1995.
- BENNETT, Andy. *Popular Music and Youth Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2000.
- BRAGG, Sara. *Media Violence and Education: A Study of Youth Audiences and the Horror Genre*. PhD thesis, *Institute of Education*, University of London, 2000.
- BUCKINGHAM, David. *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer, 1993a.
- _____. (ed.) *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press, 1993b.
- _____. On the impossibility of children's television. In.: BAZALGETTE, Cary; BUCKINGHAM, David (eds.). *In Front of the Children*. London: British Film Institute, 1995. pp. 47-61.
- _____. *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press, 1996.
- _____. *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*. London: University College London Press, 2000.

- _____. (ed.). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press, 2002a.
- _____. Teletubbies and the educational imperative. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press, 2002b. pp. 38-60.
- _____. Introduction: The Child and the Screen. In.: BUCKINGHAM, David (ed.) *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press, 2002b. pp. 1-14.
- _____. Children and new media. In.: LIEVROUW, Leah e LIVINGSTONE, Sonia (eds.) *Handbook of New Media*. 2nd edition, London: Sage, 2005. pp. 75-91.
- _____; BRAGG, Sara. *Young People, Sex and the Media: The Facts of Life?* London: Palgrave Macmillan, 2004.
- _____. DAVIES, Hannah; JONES, Ken; KELLEY, Peter. *Children's Television in Britain: History, Discourse and Policy*. London: British Film Institute, 1999.
- _____. GRAHAME, Jenny; SEFTON-GREEN, Julian. *Making Media: Practical Production in Media Education*. London: English & Media Centre, 1995.
- _____; SCANLON, Margaret. *Education, Entertainment and Learning in the Home*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- _____; _____. Connecting the family? 'Edutainment' websites and learning in the home'. In.: *Education, Communication and Information* 4(2/3), 2004. pp. 271-291.
- _____; _____. Selling learning: towards a political economy of edutainment media. In.: *Media, Culture and Society* .27(1), 2005. pp 41-58.
- _____; SEFTON-GREEN, Julian. *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Culture*. London: Taylor and Francis, 1994.
- _____; _____. Gotta catch 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture. In.: TOBIN, Joseph (ed.) *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokemon*. Durham, NC: Duke University Press, 2004. pp. 12-33.
- BURN, Andrew. Repackaging the slasher movie: digital unwriting of film in the classroom. In.: *English in Australia* 127-128: 2000. pp. 24-34.
- _____. Multi-text magic: Harry Potter in book, film and videogame. In.: COLLINS, Fiona e RIDGMAN, Jeremy (eds.). *Children's Literature in Performance and the Media*. Bern: Peter Lang, 2006.
- CARR, Diane; BUCKINGHAM, David; BURN, Andrew; SCHOTT, Gareth. *Computer Games: Text, Narrative and Play*. Cambridge: Polity, 2006.
- CASELL, Justine; JENKINS, Henry (eds.). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and Computer Games*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
- CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham). *The Empire Strikes Back*. London: Hutchinson, 1982.
- CCCS Women's Studies Group. *Women Take Issue* London: Hutchinson, 1978.

- COOK, Daniel. *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press, 2004.
- COULDRY, Nick. Theorising media as practice. In.: *Social Semiotics* 14(2): 2004. pp. 115-132.
- CROSS, Gary. *Kids' Stuff: Toys and the Changing World of American Childhood*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1997.
- . *The Cute and the Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- CURRAN, James; PARK, Myung-Jin (eds.). *De-Westernizing Media Studies*. London: Routledge, 2000.
- DAVIES, Hannah; BUCKINGHAM, David; KELLEY, Peter. Kids' time: television, childhood and the regulation of time. In.: *Journal of Educational Media*, 24(1): 1999. pp. 25-42.
- ; ———; ———. In the worst possible taste: children, television and cultural value. In.: *European Journal of Cultural Studies* 3(1): 2000. pp.5-25.
- DAVIES, Julia. "Hello newbie! **big welcome hugs** hope u like it here as much as i do!" An exploration of teenagers' informal on-line learning. In.: BUCKINGHAM, David; Willett, Rebekah (eds.). *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006.
- DAVIES, Maire M. Babes 'n' the hood: pre-school television and its audiences in the United States and Britain. In.: BAZALGETTE, Cary; BUCKINGHAM, David (eds.) *In Front of the Children*. London, British Film Institute, 1995. pp. 15-33.
- . Classics with clout: costume drama in British and American children's television. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press, 2002. pp. 120-140.
- DORFMAN, Ariel; Mattelart, Armand. *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comics* New York: International General, 1975.
- du GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.
- FORBES, Jill; KELLY, Mike (eds.). *French Cultural Studies*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- GILLESPIE, Marie. *Television, Ethnicity and Cultural Change*. London: Routledge, 1995.
- GRIFFITHS, Merris. Pink worlds and blue worlds: a portrait of infinite polarity. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Small Screens: Television for Children*. London: Leicester University Press, 2002. pp. 159-184.
- HALL, Stuart. Cultural Studies and its theoretical legacies. In.: GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (eds.). *Cultural Studies*. London: Routledge, 1992. pp. 277-286.

- _____. CRITCHER, Chass; JEFFERSON, Tony; CLARKE, John; ROBERTS, Brian. *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*. London: Macmillan, 1979
- _____; HOBSON, Dorothy; LOWE, Andrew; WILLIS, Paul (eds.). *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 1980.
- _____; JEFFERSON, Tony (eds.). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. London: Hutchinson, 1975.
- HEBDIGE, Dick. *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen, 1979.
- HENDERSHOT, Heather. *Saturday Morning Censors: Television Regulation before the V-Chip*. Durham, NC: Duke University Press, 1998.
- _____. (ed.) *Nickelodeon Nation: the History, Politics and Economics of America's Only TV Channel for Kids*. New York: New York University Press, 2004a.
- _____. (ed.) Nickelodeon's nautical nonsense: the intergenerational appeal of Spongebob Squarepants. In.: HENDERSHOT, Heather (ed.) *Nickelodeon Nation: the History, Politics and Economics of America's Only TV Channel for Kids*. New York, New York University Press, 2004b. pp. 182-208.
- HOBSON, Dorothy. *Crossroads: The Drama of a Soap Opera*. London: Methuen, 1982
- HODGE, Bob; TRIPP, David. *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge: Polity, 1986.
- HOGGART, Richard. *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus, 1959.
- JENKINS, Henry. "Her suffering aristocratic majesty": the sentimental value of Lassie', In.: KINDER, Marsha (ed.). *Kids' Media Culture*. Durham, NC: Duke University Press, 1999. pp. 69-101.
- JOHNSON, Richard. What is Cultural Studies anyway? *Social Text* 16: 1985, pp. 38-80; Republicado em STOREY, John (ed.). *What is Cultural Studies? A Reader*. London: Edward Arnold, 1996. pp. 75-114.
- JORDON, Barry; MORGAN-TAMOSUNAS, RIKKI. *Contemporary Spanish Cultural Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- KELLEY, Peter; BUCKINGHAM, David; DAVIES, Hannah. *Talking dirty: childhood, television and sexual knowledge*. In.: *Childhood* 6(2): 1999. pp 221-242.
- KEYS, Wendy; BUCKINGHAM, David (eds.). *International Perspectives on Children's Media Policy*. Edição especial de *Media International Australia/Culture and Policy* 93: 1999.
- KINDER, Marsha. *Playing with Power in Movies, Television and Video Games*. Berkeley, CA: University of California Press, 1991.
- KLINE, Stephen. *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. London: Verso, 1993.
- _____. The empire of play: Emergent genres of product-based animations. In.: BAZALGETTE, Cary; BUCKINGHAM, David (eds.). *In Front of the Children*. London: British Film Institute, 1995. pp. 151-165.

- . Media effects: redux or reductive? In.: *Participations* 1(1) 2003 <http://www.participations.org/volume%201/issue%201/1_01_kline_reply.htm>.
- ; DYER-WITHEFORD, Nick; de PEUTER, GREIG. *Digital Play: The Interaction of Technology, Culture and Marketing*. Montreal: McGill-Queens University Press, 2003.
- KUBEY, Robert. On Not Finding Media Effects: Conceptual Problems in the Notion of an “Active” Audience. In.: HAY, James; GROSSBERG, Lawrence; WARTELLA, Ellen (eds.). *The Audience and its Landscapes*. Boulder, CO: Westview, 1996. pp. 187-205.
- KUHN, Annette. Children, “horrific” films and censorship in 1930s Britain. In.: *Historical Journal of Film and Television*, 22(2): 2002. pp. 197-202.
- LAYBOURNE, Geraldine. The Nickelodeon experience. In.: GUNTER, Berry; ASAMEN, Keiko (eds.). *Children and Television*. London: Sage, 1993.
- LINN, Susan. *Consuming Kids: The Hostile Takeover of Childhood*. New York: New Press, 2004.
- LISOSKY, Joanne. For all kids’ sakes: comparing children’s television policy-making in Australia, Canada and the United States. In.: *Media, Culture and Society*. 23(6): 2001. pp. 821-845.
- LURY, Karen. A time and place for everything: children’s channels. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Small Screens: Television for Children*. Leicester, Leicester University Press, 2002. pp. 15-37.
- MACROBBIE, Angela. *Feminism and Youth Culture*. London: Macmillan, 1991.
- MARSH, Jackie. Batman and Batwoman go to school: popular culture in the literacy curriculum. *International Journal of Early Years Education*. 7(2): 1999. pp 117-31.
- MCQUILLAN, Martin; BYRNE, Eleanor. *Deconstructing Disney*. London: Pluto, 1999
- MELODY, William. *Children’s Television: The Economics of Exploitation*. New Haven, Yale University Press, 1973.
- MORRIS, Tim. *You’re Only Young Twice: Children’s Literature and Film*. Urbana, Illinois: University of Illinois, 2000.
- MURDOCK, Graham. Thin descriptions. In.: MCGUIGAN, Jim (ed.). *Cultural Methodologies*. London: Sage, 1997. pp. 178-192.
- NORTHAM, Jean. Rehearsals in citizenship: BBC stop-motion animation programmes for young children. In.: *Journal of Cultural Research* 9(3): 2005. Pp.245-263.
- OSWELL, David. *Television, Childhood and the Home: A History of the Making of the Child Television Audience in Britain*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- PALMER, Patricia. *The Lively Audience*. Sydney: Allen and Unwin, 1986.
- PHIPPS, Alison. *Contemporary German Cultural Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage, 1987.

D

- PROUT, Allan. Culture-nature and the construction of childhood. In.: DROTNER, Kirsten; LIVINGSTONE, Sonia (eds). *Handbook of Children, Media and Culture*. London: Sage, 2008.
- RICHARDS, Chris. Taking sides? What young girls do with television. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester: Manchester University Press, 1993. pp. 24-47.
- . *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*. London: UCL Press, 1998.
- ROSE, Jacqueline. *The Case of Peter Pan: Or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan, 1984.
- SCHOTT, Gareth; HORRELL, Kirsty. Girl Gamers and their Relationship with the Gaming Culture. In.: *Convergence*. 6(4): 2000. pp 36-53.
- SEFTON-GREEN, Julian (ed.). *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*. London: UCL Press, 1998.
- SEITER, ELLEN. *Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1993.
- . *The Internet Playground: Children's Access, Entertainment and Mis-Education*. New York: Peter Lang, 2005.
- SHANNON, Claude E.; WEAVER, Warren. *The Mathematical Theory of Information*. Urbana: University of Illinois, 1949.
- SINGER, Dorothy; SINGER, Jerome. *Handbook of Children and the Media*. New York: Sage, 2002.
- SMITH, Sarah. *Children, Cinema and Censorship: From Dracula to the Dead End Kids*. London: I.B. Tauris, 2005.
- STAPLES, Terry. *All Pals Together: The Story of Children's Cinema*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- STOREY, John (ed.). *What is Cultural Studies? A Reader*. London: Edward Arnold, 1996.
- TOBIN, Joseph. *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokemon*. Durham, NC: Duke University Press, 2004a.
- . Conclusion: the rise and fall of the Pokemon empire. In.: TOBIN, Joseph (ed.). *Pikachu's Global Adventure: The Rise and Fall of Pokemon*. Durham, NC: Duke University Press, 2004b. pp. 257-292.
- TUDOR, Andrew. *Decoding Culture*. London: Sage, 1999.
- TURNER, Graeme. *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge, 2002.
- TUROW, Joseph. *Entertainment, Education and the Hard Sell*. New York: Praeger, 1981.
- URWIN, Cathy. Turtle power: illusion and imagination in children's play. In.: BAZALGETTE, Cary; BUCKINGHAM, David (eds.). *In Front of the Children*. London: British Film Institute, 1995. pp. 127-140.
- WASKO, Janet. The commodification of youth culture. In.: Kirsten Drotner and Sonia Livingstone (eds) *Handbook of Children, Media and Culture* London: Sage, 2008.

- . *Understanding Disney*. Cambridge: Polity, 2000.
- , PHILLIPS, Mark; MEEHAN, Eileen (eds.). *Dazzled by Disney?* London: Leicester University Press, 2001.
- WELLS, Paul. “Tell me about your id, when you was a kid, yah?” Animation and children’s television culture. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press, 2002. pp. 61-95.
- WILLIAM, Richard. *Culture and Society*. London: Chatto and Windus, 1958.
- . *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.
- WILLIS, Paul. *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Buckingham: Open University Press, 1990.
- WOOD, Julian. Repeatable pleasures: notes on young people’s use of video. In.: BUCKINGHAM, David (ed.). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester, Manchester University Press, 1993. pp. 184-201.

TRADUZIDO DO INGLÊS POR DANIELA PINTÃO

Artigo recebido em 1 de agosto e aceito em 10 de outubro de 2011.

