

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
FUNDAÇÃO DOM CABRAL**

**Programa de Pós Graduação em Administração
Mestrado Profissional em Administração**

Cristiana do Amaral Guimarães

**O ENTENDIMENTO DO CONSUMO INFANTIL E A SOCIALIZAÇÃO DO CONSUMO
DE CRIANÇAS DE 7 ANOS, DE ALTA RENDA**

**Belo Horizonte
2013**

Cristiana do Amaral Guimarães

**O ENTENDIMENTO DO CONSUMO INFANTIL E A SOCIALIZAÇÃO DO CONSUMO
DE CRIANÇAS DE 7 ANOS, DE ALTA RENDA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Dalton Jorge Teixeira

Belo Horizonte
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G963e Guimaráes, Cristiana do Amaral
O entendimento do consumo infantil e a socialização do consumo de crianças de 7 anos, de alta renda / Cristiana do Amaral Guimaráes. Belo Horizonte, 2013.
126f.: il.

Orientador: Dalton Jorge Teixeira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração.

1. Consumidores infantis. 2. Sociedade de consumo. I. Teixeira, Dalton Jorge. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 658.89

Cristiana do Amaral Guimarães

**O ENTENDIMENTO DO CONSUMO INFANTIL E A SOCIALIZAÇÃO DO CONSUMO
DE CRIANÇAS DE 7 ANOS, DE ALTA RENDA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Prof. Dr. Dalton Jorge Teixeira (Orientador) – PUC Minas

Prof. Dr. Marcelo de Rezende Pinto – PUC Minas

Prof. Dr. Mauro Calixta Tavares – (Fundação Pedro Leopoldo)

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2013

Àqueles que têm paixão por aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos, sem os quais não sou ninguém.

Descobri que a jornada do mestrado não é solitária e que contar com amigos em nossos projetos mais impossíveis os torna totalmente possíveis.

Óbvio que esqueceria o nome de alguns que durante esses dois anos foram especiais. Não importa, sabemos quem somos e a estes um especial obrigada. São e serão inesquecíveis para mim!

Aos mestres que passaram por meu caminho, dos quais espero ter aprendido um pouco do que tinham a me oferecer. Desde os professores da escola até o mestrado, em especial meu orientador, Prof. Dr. Dalton Jorge Teixeira, que me inspirou neste tema sobre crianças, desafiador e divertido. Foram esses elementos que me deram vigor nesta caminhada. Ao Dalton, meus agradecimentos por seu conteúdo, paciência e generosidade, qualidades que me impactaram e que fizeram ideias se transformarem em um trabalho consistente.

A meus amores, Diego, Julia e Fernanda, por todas as alegrias e por tudo que já fizeram por mim. Meus períodos de isolamento e reflexão, que para eles foram períodos de ausência, meu eterno agradecimento. A meus pais, Regina e Eduardo, a quem agradeço por me darem a vida em todos os sentidos.

À alegria das crianças, que deram sentido às palavras que seguirão.

*O grande homem é aquele que não perde seu coração de
criança.*

Mencius (372-289 A.C)

Resumo

Esta dissertação discute o entendimento do consumo infantil, abordando uma reflexão sobre em que momento da história e por que as crianças são reconhecidas como um grupo social, levando a uma análise do quão recente é o conhecimento e a assimilação a respeito das crianças na sociedade e o quanto se tem que dar a voz às crianças para serem testemunho de seu próprio protagonismo. O objetivo foi entender o consumidor infantil e a socialização do consumo de crianças de 7 anos, de alta renda. A estratégia de pesquisa utilizada foi a qualitativa e o uso do método de pesquisa foi o grupo focal. Este foi conduzido por uma moderadora, que seguiu um roteiro semiestruturado. Foram realizados dois grupos focais, um com 6 crianças e o outro com 5 crianças. Além da conversa com os “pequenos consumidores”, complementou-se a coleta de dados utilizando a técnica de desenhos e colagens. As análises foram realizadas com base em transcrições das falas, observação do vídeo e organização dos dados com base em categorias previamente selecionadas para a produção do resultado da pesquisa. As principais conclusões desta pesquisa indicam que as crianças entrevistadas encontram-se socializadas com relação ao consumo e percebe-se que existe uma atuação, uma conduta de consumidor, mesmo que ainda em estágio de aprendizagem. Categorias que elas compram com mais frequência parecem dar uma sensação de poder e autonomia para as crianças no processo de compra, como é o caso do picolé. Filhos parecem não ter noção do poder exercido por eles nas decisões de compra da família. Os resultados indicam que os principais agentes de socialização para essas crianças são a televisão e os amigos. Os resultados também indicam que pais são iniciantes na tarefa de educar seus filhos para serem consumidores. Filhos aprendem mais que pais ensinam. Por fim, por meio da análise dos desenhos e das colagens, estas indicam que para essas crianças consumo é considerado com certa felicidade, e o não

consumir é retratado como diametralmente oposto, caracterizando-se pela carência, pelo ruim, pelo pobre, pelo feio, pelo velho, pelo triste.

Palavras-chave: Consumidor Infantil. Socialização do Consumo. Grupo Focal com Crianças.

Abstract

This dissertation discusses the understanding of children's consumption, a reflection about the moment in History and reasons why children are recognized as a social group, leading us to an analysis of how recent is the knowledge and assimilation of children in our society and how much voice should we give them to be the testimony of their own prominence. The objective was to understand the children consumer and consumption socializing among high-income seven-year-old kids. The research strategy was qualitative and the applied method was the focus group. A moderator who followed a semi-structured script conducted it. There were two focus groups, one with six children and other with five children. Besides talking to our "little consumers", we completed data collection with drawings and collages. Analyses were taken based on transcripts of speeches, film of the focus group and data organized in previous selected categories for research results. The main findings of this research indicate that interviewed children are socialized in terms of consumption and we perceived the acting, the behavior of a consumer, even in the learning stage. Categories kids buy more frequently seem to give them an empowerment and autonomy feeling, like popsicles. Children seem to have no sense of the power they have over family buying decisions. Results indicate that the main socialization agents in this process are television and friends. Results also indicate parents are newbies in the task of educating their kids to become consumers. Kids learn more than parents teach. At last, through the analysis of drawings and collages, they indicate that for those children, consuming has certain happiness, as not consuming is the complete opposite, feature by absence, bad, poor, ugly, old and sad.

Keywords: Children as a Consumer. Consumer Socialization. Focus Group with Children.

Lista de Figuras

| | | |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Como as crianças da amostra total ganham seu dinheiro | 84 |
| Figura 2 | Cartaz representativo do mundo que se pode consumir – Grupo 1 | 92 |
| Figura 3 | Cartaz representativo do mundo que se não se pode consumir – Grupo1 ... | 93 |
| Figura 4 | Cartaz representativo do mundo que se pode consumir – Grupo 2 | 95 |
| Figura 5 | Cartaz representativo do mundo que não se pode consumir – Grupo 2 | 96 |
| Figura 6 | Quantas vezes na semana as crianças do total da amostra consomem picolé | 98 |
| Figura 7 | Quando as crianças do total da amostra consomem picolé | 99 |
| Figura 8 | Onde as crianças do total da amostra consomem de picolé | 99 |

Lista de Tabelas

| | | |
|----------|--|----|
| Tabela 1 | Etapas de desenvolvimento do comportamento do consumidor | 47 |
| Tabela 2 | As seis necessidades mais importantes das crianças por ordem de idade | 58 |
| Tabela 3 | Detalhamento dos participantes dos grupos focais | 80 |

Lista de Siglas

ABIS – Associação Brasileira da Indústria de Sorvete

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Sumário

| | | |
|--------------|--|----|
| 1 | Introdução | 14 |
| 1.1 | Problema de pesquisa | 14 |
| 1.2 | Justificativa | 22 |
| 1.3 | Objetivos da pesquisa | 25 |
| | | |
| 2 | Referencial Teórico | 27 |
| 2.1 | Contexto da criança | 27 |
| 2.1.1 | <i>Fases do desenvolvimento das crianças</i> | 27 |
| 2.1.2 | <i>A socialização da criança como consumidor</i> | 33 |
| 2.1.2.1 | <i>O conceito de socialização</i> | 33 |
| 2.1.2.2 | <i>A socialização do consumo das crianças</i> | 36 |
| 2.2 | Consumo infantil | 49 |
| 2.2.1 | <i>Conceito de consumo</i> | 49 |
| 2.2.2 | <i>Crianças como consumidoras</i> | 52 |
| 2.2.3 | <i>Fatores motivacionais do consumo infantil</i> | 59 |
| | | |
| 3 | Metodologia de Pesquisa | 64 |
| 3.1 | Estratégia de pesquisa | 64 |
| 3.2 | Técnica de pesquisa | 67 |
| 3.3 | Unidade empírica de análise | 70 |
| 3.4 | <i>Corpus de pesquisa</i> | 71 |
| 3.5 | Estratégia de coleta de dados | 73 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| 3.6 | Estratégia de análise de dados | 78 |
| 4 | Análise dos Resultados | 80 |
| 4.1 | Socialização ao consumo | 82 |
| 4.1.1 | <i>Influência nas decisões de compra da família</i> | 88 |
| 4.1.2 | <i>Os agentes que influenciam nas decisões de compra das crianças</i> | 89 |
| 4.1.3 | <i>Como definem sua compreensão do mundo: o mundo que se pode comprar e o que não se pode comprar</i> | 91 |
| 4.2 | Motivações para o consumo da categoria picolé | 97 |
| 5 | Considerações Finais, Implicações e Sugestões para Futuras Pesquisas | 102 |
| 5.1 | Considerações finais | 102 |
| 5.2 | Implicações | 110 |
| 5.3 | Limitações da pesquisa | 111 |
| 5.4 | Sugestões para futuras pesquisas | 112 |
| | Referências | 114 |
| | Apêndices | 118 |

1 Introdução

1.1 Problema de pesquisa

A aspiração das crianças em conhecer o novo torna-as alvo natural das comunicações e promoções das marcas. Porém, as marcas querem estar no coração e nas cabeças das crianças, e querer não é exatamente poder. Por quê? Não datam de muito longe da história os primeiros indícios de interesse pela ciência em conhecer melhor como “esses pequenos” pensam, raciocinam e agem. Ainda no começo do século passado, há poucas décadas, aceitava-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma forma que os adultos (Piaget, 1964).

Não só psicologicamente as crianças são objetos de estudo recente mas também sua própria existência como uma “entidade” diferente da dos adultos também é recente. Postman (1999), em sua obra *O Desaparecimento da Infância*, no início da introdução, cita que a criança, em seu sentido mais amplo, não tem mais de cento e cinquenta anos para o povo americano. Comemorar aniversário de uma criança nos Estados Unidos aconteceu após o século XVIII. Sobre outro dado espantoso, e até mais recente, ainda neste país, em 1890, relata-se que 93% das crianças e jovens trabalhavam como adultos, com longas jornadas.

O Brasil não foge à regra. Com o início da industrialização, especialmente em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, crianças e adolescentes foram guiados à atividade fabril e, muitas vezes, às atividades domésticas, no caso das meninas. Em 1890, segundo órgão do Estado de São Paulo, aproximadamente 15% do total de mão de obra utilizada nas indústrias da cidade eram crianças e adolescentes (Moura, 1999). Uma das causas desse grande contingente infantil para o trabalho era que para as famílias o labor era um recurso que promovia a disciplina e, ao mesmo tempo, afastava as crianças das más companhias, além de que o “pequeno salário” das

crianças era uma renda complementar da família (Moura, 1999). Sem alternativa, eram “presas” fáceis para o trabalho explorador. Muitos não ganhavam nenhuma recompensa monetária, pois estavam ali em caráter de aprendizes, ou seja, para aprender um ofício.

Aos interessados por quadros e esculturas, por obras de arte, curiosidades que contextualizam em outra área do conhecimento, a arte, há de se notar o recente interesse pelas crianças. No mundo antigo, na Grécia, não há indícios de pinturas de crianças, pois nenhuma obra sobreviveu ao tempo, porém sabe-se que todas as estátuas que restaram daquela época eram na forma adulta (Postman, 1999). “As Meninas”, um importante quadro pintado pelo pintor Diego Velázquez em 1656, que atualmente está no Museu Del Prado na Espanha, foi um dos primeiros quadros a colocar uma criança, a infanta Margarida da Áustria, de cinco anos, como personagem central da obra (Wikipedia, 2012a).

Postman (1999) produz uma pesquisa bibliográfica sobre como aparece a criança para algumas sociedades, com relatos históricos desde a Grécia até a Renascença. O livro captura fatos e evidências na história, dos quais o autor conclui como é a relação da sociedade com as crianças, pois naquele período essa distinção não era feita com clareza: nós adultos, elas crianças. Este autor será citado como pano de fundo importante para contextualizar a formação da “entidade criança”, visto que se encontraram estudos científicos da época, e a construção do raciocínio é válida para a elaboração desta dissertação. Não se tentará aqui, em revista, sobre essa literatura, exceto sobre aquilo que ajudará a ampliar a própria concepção deste assunto.

Continuando a linha do tempo, ao longo da história antiga, existem relatos de algumas evidências sobre como esses povos interagiam com a infância e a criança. O que é certo é que eram relações bem distantes das que se conhecem hoje, apesar de não haver precisão no diagnóstico de como essa relação era efetivamente. Porém tanto Postman (1999) como Airès (1978) apresentam a história de diferentes maneiras. Ao povo grego dá-se o crédito de ser muito

entusiasmado pela educação. Platão foi autor de algumas propostas sobre como fomentar a educação dos jovens. Na contramão, na época de Aristóteles, não havia restrições morais ou legais à prática do infanticídio, principalmente nos primeiros anos de vida. Essa mesma prática do infanticídio é realizada de forma velada ainda no fim do século XVII. Pais dormiam com seus filhos pequenos na mesma cama e subitamente a criança amanhecia sem vida (Ariès, 1981).

Os romanos avançam mais que os gregos na concepção de infância e criança. É claro que eles herdam a formação da escolarização focalizada pelos gregos e vão um pouco mais além. Os romanos iniciam com o pensamento de que existem “coisas” que são para o mundo dos adultos e que as crianças devem ser protegidas e não serem expostas aos segredos dos mais velhos. O fato de a sociedade começar a se incomodar com que crianças olhem, escutem, vejam coisas que julgam não apropriadas a estas parece ser um amadurecimento social importante.

Numa extraordinária passagem de seu comentário sobre educação, Quintiliano critica seus pares pelo desavergonhado comportamento deles na presença de crianças romanas nobres: “Nós nos deliciamos se elas dizem alguma coisa inconveniente, e palavras, que não toleraríamos vindas dos lábios de um pajem alexandrino, são recebidas com risos e um beijo... elas nos ouvem dizer tais palavras, veem nossas amantes e concubinas; em cada jantar ouvem ressoar canções obscenas, e são apresentadas a seus olhos coisas das quais deveríamos nos ruborizar ao falar.” (Postman, 1999, p. 23).

Depois da queda do Império Romano, vem a Idade Média. Esse período deixa a humanidade empobrecida em muitas áreas do conhecimento, das relações humanas e do desenvolvimento da sociedade. Também não foi diferente para o reconhecimento da infância e a existência da criança. Nessa época, crianças e adultos compartilham das mesmas coisas, dos mesmos jogos, das mesmas festas, não há o conceito de espaço privativo entre adultos e crianças. Tanto Postman (1999) como Airès (1978) destacam esses indícios. “O menino de sete anos era um homem em todos os aspectos, exceto na capacidade de fazer amor e guerra” (Postman, 1999, p. 30). Pode-se dizer que a “entidade” criança, ou a infância desaparece nesse período da história. Ela foi invisível, e crianças voltam a ser adultos.

Crianças e adultos ressurgem quando a prensa tipográfica é inventada. Não que as crianças sejam “reinventadas”, mas porque os adultos são “reinventados”. Estes ganham a habilidade da leitura novamente, e o mundo oral da Idade Média fica definitivamente para trás. Os livros voltam a ser produzidos na Renascença e, cinco décadas após a invenção da impressão, mais de oito milhões de livros tinham sido produzidos. A leitura e o conhecimento voltam a distinguir crianças de adultos, pois aquelas necessitam do processo educacional na habilidade da leitura e de habilidades de compreensão, desenvolvidas ao longo dos anos, para ler e entender os conteúdos que os adultos assimilam com facilidade (Valkenburg & Cantor, 2001). Assim os mundos foram separados novamente. Por mais que crianças e adultos pudessem ter acesso a tudo, extrapolando a figura de linguagem, a habilidade de ler e assimilar informações é desenvolvida durante os estágios do desenvolvimento, segundo Piaget (Ferracioli, 2000).

“No século XVI e XVII, a infância foi definida pela frequência escolar. A palavra *school-boy* (colegial), na Grã Bretanha, tornou-se sinônima da palavra *child* (criança)” (Postman, 1999, p. 56). De fato, mais uma vez reforça-se aqui o conceito de que a habilidade da leitura e a educação foram acontecimentos essenciais para o processo de formação da “entidade” criança, e aos poucos o adulto em miniatura vai desaparecendo.

Daí em diante, marcos simples ocorrem, mas foram importantes para dar ainda mais contorno ao mundo dos infantes. Esses fatos vão desde a diferenciação da vestimenta destes para as das de adulto, passando pela diferenciação da fala entre esses grupos, até o simples fato de dar nomes aos filhos.

Também há uma mudança substancial no sentimento entre os membros da família. Os pais, até então, não davam importância à educação de seus filhos, pois estes compartilhavam o mesmo mundo. Com as escolas, os pais começam a atribuir uma importância à educação, acompanhando mais de perto os estudos dos filhos. Esse processo catalisa o surgimento do sentimento de afeição

dentro da família, e “pais começam a se organizar mais em torno da criança e dar uma tal importância” (Ariès, 1981, p. 5). Até então a afeição ocorria mais entre os grupos sociais fora da família, com amigos e vizinhos, do que com os entes da família.

Os primeiros livros de pediatria foram publicados no final do século XV e meio do século XVI, com um conhecimento específico direcionado para as crianças. O grande marco para os estudos sobre crianças, em sua essência, foi designado a Sir Jean William Fritz Piaget, ou apenas Jean Piaget, no século XX, epistemólogo suíço, precursor e autor seminal para esse tema na ciência. Piaget concluiu, observando seus próprios filhos, de forma meticulosa, que as crianças não pensavam como adultos e absorviam as informações de forma distinta destes. Elas passam por um processo evolutivo de aprendizagem de habilidades conforme avançam em sua idade. Isso quer dizer que elas pensam diferente dos adultos e de forma diferente em distintos estágios de sua infância (Ferracioli, 2000).

A abordagem acima traça o surgimento da infância e contextualiza o quão na superfície se está no conhecimento das crianças, como ciência (Cook, 2008). Conhecer quais são os vetores de motivação e quais as limitações de cada fase da infância é um caminho que parece ainda se estar trilhando.

Por outro lado, o interesse das empresas é latente pelo segmento infantil, apesar de serem limitados os estudos realizados com esse público. Os números registrados até agora falam por si só e ressaltam o interesse que as empresas têm por esse segmento (McNeal, 2000; Shoham & Dalakas, 2005). Marcas direcionadas para o consumo infantil, como Barbie e Hello Kitty, têm faturamentos acima de US\$ 1 bilhão ao ano, segundo projeções do Wall Street Journal (Zimmerman, 2012) e New York Times (Tabuchi, 2012), respectivamente. A marca Lego fatura US\$ 3,9 bilhões, segundo informação do próprio Lego Group (2012). O instituto de pesquisa AC Nielsen, em estudo realizado em 2011, declara que 49% dos lares com crianças são responsáveis

por 52% dos gastos no Brasil (AC Nielsen, 2011). Na mesma linha de estudo sobre lares brasileiros, a Latin Panel (2006) constatou que as famílias com crianças de até cinco anos gastam, em média, 10% mais com produtos de higiene pessoal do que as outras famílias; vão 11%, em média, mais vezes ao supermercado e gastam 14% a mais que a média da população.

Esses números são amparados por uma justificativa muito simples e óbvia: crianças estão consumindo mais do que em gerações passadas (McNeal, 2000). Antes os pais controlavam o que a família comprava e consumia. Como exercício, se você é um leitor acima de 45 anos, pode remeter essa afirmação à sua própria experiência de vida. Simplesmente crianças não opinavam sobre o que consumir e que marca queriam escolher, não eram consumidores, recebiam as escolhas de seus pais e/ou pessoas próximas de seu convívio.

Recentemente esse cenário mudou. A apatia, antes vivida por elas na escolha de seus produtos, não existe mais; agora vivem ativamente seu papel de consumidoras não só na escolha de seus produtos, mas também são fortes influenciadoras das escolhas de seu lar. Crianças começam a influenciar seus pais na compra direta ou indiretamente de produtos e serviços ainda muito pequenos, com aproximadamente 2 anos. (McNeal, 2000; Valkenburg & Cantor, 2001; Cook, 2008). Dados estimados de 1997, nos Estados Unidos, revelam que essa cifra pode chegar a US\$187,74 bilhões de gastos realizados pelos pais de crianças de 2 a 14 anos e que foram influenciados por suas crianças (McNeal, 2000, p. 26). Um dado divulgado na tese de doutorado de Gisleine Corrêa (2009), que complementa essa afirmação, é que “as crianças são responsáveis por 60% dos produtos novos adquiridos em casa, principalmente nas classes sociais altas, e de produtos relacionados à tecnologia, chegando a influenciar até mesmo na compra de automóveis”. Estudo da Inter Science (2005) revela que a influência das crianças na escolha de marcas é de aproximadamente 18%, e esse mesmo estudo projeta que essa influência pode atingir 53% no futuro (Ventura, 2009).

Em outras categorias, como restaurantes *fast-food*, a influência (muita ou alguma) das crianças (de 6 a 12 anos) sobre os pais na compra desses produtos pode chegar a 74%, para bonecas a 71%, para *shampoos* a 42%, e até na escolha do destino da viagem e de hotéis, a influência não é desprezível e pode chegar a 39% para aquele e 20% para este (Del Vecchio, 1997). Parece que as crianças influenciam mais as categorias de produto que são mais relevantes para elas (Shoham & Dalakas, 2005)

O cenário mudou, pois as vidas dos pais mudaram. Assim como na Renascença, em que os adultos foram “reinventados”, conforme citado anteriormente, agora são as mulheres que são “reinventadas”. As famílias estão diferentes e as mulheres são parte dessa resposta, pois estão mais presentes no mercado de trabalho (McNeal, 2000), reverberando as mudanças ocorridas em suas vidas, na dinâmica da sociedade e principalmente em seu próprio lar.

As famílias estão menores, o índice de fertilidade caiu desde a década de 60, em que o número de filhos por mulher era 3,5. Esse índice cai para 1,8 na década de 80 (McNeal, 2000). Outro fenômeno que afeta diretamente as crianças é o aumento de famílias com apenas um dos pais (pais solteiros) e filhos de famílias separadas. No Brasil, o contexto é semelhante, ou seja, as famílias também estão menores. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], na década de 60, o número de filhos por mulher era de 6,3; na década de 80 cai para 4,4 e, na virada do século XXI, o índice atinge 2,3 filhos por mulher (IBGE, 2013). A composição da família brasileira também sofre mutações. Embora a família composta de casal com filho, com ou sem parentes, seja, ainda, a maioria do total de famílias (61,0% em 1991 para 55,7% em 2000), em muitos domicílios não há mais o modelo tradicional de família com pai, mãe e filhos do mesmo casamento. Existe um aumento da proporção de casais que vivem em união consensual (18,3% em 1991 para 28,3% em 2000) e de pais e mães que vivem sozinhos e que criam seus filhos (16,8%

em 1991 para 19,4% em 2000). É relevante também o crescimento de separações judiciais e divórcio que aumenta de 17,8% em 1993 para 44% em 2003 (IBGE, 2013).

A essas mudanças soma-se o fato de que tanto pais como mães estão mais absorvidos com o trabalho, e assim os sentimentos de falta e culpa impulsionam a contrapartida de mimos, presentes e abertura para que as crianças deem sua opinião do que querem.

Pesquisas mostram que crianças e jovens crescem sua participação no consumo da família, pois eles possuem mais dinheiro que os das gerações passadas. Um dado relevante, divulgado no artigo de Lindstrom (2004), aponta que, em um ano, crianças entre 8 e 14 anos gastaram de seu bolso e influenciaram a compra de seus pais a quantia de US\$ 1,18 trilhão, em todo o mundo. Em seu artigo, McNeal (1980) relata que as crianças gastam anualmente cerca de US\$ 3,0 bilhões. Vale ressaltar que esse gasto é realizado com seu próprio dinheiro, que ganham de presente, de mesada ou por pequenas atividades que realizam em suas casas. Outro estudo destaca uma cifra ainda mais impactante: crianças gastam cerca de US\$ 24 bilhões por ano em produtos e serviços, como comida, roupa, CD e cinema (Chandler & Heinzerling, 1998). Independente dos valores das cifras e dos mercados em que elas foram pesquisadas, parece que os autores concordam em um ponto fundamental: a participação das crianças no consumo é significativa e vem crescendo ano a ano.

Na pesquisa realizada houve um destaque para a categoria de sorvetes, com o objetivo de ter um exemplo para a investigação de pesquisa e assim melhor entendimento da socialização do consumo da criança.

Seria um paradoxo dizer que é necessário estimular a criança a consumir picolé, por meio de uma propaganda ou algum estímulo, que esteja próximo de onde essas crianças se divertem, como praias, parques, *shoppings*. Porém, na contramão dos números que se apresentam acima sobre o mercado infantil em geral, os produtos direcionados ao segmento de picolés infantis no Brasil

representaram apenas 4,4% do total mercado de sorvetes de impulso, em litros, no ano móvel 2012, (março 2011 a fevereiro 2012) (AC Nielsen, 2012). Além de ter uma participação pequena para o segmento de impulso, essa participação está praticamente estável *versus* o ano móvel de 2011, em que representava 4,5% do total do mercado, em litros, de picolés. Esta pesquisa foi motivada pelo fascínio sobre o entendimento do consumo infantil e abordou uma reflexão sobre o surgimento da infância, como estes pequenos definem sua compreensão do mundo e sua socialização ao consumo. Este estudo buscou compreender em que momento da história e por que as crianças são reconhecidas como um grupo social, levando a uma reflexão do quão recente é o conhecimento e a assimilação sobre crianças na sociedade. Refletiu-se que as pesquisas com crianças e para crianças ainda são poucas e que reconhecê-las como um grupo social é importante para serem testemunho de seu próprio protagonismo. Está-se iniciando nessa área do conhecimento, ainda mais quando se aborda o consumo infantil.

Esses questionamentos levaram à escolha desta pesquisa, que abordou a socialização do consumo, o entendimento do consumo infantil e buscou entender as motivações para o consumo de picolé, uma categoria que parece ser relevante para elas, buscando entender como a criança se relaciona como consumidora com essa categoria. O presente trabalho pretendeu analisar o seguinte problema: como se dá a socialização do consumo infantil de crianças de 7 anos, de alta renda?

1.2 Justificativa

No mundo acadêmico existe uma lacuna em estudos que analisam os diferentes ângulos do comportamento da criança como consumidor (McNeal, 1980; Cook, 2008). A primeira publicação que reconhece as crianças como um mercado consumidor é de cinquenta anos atrás apenas, de 1964, publicada pelo pesquisador PhD da Universidade do Texas, James U. McNeal.

As empresas, aparentemente interessadas no potencial de consumo e lucro que as crianças podem prover a seus mercados e marcas, são responsáveis pela maioria dos estudos dedicados a esse segmento. Porém os pesquisadores têm acesso restrito a essas informações.

As pesquisas existentes na área acadêmica estão mais concentradas em analisar o efeito das mídias sobre as crianças (McNeal, 1980; Chandler & Heinzerling, 1998), do que sobre o comportamento de consumidor. Esse foco de pesquisa até então, do efeito da mídia sobre as crianças, pode ter ocorrido devido à falta de julgamento das crianças em compreender a intenção de venda dos comerciais e também na falta de conhecimento nutricional dos produtos alimentícios anunciados na mídia. Esse debate, sem dúvida, merece atenção da sociedade e é importante que aconteça. Mas este não é foco desta discussão.

Hábitos de consumo mudam, assim como a sociedade muda. Essa realidade de mudanças rápidas que se vivencia, no caso de crianças, é ainda maior. Pode-se dizer que elas possuem um mecanismo de “hoje gosto” e “amanhã não gosto mais”, mais rápido do que qualquer outro grupo de consumo. Outro aspecto citado anteriormente que vale a pena retomar: crianças interpretam as informações diferentemente dos adultos, assim seu comportamento de consumo pode não ser melhor ou pior do que a de um adulto, apenas é diferente. É preciso entendê-lo. Isso leva a crer que é comum se usar o padrão de comportamento dos adultos para se analisar o comportamento das crianças (McNeal, 1980; McNeal, 2000). Conclui-se assim que é fundamental sempre ter pesquisas de comportamento de consumo atualizadas, para adultos e para crianças, para que estas sejam aplicadas de forma coerente nos mercados, bem como entender metodologias de pesquisas que sejam mais bem aplicadas para o público infantil.

Do lado das empresas, existe um interesse pelas crianças como consumidores, por três principais razões, segundo autores como Chandler e Heinzerling (1998), McNeal (2000), Valkenburg e Cantor (2001), Marshall (2010). As duas primeiras razões descritas pelos autores

foram já observadas anteriormente nesta dissertação, confirmando sua importância. Primeiro, as crianças ocidentais possuem uma quantidade razoável de dinheiro para gastar; segundo, crianças são um importante influenciador do mercado. A terceira razão, as crianças são consumidores de hoje e do futuro, pois podem desenvolver uma lealdade às marcas que proveem de uma experiência favorável. Não é à toa que empresas como Coca Cola investiram US\$ 8 milhões, durante anos, para manter um contrato de exclusividade com as escolas norte-americanas de Colorado Springs, com o objetivo de capturar, desde cedo, esses consumidores do futuro. Mesmo com todas essas evidências, “crianças americanas não são conscientemente ensinadas para serem consumidoras” (Chandler & Heinzerling, 1998, p. 63, nossa tradução).

Crianças possuem objetivo de consumo, isto é, colocam metas de “coisas” que querem ao longo de suas vidas. Em seu estudo, Freedman e Thornton (Chandler & Heinzerling, 1998) examinaram que possuir uma casa era o desejo mais alto dos adolescentes pesquisados, pois eles queriam ter o mesmo, ou quem sabe, um padrão de vida mais alto do que seus pais (Chandler & Heinzerling, 1998). Em estudo divulgado pela Macroplan (Ventura, 2009), com o nome de “Mudanças no Perfil do Consumo no Brasil: Principais Tendências nos Próximos 20 Anos”, aponta-se o consumo precoce como uma das dez tendências de consumo responsáveis pelo ingresso de novos consumidores. Isso levaria a crer que empresas e ciência deveriam apostar mais recursos e tempo conhecendo esse grupo de pequenos consumidores, que poderá mudar o jeito de como se faz negócio ou a maneira como se pensa sobre sua essência e motivações.

O desejo de desenvolver a presente pesquisa alinha uma lacuna pessoal com uma lacuna na ciência. Assim como Piaget aprendeu a entender o comportamento das crianças observando seus filhos, a autora desta dissertação quer aplicar esta pesquisa para abrir novos pensamentos na educação de suas filhas como futuras consumidoras. Desde que iniciou esta dissertação, viu-se aplicando a teoria à prática e, com seu marido, sentem que é uma tarefa árdua educar seus filhos

para serem consumidores conscientes. Na área da ciência, espera-se que esta pesquisa junte-se às demais como “mais um bloco de conhecimento” sobre reconhecer as crianças como um grupo social e por isto a necessidade de elevar o conhecimento do comportamento das crianças.

Olhando agora para o interesse das empresas, na visão aplicada do conhecimento, este estudo poderá contribuir para empresas que atuam no mercado infantil e, mais especificamente, no mercado de picolés, oferecendo novos *insights* e também uma estrutura de pensamento que possibilitará entendê-los e assim “falar” e oferecer benefícios de maneira mais apropriada para seus “pequenos consumidores”, para que estes sejam seus consumidores fiéis, mesmo quando se tornarem adolescentes e adultos.

Espera-se também que possa servir de inspiração para pais e educadores para que possam refletir sobre seu papel, talvez até hoje adormecido, de tutores e professores dos futuros consumidores da sociedade.

1.3 Objetivos da pesquisa

a) Objetivo geral

Analisar e entender o consumo infantil e a socialização do consumo de crianças de 7 anos, de alta renda.

b) Objetivos específicos

- Entender a evolução do contexto da infância e da teoria do desenvolvimento cognitivo.
- Estabelecer paralelos entre o processo de socialização da criança e o consumo infantil.
- Analisar o comportamento do consumo de crianças de 7 anos, de alta renda.

- Analisar as motivações para o consumo de picolé por crianças de 7 anos, de alta renda.

2 Referencial Teórico

2.1 Contexto da criança

2.1.1 Fases do desenvolvimento das crianças

Inicia-se esta discussão teórica abordando as fases da vida da criança, com o objetivo de entender a evolução dos estágios e suas características e mudanças de um estágio a outro. O desenvolvimento cognitivo e a maturação social passam por uma transformação desde que a criança nasce até sua adolescência.

Como a criança vê seu mundo em cada fase da vida? Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa (Ferreira, 1999, p.882), o significado da palavra **fase** é: “ *sf.* **1.** Qualquer estágio duma evolução que abrange várias modificações. **2.** Época ou período com características definidas. **3.** *Astr.* Aspecto que apresenta um astro sem luz própria, segundo as condições de iluminação vistas da Terra”.

Observa-se que a descrição das fases das crianças possuem ângulos distintos dependendo da abordagem do autor e seu interesse no entendimento dessas fases. Pontuando algumas abordagens, P. Ariès (1981), em seu livro *História Social da Criança e da Família*, resgata as idades da vida biológica do ser humano em textos da Idade Média.

Aí as idades correspondem aos planetas, em números de 7. A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nesta idade a pessoa não pode falar bem e nem formar perfeitamente suas palavras. (Ariès, 1981, p. 25).

Conforme Postman (1999), percebe-se uma organização das fases de hierarquia do conhecimento acolhendo a exigências da alfabetização, desde o século XVI, a qual, de uma forma ou de outra, estava vinculada também a uma estrutura do desenvolvimento infantil. Observa o autor Ariès (1981) que, após os sete anos, os “enfants” seguem para a segunda fase, chamada de puerícia, assim chamada porque são indivíduos que estão entre a infância e a adolescência, e ainda carregam uma aura inocente e ingênua. Como referência, essa fase dura até os 14 anos de idade. Após os 14 anos, chega-se à adolescência (do latim “Ad” ‘para’ + “olescere” ‘crescer’) (Pereira, 2004), idade em que o indivíduo pode produzir herdeiros. É interessante notar que, em momentos diferentes da história, a delimitação de fases da criança, e também dos adultos, dá-se unicamente pela separação de períodos de idade e algumas características de função social.

Restringindo-se os pensamentos à infância, essa palavra surge com mais evidência a partir do século XVII. Infância estava ligada à ideia de dependência. Pejorativamente essa palavra era conectada àqueles que eram submissos ou aos homens de baixa condição. “Um mestre dirá aos trabalhadores, mandando-os trabalhar: vamos, *enfants*, trabalhem” (Ariès, 1981, p. 32). No século XVII, sua utilização ficou mais frequente e o sentido aproximou-se ao sentido que se conhece hoje.

Sem deixar de dar o verdadeiro valor às definições de fases da vida vistas até então, ressalta-se a relevância de um pesquisador, Jean Piaget, no entendimento não só das fases da infância mas também das características psicológicas relativas a cada fase. Jean Piaget é precursor e autor seminal desse tema e, portanto, é o autor escolhido para este referencial teórico, no estudo dos estágios de desenvolvimento da criança, através de sua teoria do desenvolvimento cognitivo, a qual tem desempenhado um importante papel em como os autores abordam a criança como consumidor (Marshall, 2010).

A teoria de Piaget conjectura que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. O pressuposto básico de sua teoria é a interação que o indivíduo precisa ter com o meio ambiente para formar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Ferracioli, 2000).

Assim as interações que o indivíduo tem com o meio, somadas com sua bagagem pessoal, fazem com que haja um desequilíbrio interno que “obriga” esse organismo a se equilibrar novamente, exigindo que ele “providencie” um novo esquema de entendimento para esse indivíduo. Como esse conhecimento é uma espiral, a criança evolui seu processo de aprendizado, criando esquemas mais complexos de entendimento e equilíbrio com o meio ambiente (Palangana, 2001). Conclui-se que esses esquemas não são transferidos hereditariamente e são um processo de aprendizagem da criança de acordo com sua interação de trocas realizadas com o ambiente.

Segundo Piaget (1964), a criança interage todo o tempo com o mundo real, agindo ativamente com os objetos e as pessoas. Essa interação com o ambiente faz com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-lo funcionar (Piaget, 1964). A palavra-chave da teoria de Piaget é interação organismo-meio: como a criança se organiza internamente e se adapta ao meio. Em seu livro, *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky*, Palangana (2001) relata “a necessidade de complementaridade entre a organização, e a adaptação é de tal ordem que é somente se adaptando ao real que o pensamento se organiza, e é organizando-se que estrutura o real” (Palangana, 2001, p. 22).

Nesse sentido existem duas linhas de aprendizagem, segundo Piaget: por assimilação e por acomodação. Segundo Dubar (1997), John (1999), McNeal (2000) e Palangana (2001), autores que citam Piaget em seus textos, aprender por assimilação é a capacidade de absorver, de incorporar informações, decodificá-la de acordo com seu repertório atual e de dar um significado a essa informação. Aprender por acomodação exige uma mudança estrutural no repertório atual do

indivíduo, pois “trata-se de um processo fundado na experiência, quando as pessoas se adaptam às mudanças do mundo por meio de experimentos” (Corrêa, 2009, p. 19), e é esse processo que faz o indivíduo desenvolver seu potencial, segundo Corrêa (2009). Existe uma autorregulação desse conhecimento, pois o indivíduo elabora seu próprio conhecimento e não apenas acumula o que viu e aprendeu de outros indivíduos. As mudanças no meio exterior são fontes eternas de ajustamento.

Conclui-se que uma viagem a Paris, na França, para um indivíduo pode trazer conhecimento distinto do que para outro que tenha feito a mesma viagem, na mesma época, e passado pelos mesmos lugares. Como o repertório e as experiências de vida (seus arquivos pessoais) são distintos, ambos constroem um conhecimento sobre o mesmo tema de forma diversa. Quando a criança evolui, tornam-se simultaneamente necessárias e possíveis novas formas de assimilação.

No começo do século XX, Jean Piaget junta-se ao Instituto Jean-Jacques Rousseau como pesquisador, convidado pelo diretor do Instituto. Após o nascimento de seus filhos (1925-1931), dedica-se a observar meticulosamente o comportamento destes e descobre na criança pequena uma forma própria de raciocínio, diferente da forma dos adultos.

Em seus estudos e descobertas, Piaget deduz que crianças possuem a lógica do pensamento mental qualitativamente diferente da lógica dos adultos. Ele aplica o mesmo teste em um grupo de crianças e nota que as respostas erradas dessas crianças eram habitualmente mais interessantes que as respostas certas. Isso levaria a crer que as crianças tiram suas próprias conclusões de questões que não sabem, construindo uma resposta que mais lhe parecesse factível. Observa-se que ela apresenta uma solução, mesmo não conhecendo a resposta. Outro resultado alcançado por Piaget é que as crianças da mesma idade cometiam o mesmo tipo de erro, e assim percebe-se que a lógica não é natural, ela obedece a um grau de desenvolvimento em diferentes estágios.

As observações de Piaget trazem hipóteses de que há estruturas específicas para o ato de conhecer e que essas estruturas evoluem ao longo das fases da criança até o amadurecimento do

adulto. Assim, “as crianças constroem suas estruturas cognitivas que se manifestam numa organização sequencial, chamada por Piaget de estágios de desenvolvimento cognitivo” (Palangana, 2001, p. 20). As fases relacionadas por Piaget são: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal (Piaget, 1964).

Veja-se, a seguir, cada um dos estágios e como a criança interpreta “seu” mundo em cada fase.

a) Estágio sensório-motor

A idade referência é entre 0 e 2 dois anos de idade. Nessa fase, a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial motora, e são reflexos ainda básicos, pois seu sistema nervoso é muito imaturo. Esse desenvolvimento motor é o centro da vida dessas crianças. A criança não consegue simbolizar mentalmente os objetos com que interage. Nessa fase também adquire noção de possibilidades, espaço e tempo. Interage com o meio, demonstrando uma inteligência baseada na rotina e no hábito.

b) Estágio pré-operacional

A idade referência é entre 2 e 7 anos. Nessa etapa, a criança desenvolve a linguagem e também desenvolve a capacidade simbólica (Piaget, 1964), pois já consegue conectar criador e criatura. Muito característico dessa fase é que a criança é centrada em sua própria perspectiva das coisas e do mundo, o que causa uma visão distorcida da realidade. Não é raro ver a criança brincar para si, mesmo brincando em grupo (Dubar, 1997).

Nessa fase existe um componente lúdico, ou seja, a criança dá vida a objetos inanimados e transfere características humanas para objetos e animais. Também se observa o pensamento pré-lógico, em que ela faz uma relação direta de causa efeito de esquemas lógicos para outras

realidades. Explicando melhor, se o celular iPhone, da Apple, usa-se com o toque na tela, qualquer outro celular funcionará com o toque na tela.

c) Estágio das operações concretas

A idade referência é entre 7 e 12 anos. Nesse estágio, o sistema de organização mental da criança é integrado, porém está presa à realidade concreta e ainda não é capaz de trabalhar com hipóteses (Piaget, 1964). A criança é capaz de ver o todo por diversos ângulos, não está mais presa a sua própria perspectiva, evoluindo de uma visão egocêntrica para uma visão mais socializada, em que o senso comum é levado em consideração. No estágio das operações concretas, as crianças abandonam a fantasia e procuram comprovação para tudo.

d) Estágio das operações formais

A idade de referência é acima de 12 anos. Apenas nessa fase, a criança desenvolve a habilidade das operações do raciocínio abstrato, aprimorando sua forma de pensamento, libertando-se do concreto do objeto e incorporando uma forma de pensar em coisas que nem imaginava, ou seja, entra no mundo das possibilidades e das infinitas proposições sobre algum tema (Piaget, 1964). Inicia-se nessa fase o diálogo entre o real e o possível, o raciocínio, antes indutivo, passa a ser hipotético-dedutivo (Palangana, 2001), e o número de possibilidades, correlações, combinações entre proposições ampliam as possibilidades de raciocínio.

Esses quatro estágios do desenvolvimento do conhecimento humano amplia a contextualização de como a criança, dependendo de seu estágio cognitivo, percebe e interage com o mundo. As três últimas fases (pré-operatório, operacional concreto e operacional formal) são as fases que mais interessam os pesquisadores que estudam o consumo de crianças (John, 1999).

Essa compreensão permite avaliar que tipo de ação e de interação é possível em cada idade,

entendendo-se a reação que “esses pequenos” têm em relação aos estímulos que recebem. Para melhor compreender essa concepção, segue a descrição do exemplo favorito de Piaget: o jogo de berlindes.

Um grupo de crianças joga aos berlindes. Quer do ponto de vista prático das regras, quer do da consciência destas, o comportamento das crianças varia com o nível etário... Pode-se dizer que os mais pequenos não jogam ao berlinde; manipulam as bolas tratando-as segundo esquemas perceptivos e motores muito simples... A criança responde às propriedades do objeto (forma, consistência, tamanho...) segundo alguns esquemas corporais (empurrar, puxar, amontoar, etc.). A criança brinca sozinha mesmo quando está em grupo. Não há cooperação, e não há, rigorosamente, o sentimento de que uma ganha e a outra perde. Na realidade, ela não tem consciência de que algumas jogadas são permitidas e outras proibidas... Os maiores, pelo contrário, são totalmente absorvidos pelo seu jogo. Se os interrogarmos sobre as regras, eles respondem: "as regras foram feitas por nós... podemos mudá-las na condição de estarmos de acordo, mas enquanto se mantiverem todos devem respeitá-las" (Piaget, 1932, citado por Dubar, 1997, p. 8).

Nas páginas seguintes, vê-se como a criança age em um contexto social e como ela se comporta como ser consumidor.

2.1.2 A socialização da criança como consumidor

2.1.2.1 O conceito de socialização

“Compreender como se reproduzem e se transformam as identidades sociais implica esclarecer os processos de socialização por meio dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida.” (Dubar, 1997, p. 1). A identidade de alguém não é dada, ela é construída ao longo da vida, e mais do que isto, a pessoa não a constrói sozinha, *ela depende do julgamento dos outros e de suas próprias orientações e autodefinições* (grifo nosso). Dubar (1997) define identidade como sendo o produto de sucessivas socializações. Conforme esse autor, logo na introdução de seu texto, através da socialização, o indivíduo pode desenvolver sua personalidade e integrar-se com a

sociedade.

O conceito de socialização é definido para se referir ao processo com que o indivíduo aprende por participar ativamente de um ambiente social (Ward, 1974). Socialização é o “processo pelo qual as pessoas jovens adquirem conhecimento, habilidades e atitudes para seu funcionamento como consumidores em seus mercados” (Ward, 1974, p. 2, nossa tradução). Socialização para Ward (1974) é o processo de aprendizado de regras sociais e de comportamentos associados com essas regras. Com a socialização do consumo das crianças, isso acontece.

A abordagem de Piaget pela socialização é vista em sua teoria do desenvolvimento mental da criança, o que ele definiu como uma construção contínua e não linear. Para Piaget (1964), o que explica o desenvolvimento de um estágio para outro parecem ser quatro fatores: maturidade, o papel da experiência dos fatos do ambiente físico na estrutura da inteligência, a transmissão social e o fator do equilíbrio dinâmico ou a autorregulação.

O desenvolvimento mental da criança realiza-se por fases sucessivas e compõe um processo de equilíbrio de estruturas que se ajustam às “necessidades resultantes da interação entre organismo e o meio físico e social” (Dubar, 1997, p. 6). Esse modelo de ajuste de equilíbrio dinâmico forma o modelo de desenvolvimento da criança e, portanto, sua socialização. Ou seja, as crianças adquirem uma habilidade de processar informação de forma mais organizada e rápida e incorporam o que elas aprenderam sobre seu ambiente de interação em diferentes perspectivas.

Durante as fases de desenvolvimento da criança, ela aprende, desde seu nascimento até sua fase adulta, a expressar sentimentos de acordo com a situação em que se encontra (estrutura de percepção); a imitar quem está à volta, principalmente adultos; a aprender a falar e a praticar troca com outros indivíduos, descobrindo e respeitando as relações com os adultos (comando e ordem); a desenvolver o domínio da reflexão consigo mesma e de forma socializada (cooperação voluntária) (Dubar, 1997; Marshall, 2010). “A criança pode receber importantes informações de

seu meio social apenas se ela estiver em um estágio de entender essa informação (Piaget, 1964, p. 180, nossa tradução).

Contextualizando-se o mundo social da criança, resgata-se aqui a história a respeito do “aparecimento da infância”, citando novamente Postman (1999) em seu livro *O Desaparecimento da Infância*. A partir do século XVII, reconheceu-se a existência da infância. A criança não é mais vista como um adulto em miniatura e, quando esse modelo de criança ganha uma forma, o modelo de família também ganha uma forma. Os pais tornam-se os tutores e educadores de suas crianças, e surge assim o laço família. A reflexão que se faz é o quanto os pais conseguem perceber que a educação ao consumo também é uma tarefa que cabe a eles, visto que os filhos já possuem esse papel na sociedade. Pode ser uma avaliação óbvia, mas o importante é resgatar que a geração anterior aos jovens de hoje, por exemplo, parece não ter vivido com tanta intensidade esse fato quando crianças, ou seja, o papel como “consumidor mirim” foi muito menor e mais simples do que os filhos que possuem hoje. Assim pode ser que para os pais atuais esse papel ainda não esteja claro para eles.

A infância é um grupo social derivado fortemente da classe média, pois os adultos provenientes dessa classe são os provedores da educação, seus guardiões e mantenedores. Muito tempo se passa para que essa relação se crie em classes mais baixas, em que esses laços aconteceram bem mais tarde.

Esse triângulo entre condição socioeconômica, constituição da família e crianças também é citado por Valkenburg e Cantor (2001), em um estágio mais recente da história humana. Conforme os autores, “a influência e o poder econômico nas decisões familiares das crianças de hoje pode ser explicado por várias mudanças socioeconômicas na década de 1970 e 1980” (Valkenburg & Cantor, 2001, p. 62, nossa tradução). Pais têm nível escolar mais elevado, têm mais responsabilidade e trabalham mais, possuem mais renda, porém, em consequência disso, passam

menos tempo com suas crianças. Com todos esses fatores juntos, abrem um contexto favorável para serem mais benevolentes para que não falte nada para seus filhos. Por outro lado, crianças influenciam mais seus pais com seus desejos, ganham mais presentes e conseguem uma abertura para que deem sua opinião no que querem (McNeal, 2000; Shoham & Dalakas, 2005). Lindstrom (2004) relata que crianças desenvolveram avançadas habilidades de persuasão; elas planejam seus argumentos e se asseguram de que os pais tomaram a decisão na direção desejada por elas.

Observa-se nos dois contextos que a relação de “ganho de renda da família” atinge diretamente o mundo das crianças e conseqüentemente dos pais também. No primeiro faz com que pais reconheçam sua responsabilidade sobre as crianças e assegurem ao mínimo sua educação e sua vestimenta. No segundo caso, as necessidades básicas de cuidado parecem estar bastante supridas, porém percebe-se o excesso de indulgência para contrabalancear a falta de tempo para dedicar-se à educação das crianças.

2.1.2.2 *A socialização do consumo das crianças*

Pesquisas sobre crianças se converteram em um tema explorado na década de 70 (John, 1999; McNeal, 2000), e esses estudos foram feitos dentro do paradigma da socialização do consumo (Valkenburg & Cantor, 2001). A socialização do consumidor é vista como um processo pelo qual os jovens aprendem não apenas as habilidades relacionadas ao consumo mas também conhecimentos e atitudes necessárias para funcionar como consumidores (Ward, 1974).

“Um consumidor é capaz de (1) sentir desejos e preferências, (2) procura satisfazê-las, (3) faz uma escolha e uma compra, e (4) avalia o produto e suas alternativas”. (Valkenburg & Cantor, 2001, p. 62, nossa tradução). Existem habilidades, conhecimentos e atitudes específicas quando se aborda o consumo; por exemplo, a habilidade de planejar o orçamento de compra, de entender

preços, de pesquisar promoções; o conhecimento de marcas e novos produtos lançados; e atitudes de comprar em certa loja, ou restaurante ou mesmo atitude em relação a algum tipo de produto. Também há o papel do consumidor, que pode ser dividido em três papéis centrais: aquele que decide o que comprar, aquele que faz a compra e aquele que consome o produto ou serviço. Chandler e Heinzerling (1998) afirmam, em seu texto, que crianças acima de três, quatro anos são capazes de preencher um dos três papéis citados acima.

O ato da compra solicita um conjunto de atividades mentais e físicas requeridas como, por exemplo, falar com amigos sobre algum produto ou serviço que queira comprar ou elencar fatores mais relevantes para a decisão de uma compra, como localização de uma loja, diversidade de sortimento, preço, etc. (Ward, 1974). Sobre esse aspecto, conclui-se o quão amplo pode ser o número de estudos que podem derivar de um “simples ato de compra” e dos consumidores em si. Cada etapa parece ser dirigida por diferentes motivações e nível de conhecimento absorvido, como a habilidade de fazer uma pesquisa de preços, saber onde o produto requerido é vendido, informação sobre a qualidade de produto, etc.

John (1999) concluiu que “não há dúvidas de que crianças são consumidores ávidos e de que elas se tornam socializados neste papel ainda muito novos”. Assim, é fácil imaginar que essa é uma área de estudo que desperta interesse de grupos, no que diz respeito principalmente a entender o desenvolvimento do modelo de pensamento e condutas que compõem o comportamento do consumidor. Estudos nessa área compreendem o entendimento de dimensões que vão desde conhecer a influência de pais, colegas e meios de comunicação sobre os motivos relacionados ao consumo (Ward, 1974), até examinar a influência de certa população ou aspectos socioeconômicos no aprendizado do consumo (Moschis & Churchill, 1978).

As primeiras pesquisas observadas são direcionadas pela preocupação do impacto das atividades de *marketing* nas crianças. Mais recentemente, as áreas de pesquisa adotaram a

perspectiva de se aprofundar no comportamento dos “pequenos” consumidores: as crianças; em outros termos, entender o desenvolvimento do padrão de pensamento e comportamento das crianças como consumidoras, ou a socialização do consumo da criança (John, 1999). Existe uma lacuna de estudos sobre crianças como consumidoras, que certamente novos estudos relacionados à socialização de consumo das crianças ajudarão a aumentar o grau de sucesso na abordagem da comunicação para os jovens consumidores (Ward, 1974).

O ser humano aprende as competências do comportamento de consumidor, por meio de dois modelos: o primeiro baseia-se na teoria de Piaget, a de desenvolvimento cognitivo, conforme já se viu anteriormente; e o segundo modelo é o modelo de aprendizagem social. O primeiro parece ter um papel predominante na academia e também nas práticas de *marketing*. De fato, poder-se-ia dizer que a grande maioria de textos analisados para a composição desta dissertação cita Piaget e sua teoria quando se fala do desenvolvimento das crianças. No entanto, críticos vêm apontando que a socialização deve ser definida como uma função de influências do meio ambiente, o que se trata, na opinião da autora desta dissertação, como a família, os amigos e a mídia interagindo com a criança e a criança com eles (Marshall, 2010).

Na teoria de Piaget, o desenvolvimento mental da criança se dá em estágios, de forma diferente, dependendo do estágio em que se encontra, por meio de sua interação e busca de equilíbrio com o meio físico e social, como se apresentou anteriormente. Na abordagem da aprendizagem social, enfatizam-se as fontes de influência e interação por meio dos agentes de socialização, que transmitem normas, atitudes, motivações e comportamento para o “aprendiz”. Essas fontes de interação podem ser uma pessoa ou uma organização (Moschis & Churchill, 1978). Nos estudos apresentados por Moschis e Churchill (1978), descreve-se que o processo de aprendizagem do consumo por jovens tem interação maior com os agentes de socialização do que com o desenvolvimento cognitivo em sete habilidades demonstradas. Os estudos também sugerem

que as habilidades funcionais parecem se desenvolver melhor através do desenvolvimento cognitivo, e as atitudes e os valores parecem ser mais bem desenvolvidos via a aprendizagem social.

O aprendiz pode adquirir o conhecimento e o comportamento de seus agentes por meio de processo de modelagem (imitação do agente), reforço (mecanismos de punição ou recompensa pelos agentes) ou interações sociais (combina modelagem com reforço) (Moschis & Churchill, 1978). Há quatro agentes que possuem um papel significativo na aprendizagem da socialização do consumo da criança. São eles: pais, mídia de massa, escola e colegas (Moschis & Churchill, 1978; Hota, McGuiggan, 2006). Os agentes são importantes nos estudos de entendimento da socialização do consumo, pois isso diferencia os estudos direcionados apenas para a socialização. Nos estudos de socialização do consumo é imprescindível analisar a influência dos padrões familiares e dos principais agentes sobre as crianças (Ward, 1974). A estrutura de socialização serve como pano de fundo para examinar as variáveis de influência: pais, mídia de massa, escola e colegas e seus efeitos na socialização do consumo.

A família pode ter uma grande influência na formação das habilidades de consumo. “É frequentemente considerada o mais importante agente, devido à frequência de interação e a relação próxima que os membros da família possuem, principalmente nos primeiros anos de vida da criança” (Marshall, 2010, p. 42, nossa tradução). Crianças aprendem de seus pais, especialmente observando seus atos ou até imitando-os. Pais são a fonte mais importante e mais efetiva na educação de hábitos e crenças sobre consumo e também possuem certo controle sobre o consumo das crianças, no qual, conforme crescem, essa dependência diminui (McNeal, 2000; Hota & McGuiggan, 2006).

A família tem maior influência na orientação para ensinar os aspectos racionais do processo de compra, como, por exemplo, ensinar as crianças sobre a relação preço *versus* qualidade

(Moschis & Churchil, 1978). Essa influência pode variar de família para família, pois estruturas familiares diferentes resultam em diferentes competências adquiridas pelas crianças (Shoham & Dalakas, 2005; Sharma, 2011). Parece que essa influência é distinta dependendo das características da família e seus valores (Marshall, 2010). Existem famílias mais modernas e outras mais conservadoras e provavelmente a relação pais-crianças é diferente de um ambiente e de outro. O que já se observou em diversos autores já relacionados aqui é que crianças aprendem de seus pais e que crianças influenciam as decisões de compra dos pais. O que resta saber é se elas, as crianças, têm essa consciência disso.

“O segundo agente, a mídia de massa, é responsável pelas informações dos produtos e também por dar o significado social aos bens, como elementos “expressivos” e “afetivos” relativos ao consumo” (Moschis & Churchill, 1978, p. 601, nossa tradução). A propaganda tem a função de criar significado para os bens materiais, por meio da comunicação de aspectos funcionais e aspiracionais, para que os consumidores desejem produtos e serviços.

“A televisão é considerada o maior agente influenciador na socialização do consumo das crianças” (Hota & McGuiggan, 2006, p. 119, nossa tradução), porém outros autores afirmam que pais e colegas são as principais fontes de aprendizagem e que na escola primária, por exemplo, as crianças tendem a seguir o comportamento de seus colegas (Moschis & Churchuill, 1978; McNeal, 2000). Parece existir certa divergência entre os autores sobre quais os agentes que têm maior influência na socialização da criança. Recentemente, os autores Dotson e Hyatt (2005) questionam se são realmente estes agentes - pais, mídia, amigos e escola - os mais importantes. Abrem a discussão em que novos estudos deveriam ser realizados para checar se não há novos agentes que estão ganhando força nesse processo de socialização do consumo das crianças, como *shopping centers*, marcas e a internet. Para o desenvolvimento desta dissertação, tem-se como foco os agentes: pais, escolas, amigos e mídia.

Dados divulgados pelo Center for Media Education (2002, citado por Dotson & Hyatt, 2005.) declaram que crianças americanas assistem a quatro horas ou mais de televisão por dia e estão mais sujeitas a serem influenciadas pelos comerciais a que assistem. Isso é relevante, pois esse instituto revela que crianças dedicam 60% a mais de horas na frente da televisão por ano, do que na escola (Dotson & Hyatt, 2005).

As crianças mais novas, ou seja, no começo de sua infância, parecem brincar com os comerciais na televisão, mais do que estarem sendo informadas das características dos produtos. Essa “brincadeira” parece ser o fator de influência e não as informações funcionais do produto. Conforme vão crescendo, essa equação parece se inverter, ou seja, na adolescência a informação do produto influencia mais a escolha das crianças do que o lado lúdico da mídia.

Essa divergência pode ser causada pelo fato de que as crianças possuem um desenvolvimento cognitivo limitado para ser impactado em sua plenitude pela televisão/propaganda. Observa-se aqui uma complementaridade entre família e mídia de massa nos “ensinamentos” sobre conhecimento, habilidades e atitudes. Um parece ser mais racional (família) e outro parece contribuir com aspectos mais emocionais, “expressivos” (mídia de massa). Isto quer dizer que tanto a mídia como uma embalagem de produto podem ensinar sobre o produto para as crianças. Este último aspecto será visto adiante, e também será absorvido dos colegas, outro agente importante na socialização do consumo.

A autora deste estudo percebeu em sua experiência profissional que os agentes influenciavam as crianças de forma distinta, ou seja, tinham diferentes papéis. Em seu projeto de fazer uma linha de suco para crianças, desenvolveu uma embalagem que “falava” com a criança, ou seja, tinha personagens conhecidos pelo público infantil, pois, além de assistirem a eles na televisão, viam em outros produtos nas lojas. Os personagens foram licenciados por uma empresa de grande credibilidade pela sociedade e principalmente pelas crianças: a Disney World. As

crianças viam os personagens na televisão e, assim que viam o personagem na embalagem do suco, conectavam-se rapidamente e pediam para seus pais que comprassem o suco para levar para a escola.

Pôde observar os contextos de suas filhas, tanto na escola, como no condomínio. As amigas pediam o suco pelo personagem e isso influenciava a decisão do grupo, ou seja, outras amigas pediam o suco por causa da escolha das primeiras. Na escola, observou que as crianças comentavam que haviam trazido o personagem “X” e queriam saber qual o personagem que a amiga havia trazido. Por essa experiência profissional e pessoal, parece que agentes, como pais, amigos e mídia, tiveram papéis importantes de influência na socialização do consumo das crianças. O agente que não parece ter tido uma influência considerável foi a escola. Apesar de o consumo do suco ser direcionado à lancheira da escola, professores e mestres não parecem ter tido um papel de influência na socialização do consumo dessas crianças.

Os resultados, após um ano de uso da licença desses personagens da Disney World e comunicação direcionada às crianças e suas lancheiras, foram: a) crescimento em *market share* valor (antes da licença 3,0%; após a licença 4,8%) (AC Nielsen, 2011)¹; b) crescimento da penetração em lares com crianças - 816 mil novos lares com a marca de suco após um ano (Kantar Worldpanel, 2011)².

A escola também parece ser responsável por preparar as crianças como consumidoras. Pode-se dizer que sua influência parece menor que a dos outros agentes. Escolas estão mais orientadas na preparação das crianças para serem mais tarde adultos, desenvolvendo conhecimentos e habilidades para, no futuro, serem independentes economicamente e exercerem sua cidadania na sociedade (Moschis & Churchill, 1978). As escolas fornecem alguma noção sobre economia

¹ Citado por Relatório da Unilever, documento interno dessa empresa, a que a autora da dissertação teve acesso.

² Citado por Relatório da Unilever, documento interno dessa empresa, a que a autora da dissertação teve acesso.

elementar, o que dá para as crianças e os adolescentes um mínimo de repertório sobre o tema (Ward, 1974). Se escolas estão apenas se restringindo às noções econômicas, parece que o tema de consumo é abordado com elas, apenas em séries mais avançadas, quando já possuem 13 ou 14 anos. Sobre esse aspecto, existe uma lacuna a respeito dos materiais e dos ensinamentos que a escola pode proporcionar na disciplina consumo ou em sua metodologia pedagógica. Orientar os “pequenos” com o simples ato de ir à cantina da escola comprar seu picolé, escolher marca e sabor, receber o troco, economizá-lo para a próxima compra, incentiva e desenvolve a criança em seu papel de consumidor. Pode-se até imaginar que todo esse desafio de ir comprar seu picolé na cantina poderia ser comentado em sala de aula de matemática e português, pois, para completar o processo de comprar seu picolé, a criança teve de usar seu conhecimento de números e de linguagem. Não apenas estaria contribuindo com o desenvolvimento das habilidades de consumidor mas também reforçando suas credenciais de cidadão, ou seja, de indivíduo que convive em sociedade, cumprindo suas obrigações e gozando de seus direitos.

Finalmente o quarto agente, os colegas. Estes sim são uma fonte de influência significativa para as crianças no processo de socialização do consumo (Moschis & Churchill, 1978; McNeal, 2000; Hota & McGuiggan, 2006), e essa influência “parece começar na média infância e aumenta com a idade, atingindo o máximo na adolescência” (Hota & McGuiggan, 2006, p. 120, nossa tradução). Os colegas, assim como a mídia de massa, interferem no aspecto dos elementos de “expressão”, como materialismo e motivações sociais. Também interferem em outras habilidades de consumo, como conhecimento de novos produtos e serviços disponíveis e sobre processo de compra. Em outros termos, não só a televisão divulga as novidades, mas os colegas das crianças são uma fonte rica para apresentar para seu círculo de amigos seus novos brinquedos, eletroeletrônicos, roupas, um novo cabeleireiro, uma estreia de filme de cinema, etc.

A influência dos colegas pode ser maior ou menor, dependendo de:

- a) idade da criança;
- b) capacidade de ela de aceitar e/ou transmitir influência para seus colegas (Hota & McGuiggan, 2006).

No primeiro caso, quanto menor a idade da criança, menor sua capacidade de aceitar essa influência, pois ela tem dificuldade de reconhecer a perspectiva do outro. Também com relação à idade, para as crianças de 5 a 10 anos, os colegas parecem exercer influência através de comentários que estes fazem a respeito de produtos e marcas e como estes aparecem na mídia.

Ward (1974) aborda que as crianças possuem, antes de aprender a consumir, três tipos de socialização antecipatória. “Socialização antecipatória refere-se ao implícito, muitas vezes uma aprendizagem inconsciente dos papéis que serão assumidos em algum momento do futuro” (Ward, 1974, p. 2, nossa tradução).

Primeiro, elas podem adquirir atitudes e valores absorvidos do papel dos adultos, que formam a base do aprendizado de um comportamento específico. Nesse sentido, podem-se citar exemplos de pais que possuem um comportamento de consumo excessivo ou pais que são mais seletivos e racionais em seu comportamento de compra, e certamente esses valores são capturados pelos “pequenos futuros consumidores”. Pode-se concluir que, por mais que pais não ensinem, crianças aprendem seus valores de consumo. Se elas os usarão futuramente, não é a questão que se quer explorar aqui, mas elas absorvem os exemplos de comportamento de compra das pessoas que estão mais próximas delas.

Segundo, crianças podem ter contato com informações, que, em sua idade, não fazem sentido e que, quando ficarem mais velhas, saberão que elas existem, ou terem aquela sensação de “já ouvi isso antes”, como, por exemplo, seguro de vida, aposentadoria, etc. Esse tipo de informação apenas lhes será útil quando forem mais velhas.

Terceiro, a socialização antecipatória pode atribuir alguma aptidão geral e específica que pode ser usada na própria infância ou em algum momento, conforme as ocasiões vão surgindo (Ward, 1974). Com respeito, nota-se que há sim um processo de aprendizagem e que ele é contínuo. Alguns fundamentos são absorvidos na infância e nem todos eles aplicados no mesmo período. Vale destacar, para complementar o pensamento, que o estágio de aprendizagem em que a criança está também interfere em seu grau de absorção das informações capturadas do meio (Moschis & Churchill, 1978).

O processo de socialização do consumo parece proceder mais por meio de um processo de aprendizagem sutil do que de um processo impositivo de treinar as pessoas para serem consumidoras (Ward, 1974). Voltando à conclusão acima, parecem ser poucas as intervenções de treinamento que os pais fazem a seus filhos para ensinar habilidades, comportamento e atitudes de consumir, como, por exemplo, quais as informações necessárias antes de se fazerem compras, como usar informações da embalagem, consciência de preço e benefício, conceito de economia, o que fazer se o produto estiver com defeito, segurança no uso do produto, avaliação após o uso, etc.

Isso talvez ocorra, pois esse papel ainda é novo para os pais, e eles não sabem muito bem como exercê-lo. Observa-se que esses ensinamentos ocorrem mais na “matéria” equação preço *versus* qualidade, do que em outras áreas relativas ao consumo. Parece que nem pais, nem escolas destinam um treinamento formal dos fundamentos de consumo, com a intenção de ensinar suas crianças a serem consumidoras. Como esse treinamento formal e intencional raramente ocorre no núcleo familiar ou na escola, nota-se que crianças aprendem observando as consequências das respostas ao modelo de consumo e também imitando os adultos ou colegas (Ward, 1974). O processo de educação ao consumo começa com crianças copiando o comportamento de seus pais e adultos, até chegar a um estágio, como adultos, de serem influenciadores de mudança, atuando

como cidadãos. Diante desse raciocínio parece ser uma oportunidade que as escolas e as famílias estabeleçam uma parceria na educação das crianças, tanto em seus direitos como em suas responsabilidades como consumidores.

Aprofundando mais esse processo de educação ao consumo, J. U. McNeal, um dos escritores mais influentes sobre o tema (Lindstrom, 2004; Marshall, 2010), em suas pesquisas na década de 90, postulou e avaliou cinco etapas de desenvolvimento de consumo das crianças (Tabela 1)

Tabela 1

Etapas de desenvolvimento do comportamento do consumidor

| Etapa | Resumo | Idade Média | Resultado Significativos | Produtos Envolvidos | Lojas Envolvidas |
|---------------------|---|--------------------|---|---|---|
| Observação | Primeira visita a um comércio | 2 meses | Primeiras impressões de estar em uma loja. Contato com cores, formas, sortimento, cheiros | Nenhum | Supermercado Loja de atacado |
| Pedido | Pedido de um produto por meio de gestos e sinais | 2 anos | Primeira entrega de produtos que satisfazem suas necessidades por meio de um comércio | Cereais Guloseimas Jogos | Supermercado Loja de atacado Loja de jogo Centro comercial Supermercado |
| Seleção | Toma os produtos independentemente das gôndolas | 3 ½ anos | Primeira entrega de produtos que satisfazem suas necessidades através de um comércio, por meio de seus esforços | Cereais Jogos Guloseimas/ Sanduíche Livros | Loja de atacado Loja de jogo Centro comercial |
| Co-Compra | Primeira compra de um produto desejado com a ajuda dos pais | 5½ anos | Primeira experiência com o processo de troca entre dinheiro e produtos | Roupas Jogos Guloseimas/ Sanduíche Artigos de Presentes Roupas Cereais | Loja de atacado Loja de jogo Supermercado Mercado Centro Comercial |
| Compra Independente | Realiza o ato da compra completa | 8 anos | Efetua a primeira compra de um produto desejado sem ajuda nenhuma | Guloseimas/ Sanduíche Jogos Comida | Mercado Supermercado Comércio central Loja de atacado Loja de brinquedo |

Nota. Fonte: McNeal, J. U. (2000). *Children as a consumer of commercial and social products*. Washington, DC: Pan American Health Organization.

Nos meios de comunicação, na mídia de massa, a teoria da recompensa reina com certa facilidade, pois se percebe que nenhuma comunicação de massa aborda o lado “negativo” de consumir produtos e serviços. Nenhuma marca de chiclete comunica que pode aumentar a incidência de cáries; nenhum chocolate aborda o problema de obesidade nas populações e muito menos problemas de diabetes e outras doenças ligadas à ingestão de açúcar; nenhuma companhia aérea divulga as estimativas de atraso dos voos e muito menos as taxas de cancelamento destes nos aeroportos.

Amigos e colegas são e serão uma fonte de influência, pois aqui parece reinar a equação do “pertencer” e do “não pertencer” ao grupo. Para qualquer grupo social, o círculo que o rodeia e do qual quer fazer parte influencia direta ou indiretamente suas escolhas. Para as crianças isso não é diferente, e até pode ser mais acentuado, pois elas estão formando seu círculo social.

De acordo Moschis e Churchill (1978), na teoria do desenvolvimento cognitivo, a criança assimila o conhecimento de seu papel de consumidor, conforme desenvolve sua capacidade cognitiva, ou seja, é um processo em curso que naturalmente ocorrerá, mais cedo ou mais tarde. Na abordagem do modelo social, os autores sugerem que a criança aprende a desempenhar seu papel de consumidor, praticando seus conhecimentos e habilidades que assimila de quatro principais fontes, ou quatro agentes da socialização: pais, amigos, escola e mídia. Os agentes possuem relativo impacto sobre as crianças que se manifestam através do grau de influência que cada agente de socialização tem do processo de influência utilizado por cada agente e dos resultados de socialização, sejam eles o desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes relevantes ao comportamento do consumidor e seu processo de compra (Hota & McGuiggan, 2006).

Sua estrutura social, como idade, sexo, classe social, permeia esse processo, em que a idade consta ser uma variável importante, devido à capacidade que tem de interagir com seu meio

ambiente e de levar em consideração ou não o ponto de vista de outro agente. O ambiente em que a criança vive configura ser outro fator importante para seu modelo de aprendizagem e o conhecimento de seu papel de consumidor. Isso quer dizer que a natureza da estrutura do ambiente social em que a criança está inserida e o tipo de resposta que ela possui desse ambiente parecem ser outros fatores a considerar.

2.2 Consumo infantil

2.2.1 Conceito de consumo

A palavra consumo deriva do latim *consumere*, que significa usar tudo, esgotar e destruir; e do termo em inglês *consummation*, que significa somar e adicionar. No Brasil, a definição do termo *consumo* ficou mais perto do latim, que tem sentido negativo, enquanto *consumação*, com sentido positivo - assim como em inglês - de realização e clímax, ficou mais restrita ao ato sexual (Barbosa & Campbell, 2006).

Analisando-se as definições acima, percebe-se a ambiguidade do consumo. Às vezes é percebido como uso e manipulação, outras vezes como experiência e realização. Para Barbosa (2004), essa ambiguidade também é relatada com relação à abordagem de autores sobre esse mesmo tema. Para autores como Jameson, Bauman, Baudrillard e outros, a cultura do consumo é uma cultura da sociedade pós-moderna, em que as questões discutidas parecem ser relacionadas a atributos negativos, como perda de autenticidade das relações sociais, ostentação, materialismo e superficialidade. Já Slater, Miller, McCracken, Campbell, Bourdieu e Douglas abordam o consumo sob a perspectiva do comportamento de consumo, do hábito de consumo, das relações das pessoas com a cultura material e do impacto social, entre outros. Ou seja, o interesse desses

autores parece ser o ângulo da conexão do tema consumo com outros ambientes de experiências do homem.

Ultimamente, parece que o interesse pelo tema consumo foi pequeno. Mais recentemente, houve um período de interesse maior pelo tema, que coincidiu com um “boom” de grande consumo em muitos países ao redor do mundo (Miller et al., 1998; Barbosa, 2004) . O interesse pelo estudo de consumo veio acompanhado de uma considerável troca interdisciplinar e estabeleceu pontes entre pesquisadores dos mais diversos assuntos. Assim, diversas disciplinas se interessam por essa questão e a relação dela com sua área de estudo, como a antropologia, a sociologia, a história, a economia, o *marketing*, etc. (Barbosa & Campbell, 2006).

“Consumo é uma atividade presente em toda e qualquer sociedade humana” (Barbosa & Campbell, 2006). É uma das mais básicas atividades do ser humano, seja ela natural e evidente por si mesma, como consumir comida, roupa e moradia; seja ela arbitrária ou subjetiva, como o consumo de bens ou serviços que sejam para satisfazer carências, caprichos ou desejos. Assim, qualquer membro da sociedade é um consumidor ativo de bens e serviços. Desempregados, estudantes em período integral, aposentados, doentes, crianças, entre outros, mesmo não possuindo um papel produtivo ativo, consomem de forma contínua os mais diversos tipos de bens e serviços. Todo é qualquer ato de consumo é essencialmente cultural (Barbosa, 2004; McCracken, 2007).

Todo é qualquer ato de consumo é essencialmente cultural (Barbosa, 2004; McCracken, 2007). Em termos de senso comum, ser um consumidor significa saber quais são as necessidades e as formas de satisfazê-las, como escolher, comprar, usar e desfrutar – ou como não fazê-lo. Os consumidores podem ser vistos como diferentes atores que necessitam de distintos produtos para ajudá-los a preservar seus diversos papéis na sociedade (Solomon, 2008).

Na década de setenta verifica-se o desenvolvimento do estudo de consumo de forma autoconsciente por parte dos antropólogos e Daniel Miller, antropólogo da University College de Londres, destaca-se como figura central nesta abordagem (Duarte, 2002).

De acordo com (Miller et al., 1998), parece que estudos e obras que surgiram na década de setenta, independente de seu caráter e estilo, parecem ressaltar a escassez de pesquisa teórica ou empírica sobre o consumo, principalmente pela antropologia, pois esta se foca em estudos, principalmente das sociedades pré-industriais.

Outro ponto é a diversidade das relações sociais envolvidas no consumo, conforme se pode identificar na abordagem de Bourdieu, no final da década de setenta:

Bourdieu mapeia as diferenças de gosto como forma de aceder às diferenças entre os grupos sociais; o padrão de bens consumidos e a constituição da ordem social aparecem estreitamente relacionados. O gosto desdobra-se em múltiplos domínios do consumo de massa, onde toda a manifestação de uma diferença pode ser olhada como um marcador social que tem subjacentes certas condições de existência. Enquanto expressão de pertença a um determinado grupo social, os gostos funcionam como traços de união e como fatores de exclusão: unem num mesmo estilo de vida os agentes que partilham as mesmas condições objetivas de existência, distinguindo-os de todos os outros (Duarte, 2010, p. 373).

A abordagem de McCracken (1988) destaca a dependência mútua entre cultura e consumo, ou seja, o consumo é definido, conduzido e coagido a todos os níveis por considerações culturais, e a cultura tem no consumo um dos meios essenciais para sua expressão e difusão. Miller (1987) reconhece que o consumo é uma obra da Modernidade e declara que os bens de massa são nossa cultura, pois são parte do meio ambiente em que operamos (Duarte, 2010). Os objetos criados pela sociedade não devem ficar à parte dela, mas, sim, pelo contrário, a sociedade deve reapropriar-se da cultura que desenvolveu. Do ato da compra da mercadoria, o objeto passa a ser um bem particular, o que o torna bastante específico, pois esse está relacionado com a pessoa do comprador e/ou com a pessoa que o utiliza. Assim o indivíduo recontextualiza o objeto comprado até, muitas vezes, não o reconhecer como tendo qualquer relação com o contexto de onde veio, ou seja, da

produção industrial e do comércio. Pode dizer-se que os objetos assumem sua identidade pessoal e social.

No final do século XX, a antropologia revitaliza as próprias práticas de consumo. O consumo torna-se mais diversificado em opções, do que consumir e onde consumir: *shoppings*, internet, centro de diversões de última geração, serviços personalizados, procura por consumo “de experiências”. O conceito de consumir local e o de produzir global formam um poderoso cruzamento de cultura de consumo e seus efeitos na produção. Quais os impactos que pode trazer uma mudança cultural no hábito de consumir produtos feitos à base de soja na Europa, na produção desse cereal no Brasil? Assim, o estudo de consumo deve ponderar as diversas relações sociais envolvidas nesse ato.

“Todo este contexto torna impossível a manutenção dos “ocidentalismos” habituais e da percepção do consumo em termos subsidiários relativamente à produção capitalista” (Duarte, 2010, p. 381). O consumo de massa não pode ser encarado como negativo ou positivo. Ele é parte da cultura da sociedade Moderna.

O que parece importar é a compreensão do impacto do consumo e sua implicação para atender aos fundamentos sociais e pessoais da procura, o que reforça a necessidade de considerar o consumo através de muitos tipos diferentes de relações sociais - sexo, parentesco, etnia, idade, localidade - e assim por diante (Miller, 1998).

2.2.2 Crianças como consumidoras

“Crianças são consumidores em treinamento” (McNeal, 1999, p. 24, nossa tradução). Pode parecer uma afirmação simples e inocente, mas os números que estão por detrás dela mostram a força do potencial desses “pequenos consumidores”.

Em 2006, estima-se que o investimento em publicidade no Brasil direcionada para o público infantil foi de US\$ 209 milhões. Nos Estados Unidos, o investimento em publicidade dirigida a crianças é estimado em US\$ 15 bilhões anualmente (Marshall, 2010). Estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 8,4% da população das nove maiores cidades brasileiras são de crianças de 0 a 14 anos. Estudos apontam que em 2007 esse mercado deve ter sido um mercado que faturou US\$ 6 bilhões (Beyda, 2010). Nos Estados Unidos, estima-se que a renda das crianças de 4 a 12 anos é de aproximadamente US\$ 28,0 bilhões, dos quais 15% dessa renda elas economizam.

Segundo pesquisa realizada com pais americanos, a origem de ganho das crianças vem de cinco principais fontes: mesadas (45%), pequenas tarefas que executam no lar (21%), presentes que ganham de seus pais (16%), trabalhos de meio período (10%) e presente de terceiros, como avós, por exemplo (8%). Outro dado dessa pesquisa é a renda que cada idade ganha. Uma criança de 4 anos de idade tem uma renda em média de US\$ 6,80 por semana, enquanto uma criança de 10 anos recebe aproximadamente US\$14,00 e uma de 14 anos recebe um pouco menos de US \$24,00 por semana (McNeal, 2000). Mesmo que sejam dados relativos aos Estados Unidos, McNeal (2000) cita, como resultado dessa pesquisa, que existem “pequenos *padrões*” entre os diversos grupos étnicos até a adolescência. Isto quer dizer que, até os 12 anos, o padrão de renda possui mais similaridades do que diferenças.

Será que pais sabem o quanto de dinheiro seus filhos recebem? Fato é que, além de sua renda, as crianças também influenciam seus pais a comprarem coisas com seu dinheiro (Shoham & Dalakas, 2005). A influência das crianças sobre os pais aumenta substancialmente conforme sua idade aumenta, ou seja, crianças com menos de dois anos possuem menos influência nas decisões de seus pais do que crianças com 10 anos (Lee & Beatty, 2002). Para categorias, como brinquedos e jogos, as crianças com 7-8 anos possuem uma influência de 70% na compra desses produtos (Del

Vecchio, 1997). Como consequência disso, os pais acabam dando, direta ou indiretamente, pequenas porções monetárias várias vezes ao mês. Parece indicar que os pais perdem a real noção de quanto dinheiro dão para seus filhos, e também os filhos ficam com a sensação de que quanto mais rápido gastarem, mais rápido ganham dinheiro novamente.

Ao se analisarem os números acima, vê-se que não é pouco dinheiro, independentemente da idade. Pode-se concluir que essa renda possibilita a essas crianças terem acesso a muitas categorias de produtos, independente de seu nível de informação sobre esses produtos, sejam eles benignos ou malignos para sua saúde.

Esse mercado está movimentando bilhões de dólares por ano e em muitos países. Fazer *marketing* para esse mercado não tem sido tarefa fácil para os profissionais dessa área, pois para certos pais essa abordagem dá uma visão de que empresas estão explorando os inocentes consumidores (McNeal, 1969). Além disso, existe ainda a necessidade de entender seu comportamento de compra: onde, quando, por que e o que compram. As crianças de até 8 anos tendem a ter preferências por certo tipos de comércio, como supermercados. Crianças acima de 9 anos começam a procurar lojas especializadas como seu destino preferido para comprarem seus produtos. Pré-adolescentes escolhem os *shoppings centers* como destino ideal de suas compras, pois também possuem o interesse de encontrar seus amigos (McNeal, 2000).

Outro indício da importância desse mercado para os profissionais de *marketing* é que estudos mostram que 50% dos gastos das crianças de 4 a 12 anos nos Estados Unidos são em doces, comidas e brinquedos. O desafio dos profissionais de *marketing* de outras categorias (livros, música, roupas) é capturarem parte desse orçamento para seus produtos. A escolha das marcas parece vir de pais para filhos e de amigos para amigos. De alguma forma assimilam de seus pais os nomes das pessoas e as marcas. Também aprendem com seus pais, amigos e comerciais da televisão a discriminar a qualidade e características dos produtos por marca.

Associações aumentam seu grau de interferência em como as empresas se comunicam com as crianças e promovem discussões com a sociedade, provendo informações para pais e educadores. Esse é o caso do Instituto Alana (2012) que tem como objetivo conscientizar a população sobre práticas da mídia e do *marketing* com relação a consumismo, erotização precoce e incidência da obesidade. Como descrito anteriormente, as escolas têm uma influência menor na socialização do consumo, comparando-as com os outros agentes. Nesse contexto, institutos como o Alana procuram promover esse debate e ensinamento.

Tanto os membros das academias como as empresas estão à procura de mais conhecimento para entender o comportamento das crianças. Os números falam por si só e, como foi exposto anteriormente, existem três fatores importantes, sem receio de que esse movimento seja momentâneo. As crianças, principalmente as ocidentais, possuem mais dinheiro para gastar; elas são um grande influenciador do mercado, principalmente das decisões de compra para sua casa; e, por último, o terceiro motivo é que se pode concluir que esse fenômeno se perpetuará por mais algumas décadas; que as crianças são consumidores de hoje e do futuro, pois desenvolvem uma lealdade às marcas que proveem de uma experiência favorável (Chandler & Heinzerling, 1998; McNeal, 2000; Valkenburg & Cantor, 2001).

McNeal (1999), em seu livro *The Kids Market: Myths and Realities*, destaca, logo no prefácio, que até recentemente “muito do *marketing* feito para as crianças foi um “antimarketing”, pois era cheio de erros” (McNeal, 1999, p.10, nossa tradução), pois esses erros parecem ser baseados em um estereótipo sobre a criança e seu comportamento de compra (McNeal, 1999). Uma evidência dessa afirmação está em outro texto do McNeal (1969), em que ele destaca que, apenas mais recentemente, o “mercado Crianças” foi destacado do “mercado Jovens”. Até então a segmentação de mercado apontava as seguintes categorias:

- a) jovens;

- b) casais jovens e sem crianças;
- c) casais jovens com crianças;
- d) casais com filhos adolescentes;
- e) casais com filhos que já saíram de casa.

O mercado de crianças, aparentemente uma descoberta recente, não é das crianças que influenciam pais nas compras de produtos e marcas para sua casa, como cereal e o suco para sua lancheira; também não se refere às crianças que saem com seus pais para comprar, utilizando as carteiras e os cartões de créditos dos pais ou das mães.

Um mercado é definido por um grupo de pessoas que, juntas, possuem escala. Se não há escala, pode-se dizer que esse não é um mercado e sim um segmento de um mercado. Essas pessoas devem ter desejos e devem ter habilidade para fazer suas compras (McNeal, 1969). Diante desse contexto, o novo mercado encontrado é o de crianças de 5 a 13 anos, em idade escolar, que possuem seu dinheiro, decidem o que comprar para satisfazerem seus desejos e necessidades. No caso de crianças, é necessário ainda que elas conheçam o que é o dinheiro e o processo de compra. Essa socialização do consumo foi vista no capítulo anterior, ou seja, como elas aprendem a consumir. Em seguida, serão tratadas suas motivações para o consumo.

As crianças não são diferentes de outras pessoas para consumir: “querem alguma coisa para satisfazer suas necessidades” (McNeal, 1969, nossa tradução). Essas necessidades predominantes são a espinha dorsal de seu comportamento como consumidores. McNeal (2000) cita as principais necessidades mais importantes nas crianças de até 12 anos nos Estados Unidos:

- a) realização: realizar algo difícil;
- b) afiliação: ter relações cooperativas com outros, como família e amigos;
- c) autonomia: agir independentemente ;
- d) mudança: fazer coisas novas e diferentes;

- e) exibir: fazer-se aparecer ou escutar, causar impressão;
- f) jogar: atuar estritamente por diversão;
- g) percepção: buscar e aproveitar impressões agradáveis;
- h) assistência: receber cuidados e compreensão de outras pessoas.

Segue abaixo a Tabela 2, resumo com as seis principais necessidades das crianças por três faixas etárias distintas.

Tabela 2

As seis necessidades mais importantes das crianças por ordem de idade

| De 0 a 4 anos | De 4 a 8 anos | De 8 a 12 anos |
|----------------------|----------------------|-----------------------|
| Necessidades | Necessidades | Necessidades |
| Percepção | Jogar | Afiliação |
| Jogar | Percepção | Jogar |
| Assistência | Afiliação | Realização |
| Mudança | Realização | Autonomia |
| Afiliação | Mudança | Percepção |
| Exibição | Exibição | Exibição |

Nota. Fonte: McNeal, (2000). *Children as a consumer of commercial and social products*. Washington, DC: Pan American Health Organization.

Vê-se na Tabela 2 que a necessidade de “percepção” e a de “afiliação” aparecem nas três faixas etárias, porém elas se movem em direções opostas conforme se avança nas faixas. “Percepção” é a principal necessidade da faixa etária de 0 a 4 anos, porém uma das últimas para a faixa de 8 a 12 anos. Isso acontece com “afiliação”, só que no sentido contrário. Na primeira faixa, nota-se a presença da necessidade “assistência”, ou seja, de receber cuidados, porém ela não figura como uma necessidade nas faixas mais avançadas, em que aparece a “realização”, ou a necessidade de fazer coisas mais difíceis. A necessidade “jogo” ou diversão é uma das principais para os três grupos. Pode-se concluir que, independente da idade, criança quer se divertir, brincar, jogar. Parece que os adultos se esquecem, às vezes, dessas necessidades primordiais das crianças.

Resgatando a experiência profissional da autora desta dissertação com produtos posicionados para criança, aquela vivenciou grande discussão em um momento de decidir embalagem de produto: qual a importância de ter personagem infantil nas embalagens para crianças? A discussão iniciou com a ideia de não ter nenhum apelo infantil na embalagem, pois se acreditava que a grande influenciadora da compra era a mãe, assim não era necessária nenhuma comunicação direta à criança; passou-se por ter uma embalagem com grafia e desenhos mais

estilizados para criança, até chegar-se à decisão final que foi colocar um personagem conhecido do mundo infantil na embalagem. Crianças se conectam com os ícones de seu mundo. Personagens infantis nas embalagens as fazem decodificar que aquele produto é para elas. O mais importante é que elas se divertem com os personagens.

Apreendeu-se com esse caso que as crianças brincam com as embalagens e que os personagens “passeiam em suas lancheiras e fazem parte da conversa na hora do lanche”. Trata-se de uma grande brincadeira para elas. Para os profissionais de *marketing*, incluindo-se a autora deste estudo, foram meses de discussão para chegarem a essa grande e óbvia conclusão.

Voltando à discussão teórica, outro ponto que vale destacar no papel dos consumidores infantis é que também há nesses “pequenos” consumidores uma vontade de se sentir “adulto” com o ato de compra. Gostam de dar eles mesmos o dinheiro para o dono da loja, pegar os produtos das prateleiras e colocar moedas nas máquinas que vendem produtos (McNeal, 1969). É como se estivessem ganhando sua emancipação, pois estão executando um ato que, em sua grande maioria, é feito por adultos.

2.2.3 Fatores motivacionais do consumo infantil

A criança como consumidor possui fases de desenvolvimento em que é possível descrever seu nível de entendimento sobre o meio físico e social e como esse entendimento determina suas preferências relativas por produtos e serviços. Assim como Piaget destaca as fases de desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operacional, operações concretas, operações formais), há fases de desenvolvimento do comportamento do consumo, pois as crianças reagem de maneira diferente aos estímulos físicos e sociais, dependendo da idade (John, 1999; Valkenburg & Cantor, 2001).

a) Bebês e crianças (idade de 0-2 anos), sentimento e preferências

Recém-nascidos parecem vir com uma tendência de preferência ao doce e pela voz humana e a música ritmada. Possuem preferência por cores primárias, contrastes nítidos e figuras que têm movimento. Aos 4, 5 meses, os bebês começam a se interessar por televisão, e estudos demonstram que crianças preferem personagens com fantasias coloridas (Valkenburg & Cantor, 2001), assim como chamam atenção sons, cores e formas. Percebe-se que programas para crianças possuem essas características, como o programa de televisão infantil denominado de *The Teletubbies*.

Com 18 meses, os bebês já melhoram sua capacidade motora, e conseguem com certa facilidade interagir com objetos; e com dois anos já reconhecem produtos que viram na televisão, na prateleira das lojas.

Com a idade de 2, as crianças também começam a fazer conexões entre a televisão, publicidade e produtos na loja quando elas acompanham seus pais (Valkenburg, 1999). Um estudo recente de 360 pais holandeses mostrou que 40% dos pais de crianças de dois anos de idade, disseram que seu filho havia reconhecido um produto anunciado na loja. Esse percentual aumentou rapidamente ao longo dos anos seguintes. Cerca de 60% nos 3 anos de idade, 84% nos 4 anos de idade, e 88% nos 5 anos de idade relataram ter reconhecido um produto anunciado, na loja. (Valkenburg & Cantor, 2001, p. 63, nossa tradução)

b) Pré-escolar (idade de 2-5 anos), chateação e negociação

Nesta fase as crianças não distinguem a fantasia da realidade e tudo que aparece na televisão é real para elas. Com relação à televisão, elas acreditam em tudo o que os comerciais falam e mostram e têm dificuldade de diferenciar um comercial de um programa em si. Pode-se concluir que, por essa razão, essa faixa é um grupo de consumidores a que os profissionais de *marketing* dedicam esforços para capturar a atenção deles, pois parecem ser iscas mais fáceis para a mídia.

Nessa idade, os pré-escolares ainda possuem capacidade cognitiva menos desenvolvida, demoram mais para interpretar as informações, e por isso a repetição e o ritmo mais lento são

estratégias utilizadas para esse grupo, para interpretar as informações do meio. Os filhos da autora deste estudo, que estão na idade pré-escolar, usualmente pedem para repetir um desenho ou um programa de que gostam por uma dezena de vezes, sem se cansarem. Demonstram uma orientação egocêntrica, pois ainda não são capazes de distinguir diferentes pontos de vista.

Duas características marcantes desse grupo são: a primeira, dar preferências por assistir a programas que tenham um contexto familiar, que possuam crianças, bebês; a segunda, ter uma atenção focada para poucos detalhes, os mais marcantes, ignorando o resto à volta.

Um estudo qualitativo publicado por ACUFF (1997) é ilustrativo para essa tendência de crianças pequenas. Neste estudo, meninas de 5 anos de idade foram apresentadas a três bonecas diferentes. Duas das bonecas eram muito caras, com belos rostos e bem realistas, e com sofisticados efeitos mecânicos. A terceira boneca era a mais barata, mas esta boneca tinha um grande coração vermelho de paetês em seu vestido. Para a surpresa dos pesquisadores, a maioria das meninas preferiu a boneca barata com o coração de lantejoulas. Este comportamento de consumidor é típico de pré-escolares. Ao julgar um produto, eles concentram sua atenção em uma característica marcante (Valkenburg & Cantor, 2001, p. 64).

Uma última característica desse grupo, e importante em seu comportamento de consumidor, é que essas crianças não resistem à tentação de algo atrativo, mesmo que isso signifique ganhar uma gratificação maior depois. Elas não possuem ainda a estratégia do controle, característica que será observada após os cinco anos de idade, quando surgirá, em benefício do controle, a estratégia da negociação. Parece que elas preferem possuir uma pequena gratificação agora (um pedaço de chocolate), do que uma maior daqui a dez minutos (a barra inteira de chocolate). Mesmo quando veem algo que lhes interessa, é muito difícil fazer com que desistam.

c) Escola primária precoce (idade de 5-8 anos), a aventura e a primeira compra

Nessa fase, as crianças experimentam uma transição da fase anterior. Ainda há vestígios de centralização e de certa crença em fantasias *versus* a realidade, porém essas características vão diminuindo ao longo das idades dessa fase. Algumas fantasias viram realmente Reino das

Fantacias, e assim se pode concluir que é nessa fase que Papai Noel, fadas e coelho da Páscoa entram no julgamento das crianças da existência ou não.

As crianças aumentam, de forma expressiva, sua capacidade de concentração. Também interagem mais com as crianças de sua idade e os jogos e as brincadeiras imaginárias ganham uma dimensão extraordinária. Ao leitor, quem não se lembra de seu amigo imaginário, das diversas profissões que teve nessa idade e de quantos países foram possíveis visitar em uma tarde de brincadeira. Qualquer caixa de papelão ou embalagem da casa virava uma grande história de castelos, muralhas e princesas que precisavam ser salvas. Nessa idade, já estão preparadas para verem programas mais complexos, histórias mais elaboradas, personagens mais caracterizados. Com relação a seu comportamento de consumidor, já fazem mais compras independentemente. Copiam muito o comportamento de compra de seus pais, não só imitando o comportamento mas também a maneira como seus pais fazem compra. Os pais, nessa idade, ensinam procedimentos do ato comprar que não necessariamente são incorporados imediatamente. Porém, como estão sempre observando, em algum momento o fazem (McNeal, 1969).

d) Ensino fundamental (idade de 8-12 anos), conformidade e meticulosidade

Nessa fase, a opinião dos colegas exerce uma grande influência nas crianças, como agentes sociais, conforme se tratou no capítulo de socialização do consumo.

Porque as crianças nessa faixa etária desenvolvem um forte sentido de compromisso e lealdade para com as normas de seu grupo de colegas, elas estão cada vez mais sensíveis aos pensamentos, opiniões, julgamentos e avaliações de outras crianças, e se tornam muito sensíveis ao que é “legal” e o que é “aceito pelo grupo”. Elas, portanto, ficam alertas para como se comportar em público e como evitar ser ridicularizado em relação ao que elas usam, e até mesmo ao que elas preferem assistir na televisão. (Mielke citado por Valkenburg & Cantor, 2001, p. 68, nossa tradução).

Percebe-se que elas mudam de figura centrada para dar atenção a detalhes e surge o interesse pelas coleções, pois querem entender os detalhes. Até então, quando as crianças eram mais novas, as coleções significavam apenas muitos brinquedos ao redor delas. Além de conhecerem melhor as emoções, melhoram sua capacidade de interpretá-las e reconhecem que estas podem ser simuladas. Assim são pouco tolerantes com interpretações mal executadas pelos protagonistas na televisão.

Mudam completamente do mundo da fantasia para o interesse no mundo real, querendo entender as coisas, e com capacidade de crítica das informações que recebem e os programas a que assistem. Os heróis também mudam do mundo da fantasia para heróis do mundo real, como jogadores de futebol, artistas e músicos famosos. Nesse sentido, também cai o interesse por brinquedos, e categorias, como equipamentos esportivos, jogos de entretenimento projetados por adultos e música, ganham espaço em suas prateleiras do armário. Nessa época nota-se um crescimento da influência das crianças nas compras da casa, pois é nesse período que aumenta sua fidelização por marcas e sua capacidade de negociar. Aos 12 anos pode-se dizer que a criança conhece todos os aspectos de um consumidor: (1) sabem o que querem e desejam; (2) procuram satisfazer-se; (3) fazem uma escolha e uma compra; (4) avaliam produtos e alternativas. Logicamente que suas habilidades, conhecimento e atitudes continuam em evolução quando adolescentes e adultos, mas nesta idade de 12 anos possuem já os fundamentos de um consumidor (McNeal, 1969).

3 Metodologia de Pesquisa

3.1 Estratégia de pesquisa

Parece que uma das causas de haver poucos estudos com crianças como consumidores é porque existem, mesmo que parcialmente, questões relativas à metodologia e desenho das pesquisas. Uma questão levantada é a consideração à ética em fazer estudos com crianças, tendo em vista o fato de serem consideradas um grupo minoritário, de estarem desenvolvendo suas competências cognitivas e necessitarem de um consentimento informado, ou seja, uma manifestação expressa da autonomia da vontade delas em participar, evitando-se maiores discussões no futuro sobre se o consentimento foi ou não dado (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Marshall, 2010). Outra questão que parece importante levantar é o quanto os adultos acham que as crianças são incompetentes ou incapazes, e usam isso para invocar um argumento de proteção àquelas que definem como “indefesas” e “não preparadas” para protagonizar seus interesses.

A criança pode ser pesquisada sobre vários ângulos: como um objeto, como um sujeito, como um ator social dentro do contexto do estudo e como participante do estudo (Soares, 2006). Como objeto ela é o assunto, a “coisa” estudada, sob a ótica do adulto. Como sujeito, ela aparece como indivíduo com habilidades cognitivas, mesmo que limitadas. Por exemplo, criança no estágio pré-operacional é pouco capaz de entender o abstrato. Como ator social dentro do contexto, existe a interação dela com o contexto em que vive e do contexto com ela. Ela faz parte de um grupo, diferente do grupo dos adultos.

No último papel, a criança é “co-criadora” do desenho e dos métodos das pesquisas. Essa última perspectiva foi colocada em evidência e direcionada desde 1989, na convenção das Nações Unidas dos Direitos das Crianças, no qual se consagra “o direito das crianças de expressarem seus

pontos de vista livremente e participarem como humanos e como cidadãos” (Marshall, 2010, p. 64, nossa tradução).

As crianças não costumam ser explícitas para falar de suas motivações. São diretas em falar o que querem, mas não necessariamente conseguem expor os motivos emocionais e racionais que a levaram a tomar a decisão de escolha de uma marca ou tipo de produto. Ou mesmo não conseguem expor seus pensamentos de forma tão articulada que conecte um fato a um resultado, como, por exemplo, o que as fez sentir vontade de comprar o produto “X” ou “Y”. Crianças têm um pensamento concreto, assim possuem dificuldade de responder e até mesmo entender questões abstratas (Solomon & Peters, 2005).

Por isso é necessário um cuidado especial, como se viu na revisão teórica; as crianças não pensam como adultos, principalmente as menores de 9 anos, assim as técnicas utilizadas para capturar as informações necessárias têm de ser diferentes daquelas utilizadas em pesquisas qualitativas de adultos. Como não pensam como adultos, não respondem aos mesmos estímulos como os adultos. Este é um erro comum cometido por empresas na investigação de crianças (McNeal, 2000; Soares, 2004; Natividade, Coutinho & Zanella, 2008). Além disso, as crianças aprendem de forma distinta em diferentes idades, pois possuem níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo e níveis distintos de habilidades. Isso leva a implicações distintas em como conduzir uma pesquisa com elas, em diferentes idades. Outra implicação sobre o nível cognitivo das crianças, na pesquisa que aqui se realizara com elas, é que suas respostas são menos precisas que as dos adultos, e isso ressalta a importância do julgamento ou da interpretação dos pesquisadores à análise de dados. Também conta a habilidade do pesquisador em conectar outra pergunta na resposta dada pela criança, para ajudá-la na construção de seu pensamento, se for preciso, sem distorcer o que ela pensa sobre o assunto.

As principais inquietudes metodológicas na pesquisa com crianças, segundo McNeal (2000 p. 40), são:

- a) as crianças carecem de habilidade de expressão;
- b) as crianças possuem conhecimento limitado;
- c) as crianças têm habilidades de escrita e leitura limitadas;
- d) as crianças têm capacidade de raciocinar limitada;
- e) as crianças estão mais centradas em si mesmas do que nos adultos.

A razão para essas inquietudes é que falta repertório para as crianças conseguirem se expressar. É uma simples limitação ao número de experiências que vivenciou durante sua vida, que é bem diferente do número de experiências vividas por um adulto. Existem coisas que simplesmente elas não conseguem falar, porque não conhecem do assunto ou possuem menos repertório. Além disso, para crianças com menos de 8 anos, ler e escrever ainda pode ser um desafio, o que pode levá-las a não querer se expor para não revelar que não domina direito essas habilidades. Não parece que, pelo fato de terem algumas limitações na interpretação e articulação da linguagem, elas não possam relatar sua realidade social e não possam dar voz e ação a seu mundo. Julga-se bastante justo que elas possam ser, apesar de sua pouca idade, testemunho de seu protagonismo.

Mais do que capacidade limitada, as crianças raciocinam diferente dos adultos, como se viu anteriormente na teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Crianças tiram suas próprias conclusões de questões que não sabem, construindo uma resposta que mais lhes parecesse factível. Parece que realmente elas criam a resposta que mais lhes parece correta, mesmo não sabendo exatamente o que significa. Pode ter escutado ou visto em algum lugar, mas naquele momento é o que mais lhes convém dizer. Ela apresenta uma solução, mesmo não conhecendo a resposta. Além

disso, temas interessantes para adultos podem não despertar o mesmo interesse para as crianças, “afastando-as” da conversa.

No Brasil existem poucas pesquisas anteriores sobre socialização do consumo (Beyda, 2010). A pesquisa com crianças, no Brasil, ainda está em desenvolvimento e evolução. Antes, nem sequer as crianças eram consideradas, agora a discussão existe não porque as “crianças foram reinventadas” mas porque os “pesquisadores foram reinventados”. Hoje se vê esse grupo inquieto em desenvolver investigação com crianças, que seja modelado por um equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção (Soares, 2004). Pergunta-se se a ética com as crianças não está, em primeiro lugar, em fazer com que elas possam exercer seu direito de grupo social?

A estratégia de pesquisa utilizada foi a qualitativa, com o objetivo de investigar questões subjetivas, a compreensão de uma realidade em particular do consumo infantil. Por meio de questões relevantes à vida dos participantes, esta pesquisa deu ênfase para as dimensões: socialização ao consumo; influência que as crianças possuem sobre as decisões das compras dos pais; os agentes que influenciam suas decisões; qual sua compreensão do mundo sobre o mundo que se pode consumir e o mundo que não se pode consumir; e finalmente as motivações para o consumo de picolé.

3.2 Técnica de pesquisa

Partindo da hipótese de que as crianças são atores sociais capazes de interpretar a realidade social em que estão inseridas, adotou-se a técnica de pesquisa do grupo focal ou *focus group*, pois o objetivo exploratório de avaliar atitudes, opiniões, experiências anteriores e comportamento do grupo (Horner, 2000). O grupo focal também é utilizado como técnica de pesquisa para questões

bem conhecidas ou não pelo pesquisador, com o “intuito de responder indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural...” (Gondim, 2003).

Existem várias maneiras de se aprender com crianças. A técnica do grupo focal é uma técnica usada, pois permite obter uma visão profunda, ouvindo e observando o grupo de estudo, principalmente quando se abordam estudos com crianças (Yuen, 2004). Algumas orientações são importantes serem consideradas para que se evitem algumas armadilhas comuns no estudo com crianças (Perrachio, 1992).

- a) A área de conhecimento ou pesquisa seja bem familiar às crianças.
- b) Proporcione um contexto conhecido, inclusive com elementos que as conecte à sua realidade. Por exemplo, use uma descrição real de uma criança para definir os passos de uma decisão de compra.
- c) Minimize a complexidade das tarefas pedidas.
- d) Use a linguagem que usualmente as crianças usam em seu cotidiano.
- e) Defina bem a tarefa que ela tem de cumprir e permita que ela fique focada nessas tarefas; não a distraia.
- f) Use claros objetivos e que estes sejam atingíveis.

Para o desenvolvimento do trabalho dos grupos focais nesta pesquisa, um roteiro (Apêndice A) foi desenvolvido com base nos objetivos pretendidos pela pesquisa e que também fosse válido para as crianças, considerando seu cotidiano, competências, experiências e sentimentos. O roteiro também serviu como guia para a mediadora do grupo focal. O roteiro foi semiestruturado, por isso foi um guia para a condução dos grupos, e a ordem das perguntas não necessariamente seguiu a ordem descrita. Ela foi adaptada dependendo do fluxo da reunião com as crianças. Além disso, a linguagem de todas as perguntas foi adaptada ao público para gerar maior proximidade entre a moderadora e as crianças.

Para mediar as conversas com as crianças, foi selecionada uma pesquisadora com experiência em mediar pesquisas com crianças. Essa estratégia de utilizar uma profissional com experiência com pesquisa com crianças foi decisiva para a qualidade dos resultados, pois ela permitiu que a discussão fluísse, ajudou as crianças no entendimento das questões quando necessário e intercedeu para apresentar novas questões e facilitar o método em curso. A técnica e a habilidade para conduzir a sessão e, mais do que isto, a interpretação das informações foram possíveis devido à sua experiência de campo. Houve um cuidado durante o percurso da pesquisa para que a prática da mediadora não influenciasse na coleta e análise de dados.

“Quando envolvemos crianças em um estudo qualitativo, um dos principais desafios para o adulto que está investigando é capturar as experiências e os significados da perspectiva da criança” (Yuen, 2004, nossa tradução). Uma consideração a este ponto é que possivelmente esta é uma das barreiras para haver mais pesquisas com crianças: a experiência dos pesquisadores e moderadores. Exemplificando a necessidade dessa experiência, durante a conversa dos grupos houve situações em que o grupo falou pouco, outras em que falou atropelando o amigo, situações em que a moderadora teve de ajudá-las com explicações ou usando outros caminhos de linguagem para que pudessem articular as respostas. Na hora de fazer o desenho, contou-se também com muita habilidade da moderadora, pois ela ia perguntando o que elas queriam dizer com os desenhos e as colagens. Tudo muito rápido, pois as crianças adoraram fazer os desenhos e mudavam rapidamente de um contexto para o outro. O pesquisador tem de controlar muito a situação sem deixar que as crianças percam a espontaneidade.

A aplicação do roteiro foi presencial com duração de uma hora, incluindo a ferramenta metodológica de desenho e colagem (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Yuen, 2004; Marshall & Aitken, 2007). Na parte de desenho e colagem, disponibilizaram-se duas cartolinas, revistas variadas, canetas hidrográficas, tesouras sem pontas e colas. As crianças podiam escolher entre

colar e desenhar, conforme sua habilidade e vontade. Não se queria que elas ficassem presas ao detalhe do desenho e dos traços, pois havia mais interesse no processo e, por isso, optou-se por deixá-las livres para que produzissem sua obra, usando colagem, desenho ou escrita.

A interação com as crianças foi essencial para capturar a perspectiva do grupo em estudo sobre o tema da pesquisa. Um dos grupos foi efetuado na data de 29 de maio de 2013 e o outro grupo em 7 de junho de 2013, em uma sala da própria escola, durante o horário da atividade aquática que estava suspensa devido ao inverno. Toda a entrevista foi gravada com consentimento da escola, pais e crianças, e transcrita na íntegra com vista à análise de seus conteúdos.

3.3 Unidade empírica de análise

A unidade empírica de análise dessa pesquisa qualitativa foi composta por alunos da Escola Internacional de Alphaville (Barueri - São Paulo), da série Junior 2, série em que existe uma predominância de alunos de 7 e 8 anos. Segundo pesquisas, crianças acima de 7 anos são cognitivamente mais desenvolvidas que crianças de 5 anos, bem como usam estratégias mais sofisticadas que as crianças menores (Peracchio, 1992). Crianças acima de 12 anos já estruturam seu pensamento mais próximo de um adulto.

A Escola Internacional de Alphaville foi selecionada, porque foi identificada como uma instituição próxima à pesquisadora e, na opinião desta, os valores e a missão da escola poderiam contribuir para o sucesso desta pesquisa. A missão da Escola Internacional de Alphaville é promover o desenvolvimento do ser humano para torná-lo cidadão do mundo e contribuir para um mundo melhor. Crê-se que esta pesquisa, que pretende analisar e entender o consumo infantil e a socialização do consumo da criança, pode catalisar uma discussão com os gestores da escola, sobre o papel desta, em específico, e na educação da criança como consumidora de hoje e do futuro.

Como se apresentou na referência teórica, as escolas não são o principal agente de socialização do consumo da criança.

Além da conexão com os valores da instituição, conhecem-se os gestores e sua filosofia, e a autora deste estudo acredita que esta pesquisa poderá fomentar avanços na educação do consumo nesta escola especificamente, contribuindo para desenvolvimento da sociedade.

A unidade empírica de análise levou em conta os fatores sociodemográficos de idade, pois foram abordadas crianças entre 7 anos, de alta renda. A Escola Internacional de Alphaville está localizada em um bairro de alta renda na cidade de Barueri, no estado de São Paulo, o que pareceu importante para assegurar que as crianças que fizessem parte da pesquisa já tivessem repertório e experiência sobre consumo.

Foi realizada uma reunião no mês de outubro de 2012, com os gestores e coordenadores da escola, com o objetivo de apresentar o projeto e estudar o interesse da instituição e as possibilidades de desenvolver esta pesquisa com os alunos da série Junior 2, como produto desta dissertação, no segundo semestre de 2013. Como o retorno foi positivo, outras reuniões foram marcadas com a coordenação para definição da melhor data para a pesquisa, a estratégia de abordagem aos pais para recrutamento das crianças, a elaboração do questionário de recrutamento e a estrutura necessária para realização da pesquisa. Tudo foi coordenado para que escola, pesquisadora, mediadora e orientador pudessem avaliar e validar todo o processo.

3.4 *Corpus de pesquisa*

A pesquisa qualitativa é a investigação que tem como objetivo descrever e esclarecer a experiência humana como ela aparece na vida das pessoas. Os pesquisadores utilizam métodos qualitativos para coletar dados que servem como evidência para suas descrições destiladas. Os

dados qualitativos foram recolhidos principalmente sob a forma de linguagem falada ou escrita, em vez da forma de números. Possíveis fontes de dados são as entrevistas com os participantes, as observações, os documentos e os artefatos. Os dados são usualmente transformados em texto escrito para uso analítico. Seleção dos participantes da entrevista ou *corpus* de pesquisa requer estratégias intencionais e iterativas. (Polkinghorne, Donald E, 2005). Os *corpus* de pesquisa foram constituídos por alunos, com idade de 7 anos, que estudam na série Junior 2, na Escola Internacional de Alphaville, uma escola de alta renda, localizada na cidade de Barueri, estado de São Paulo. Tomou-se como premissa também para o recrutamento das crianças que estas fossem consumidoras da categoria picolé, que fossem brasileiras, pois 30% dos alunos da escola são estrangeiros, e tivessem um perfil com habilidade de comunicação e expressão de suas ideias, conhecimentos e motivações. Uma das primeiras mães que foram abordadas levantou este ponto da filha. A filha poderia participar da pesquisa, mas tinha receio de ela não falar em grupo, pois era tímida e não se comunicava bem quando havia pessoas que ela não conhecia.

Foram selecionados dois grupos: um de 5 crianças e outro de 6 crianças, de 7 anos, como amostra não probabilística e intencional. Foram selecionadas 6 meninas e 5 meninos e decidiu-se formar grupos mistos: Grupo 1, com 3 meninas e 2 meninos, e Grupo 2, 3 meninas e 3 meninos, para tornar mais rica a discussão entre eles.

Outra premissa do recrutamento foi que as crianças tivessem certo grau de afinidade entre si, para que a dinâmica do grupo pudesse fluir melhor e que as crianças pudessem se sentir mais confortáveis. Para Yuen “um certo nível de conforto é importante na técnica de grupo focal” (Yuen, 2004, p. 469, nossa tradução), isto aumenta a qualidade das discussões entre cada indivíduo e o grupo. Essa foi uma grande vantagem que se verificou com os grupos selecionados. A moderadora levantou essa hipótese antes que se iniciasse a pré-seleção, ou seja, existe a possibilidade de ocorrer algum tipo de retração ou desconforto entre as crianças, caso estas não se

conheçam. Assim, planejou-se, para eliminar essa barreira, perguntar para as mães quem eram as crianças com que suas filhas mais conviviam e que eram mais próximas. Assim a primeira mãe de menina que se abordou indicou outras 4 crianças. Isso aconteceu com a primeira mãe de menino que se contou sobre o projeto.

Com essas premissas em mente, a própria escola selecionou as crianças para serem convidadas para a conversa. Como se tratavam de crianças de 7 anos, os pais foram contatados por telefone e foram informados sobre o projeto e o objetivo da pesquisa. A escola enviou, pela agenda dos alunos já pré-selecionados, uma carta convite aos pais (Apêndice B). Também foi encaminhada uma autorização (Apêndice C) para a participação de seus filhos no estudo e um questionário de seleção com informações dos pais sobre consumo de picolés de seus filhos, como elas ganham seu dinheiro e, por fim, dados demográficos e socioeconômicos. (Apêndice D).

Durante o processo de seleção das crianças e da abordagem com os pais, apesar de o estudo não ter como objetivo principal o picolé, este foi a principal âncora para gerar interesse para os pais e para as crianças. O restante dos objetivos da pesquisa: consumo infantil e socialização ao consumo, para eles eram objetivos secundários. O picolé tornou-se protagonista no momento da conversa com eles, pais e crianças.

A maioria dos pais se disponibilizou para entender mais sobre o projeto. Doze pais dos 14 contatados disponibilizaram e autorizaram a participação de seus filhos. Pseudônimos para as crianças foram usados na análise deste estudo para efeitos de anonimato e confidencialidade.

3.5 Estratégia de coleta de dados

A coleta de informações com as crianças é uma parte da pesquisa que se tem de estruturar bem. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, o roteiro (Apêndice A) que foi

desenvolvido com base nos objetivos traçados pela pesquisa. O roteiro serviu como guia para a mediadora durante a conversa com as crianças, e esse foi discutido e validado com o orientador da dissertação.

Iniciou-se o roteiro explicando às crianças o que se ia fazer ali, quem eram os adultos na sala, por que estavam gravando. Pediu-se para cada um se apresentar e dizer o que mais gostavam de fazer. Estas foram técnicas para aproximar a mediadora das crianças. A autora desta dissertação foi apresentada como uma mãe de uma colega delas e muitos delas já a conheciam. A coordenadora da escola também estava presente. Todo esse processo foi importante para deixar as crianças à vontade naquele novo contexto que estavam vivendo.

O roteiro foi desenvolvido com base em elementos abordados na literatura e que foram tratados como categorias qualitativas, como socialização ao consumo e os agentes que influenciam suas decisões (Ward, 1974; Moschis & Churchill, 1978; John, 1999; Hota & McGuiggan, 2006; Marshall, 2010); influência que as crianças possuem sobre as decisões das compras dos pais (Del Vecchio, 1997; Valkenburg & Cantor, 2001; Lee & Beatty, 2002); a visão do mundo das crianças (Piaget, 1964). Usou-se aqui a representação delas sobre o mundo que se pode consumir e o mundo que não se pode consumir e finalmente as motivações para o consumo (McNeal, 1969; Valkenburg & Cantor, 2001), em que se focou o estudo na categoria de picolé. O roteiro foi subdividido entre essas categorias e dedicou-se cerca de 10 a 15 minutos em cada tópico, dependendo da interação e paciência das crianças sobre o tópico apresentado (Cruz, Moreira & Sucena, 2004).

Segundo Natividade et al. (2008), o uso de técnicas complementares ao discurso são fundamentais para os adultos compreenderem o que as crianças querem dizer.

Na comunicação com outros, a criança utiliza signos vários, como gestos, imagem, silêncio, expressões, palavras não necessariamente compreensíveis para quem não compartilha do seu

universo de significações, o que requer a utilização de recursos auxiliares quando da pesquisa com esse público. (Natividade, Coutinho & Zanella, 2008, p. 10).

Desenhos já são técnicas utilizadas com crianças em outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a psicologia, porém para pesquisa com crianças é uma técnica relativamente nova (Backett-Milburn & Mckie, 1999; Yuen, 2004; Marshall & Aitken, 2007). Como referência, tanto Piaget como Vygotsky usavam desenhos em seus estudos com as crianças (Vygotsky, 1998; Yuen, 2004). Os autores que estudam a técnica de desenho em pesquisa com crianças recomendam que esse tipo de ferramenta continue sendo explorado para contribuir com mais conhecimento sobre limitações e benefícios para os pesquisadores. Também se vê inspiração para utilização de outras técnicas, como técnicas de fotos, vídeos ou qualquer outro agente que possa contribuir para as crianças se expressarem (Yuen, 2004; Solomon & Peters, 2005).

Além da conversa com esses “pequenos consumidores” durante o grupo focal, complementou-se a coleta de dados utilizando-se desenhos e colagens. Essa técnica tem sido abordada como inovadora e capaz de “fornecer uma demonstração empírica e de alta qualidade e de natureza sofisticada de coleta de dados, feitas através de crianças e jovens” (Backett-Milburn & Mckie, 1999). A técnica de desenho e colagem possibilita capturar, de forma indireta, a informação necessária (Solomon & Peters, 2005).

Tem-se de admitir que existem algumas barreiras entre adultos e crianças. Além da habilidade da fala, existe também a relação de “poder” entre aqueles e estas. São os adultos que “mandam” nas crianças, orientam, dão permissão ou tiram a permissão. Por que elas permitiriam a entrada dos adultos no mundo delas? Por que os adultos entenderiam a perspectiva delas sobre algum tema, se no dia a dia a relação adultos-crianças é diferente? O paradigma é que os adultos sabem mais.

Diferente dos adultos, as crianças naturalmente se expressam por meio da pintura, da música, dos movimentos. São essas fortalezas das crianças que se teve de usar em benefício da coleta de dados, particularmente para crianças que estão em sua fase de alfabetização, em que elas precisam de outros instrumentos para expressar a maneira como veem seu mundo e não só a escrita e a fala (Kendrick & Mckay, 2004).

Observou-se durante a conversa com os grupos como algumas crianças se sentiram mais confortáveis em se expressar por meio do desenho do que da fala. Talvez por que se sentissem mais intimidadas com as perguntas diretas e, com o desenho, puderam se expressar melhor. Houve quase uma transformação na atitude de algumas delas quando se mudou das perguntas para o desenho. Yuen (2004) cita este como sendo um dos benefícios em utilizar desenhos em grupo focal de crianças, ou seja, o desenho facilita a criação de uma atmosfera mais relaxada entre pesquisador e pesquisado, ele permite que a criança se expresse baseada em suas próprias interpretações.

Outros aspectos citados por Yuen (2004) são: o desenho fornece uma estrutura para a discussão, pois durante as entrevistas ocorre certa desordem, pois há falas concomitantes ou casos de pularem para outro contexto sem ter sido guiado pelo mediador. Outro benefício são os *insights* provenientes do processo de produção do desenho, pois a criança pode ter mais facilidade de se expressar. Também reconhece que reduz a estrutura de pensamento do grupo, ou seja, em um grupo que está expondo suas ideias pode ocorrer que algumas crianças sejam influenciadas pela resposta de outras e acabam “mudando” sua resposta. Com a produção do desenho, elas se focam em sua imaginação e “abstraem” mais a opinião do amigo, externando a sua própria. Esse último aspecto foi muito evidente durante a produção artística dos grupos. As crianças se concentram em buscar suas histórias para os desenhos que estavam fazendo. Muitas delas relataram a produção enquanto estão desenhando.

Tem-se de pensar que estas podem ser novas maneiras que os pesquisadores têm de utilizar para capturar como as crianças veem seu mundo: dar a voz a elas, respeitando seu desenvolvimento cognitivo, respeitando suas opiniões e como mais gostam de se expressar. Backett-Milburn e McKie (2001) sugerem que há uma lacuna no modelo de pesquisa com crianças no qual elas são vistas como tendo habilidades limitadas de acordo com sua idade e sua fase de desenvolvimento.

Consistentemente, pesquisas mostram que o desenho tem um significado de investigar o que as crianças sabem, tem o potencial de modificar a visão dominante de conhecimento verbal, como apresentação primária do que as pessoas comuns sabem, e, finalmente, para o avanço do conhecimento sobre o papel que a memória visual desempenha na compreensão humana do mundo em que se vive (Peterson citado por Kendrick & McKay, 2004, p. 111, nossa tradução). O desenho pode ser uma maneira de direcionar essa lacuna na pesquisa com crianças.

Vinter (1999) revela que a análise de desenhos pode ser feita de duas maneiras. A primeira analisa o desenho em si (o quê), e a segunda examina o decurso (como), identificando como o desenho foi executado. Optou-se por analisar o processo de criação e o que significava a produção, conforme a criança desenhava.

Percebe-se que a importância do desenho, no caso deste estudo, não foi exatamente o produto final, mas sim o significado que a criança deu ao processo e às condições de sua produção. Os sentidos que a criança atribui ao desenho somente podem ser compreendidos com as explicações do autor durante a produção da obra (Vygotsky, 1998; Yuen, 2004; Natividade, Coutinho & Zanella, 2008).

Veloso e Hildebrand (2007) relatam, na conclusão de sua pesquisa com crianças, em que usaram desenhos, que uma das limitações que sofreram em seu trabalho foi a falta de não terem

entrevistado as crianças sobre suas obras. Parece que novos *insights* poderiam ter contribuído para a conclusão da pesquisa se eles tivessem investigado os desenhos junto com os autores.

E efetivamente as coisas podem se explicar assim: enquanto a criança desenha, pensa no objeto de sua imaginação como se estivesse falando deste. Em sua exposição oral ela não se limita pela continuidade de seu objeto, no tempo e no espaço, etc. (Vygotski, 1998, p.52, nossa tradução)

Além da própria produção, a criança “descarrega” ali também o contexto histórico-cultural em que ela vive e todas as condições que este fornece para ela. Vygotsky (1998) deixa claro que a criança desenha de memória, ou seja, ela não desenha exatamente o que está vendo naquele instante, “elas desenharam o que exatamente sabem das coisas, o que lhes parece mais importante” (Vygotsky 1998, nossa tradução).

Dados sobre consumo de picolé (quanto, quando, onde) e como as crianças ganham seu dinheiro também foram coletados no questionário de seleção enviado na agenda das crianças, preenchido pelos respectivos pais.

3.6 Estratégia de análise de dados

A etapa fundamental do grupo focal é a análise dos resultados, pois esta é uma análise qualitativa do conteúdo gerado nas discussões dos dois grupos focais. Não é suficiente transcrever o que foi dito, mas registrar, da maneira mais autêntica possível, expressões faciais e outros sons produzidos pelos participantes. Todas as crianças estabeleceram diálogo com a mediadora durante a elaboração do desenho/colagem, ainda que algumas tenham falado pouco.

Foi feita uma transcrição “*ipsis verbis*” das falas de cada grupo focal por uma pessoa especializada nessa atividade. Assim, dedicou-se mais tempo para a análise qualitativa do conteúdo. “A análise de conteúdo se faz pela prática” (Bardin, 2009, p. 51), e, ao manusear as

mensagens, o analista tira benefício do tratamento das mensagens, para inferir, ou seja, deduzir, de maneira lógica, conhecimento sobre o emissor da mensagem (Bardin, 2009). Como se mencionou anteriormente, selecionou-se uma mediadora com experiência em mediar grupo focal com crianças, e assim sua técnica e a habilidade para conduzir a sessão e de analisar o conteúdo juntamente com a autora desta dissertação agregaram nas análises finais de resultado.

Também se utilizou a gravação em vídeo, ferramenta fundamental para a análise do grupo focal (Gondim, 2003). O objetivo da pesquisa e o roteiro do grupo focal foram utilizados para estruturar o relatório, e as análises foram divididas pelas categorias dos objetivos da pesquisa. A transcrição dos grupos focais foi separada pelas mesmas categorias do roteiro, já apresentadas anteriormente.

As análises foram realizadas com base nas transcrições das falas, na observação do vídeo e na organização dos dados com base em categorias previamente selecionadas para a produção do resultado da pesquisa.

As observações e o julgamento da autora e da moderadora na análise das falas das crianças foram muito importantes, principalmente na utilização da experiência da moderadora. Autores ressaltam que a “pesquisa com crianças são provavelmente menos precisas, comparadas com pesquisas realizadas com adultos, e isso torna mais importante para pesquisadores o uso do julgamento quando interpretam e aplicam os resultados” (Solomon & Peters, 2005, p. 73, nossa tradução). Pode ser que a necessidade do uso do julgamento, porém balanceado com o uso da experiência, seja uma limitação da pesquisa.

Também se levou em consideração que tanto a autora como a moderadora acompanharam o processo de discussão e as interpretações foram discutidas com o intuito de aprofundar e debater as análises das falas das crianças, conforme recomenda Gondim (2003).

4 Análise dos Resultados

Para facilitar a identificação, descreve-se na Tabela 3 o resumo de cada criança pesquisada dos dois grupos focais. Pseudônimos foram usados para garantir o anonimato das crianças.

Tabela 3

Detalhamento dos participantes dos grupos focais

| Nome do participante | Características | Grupo Focal |
|----------------------|------------------------------------|-------------|
| Criança 1 | Criança 1, sexo feminino, 7 anos | 1 |
| Criança 2 | Criança 2, sexo feminino, 7 anos | 1 |
| Criança 3 | Criança 3, sexo masculino, 7 anos | 1 |
| Criança4 | Criança 4, sexo masculino, 7 anos | 1 |
| Criança 5 | Criança 5, sexo feminino, 7 anos | 1 |
| Criança 6 | Criança 6, sexo feminino, 7 anos | 2 |
| Criança 7 | Criança 7, sexo feminino, 7 anos | 2 |
| Criança 8 | Criança 8, sexo feminino, 7 anos | 2 |
| Criança 9 | Criança 9, sexo masculino, 7 anos | 2 |
| Criança 10 | Criança 10, sexo masculino, 7 anos | 2 |
| Criança 11 | Criança 11, sexo feminino, 7 anos | 2 |

Nota. Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Conforme objetivos levantados durante a elaboração da pesquisa e conseqüentemente do roteiro, o conceito de “consumo” se confirmou bastante complexo e abstrato para as crianças presentes na discussão. Segundo Piaget (1964, p. 180), a “criança pode receber importantes informações do seu meio social apenas se ela estiver em um estágio de entender”. Por isso, para se evitarem problemas de comunicação ou falta de entendimento das perguntas, o conceito consumo foi substituído nos grupos focais – de maneira simplista – pelo termo “compra”, mais inteligível e concreto para elas.

Cada análise foi explorada por meio das seguintes categorias: socialização ao consumo; influência que as crianças possuem sobre as decisões das compras dos pais; os agentes que influenciam suas decisões; qual sua compreensão do mundo sobre o mundo que se pode consumir e o mundo que não se pode consumir; e finalmente as motivações para o consumo de picolé.

A primeira conclusão dos grupos focais que vale apenas pontuar é que os dois grupos realizados com crianças do Junior 2 da Escola Internacional de Alphaville apresentaram resultados muito consistentes no que concerne ao tema central do consumo e suas representações e, portanto, a análise apresentada foi consolidada, sendo pontuadas apenas as dissonâncias entre um grupo e outro em aspectos bem específicos na visão deles sobre o mundo que se pode consumir e o mundo que não se pode consumir.

As crianças entrevistadas têm 7 anos e por isso estão na transição do estágio pré-operacional e o estágio das operações concretas, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1964, p. 177). As declarações foram bem concretas e sem muita elaboração ou articulação sobre o tema. Isso pode ter ocorrido devido à falta de repertório que as limitaram a elaborar mais sobre o assunto; à resposta que deram já as satisfizes; ou à pergunta que não fez nenhum sentido para elas. São simples em sua colocação e parece para a autora deste estudo, assim como para Piaget, que algumas tiraram suas próprias conclusões de questões que não sabiam, construindo uma resposta que lhe pareceu mais factível.

Você acha que dinheiro é importante ou não? (MODERADORA)

Pra mim não é tanto, porque eu tenho uma fazenda que tem muita vaca.” (CRIANÇA 5)

Ah, então você não precisa comprar a carne? (MODERADORA)

Não. (CRIANÇA 5)

4.1 Socialização ao consumo

Quanto à socialização ao consumo, as entrevistas mostram que as crianças já possuem um comportamento de “consumidores mirins”. Possuem habilidades e atitudes para seu funcionamento como consumidores (Ward, 1974). São capazes de sentir desejos e preferências, procuram satisfazê-los por meio de uma escolha e uma compra e avaliam o produto após consumi-lo (Valkenburg & Cantor, 2001). A pesquisadora John (1999) concluiu que “não há dúvidas de que crianças são consumidoras ávidas e de que elas se tornam socializadas neste papel ainda muito novas”. Parece que esta pesquisa se alinha com essa afirmação.

Independente de possuírem ou não dinheiro em sua forma física e do quanto têm disponível, nota-se que a noção do consumo encontra-se bastante socializada para as crianças entrevistadas. Existem habilidades, conhecimentos e atitudes específicas quando se abordou consumo. Identificou-se a habilidade de planejar os itens que compram com mais frequência, de entender preços desses itens, a noção de caro e barato, o conhecimento de marcas e novos produtos lançados e de comprar em lojas certas. Citam com frequência passeios aos *shoppings*, idas às lojas de brinquedo, cantina da escola, banca de jornal e viagens nas quais o consumo sempre se faz presente. Nessas ocasiões, a compra dos produtos, em geral de brinquedos mais caros, é viabilizada com o dinheiro dos pais, os itens mais baratos e acessíveis, os pequenos agrados, são viabilizados com seu dinheiro.

Quando eu chego na loja, eu quero comprar um monte de coisa. (CRIANÇA 2).

O que mais que a gente compra com o nosso dinheiro? (MODERADORA)

Carta de Pokémon. Até as meninas gostam de carta de Pokémon. (CRIANÇA 3)

O que mais, hein? (MODERADORA)

Estojo. (CRIANÇA 2)

Adesivo. (CRIANÇA 1)

As entrevistas confirmam que as crianças mantêm uma relação bastante próxima com o dinheiro; todas possuem alguma quantidade de dinheiro disponível ou se apropriam de alguma quantia, seja via:

- a) mesada: a maioria (6) declara que ganha dos pais entre R\$ 2,00 – R\$ 5,00 toda semana;
- b) presentes esporádicos dos pais ou outros membros da família, não atrelados a ocasiões especiais;
- c) remunerações esporádicas em troca de pequenos serviços domésticos, como lavar o carro;
- d) troco: pais permitem com que fiquem com o troco de alguma compra realizada.

Aqui (na escola) tem cantina, aí eu falo que tenho que levar dinheiro, aí fico com o troco. (CRIANÇA 11)

Eu ganho toda quarta feira. (três)

É no domingo que ele me dá. (CRIANÇA 5)

Eu ganho todo sábado, dois, cinco, quatro. (CRIANÇA 10)

Eu ganho dois, cinco, só isso. (CRIANÇA 6)

Tem o troco. (CRIANÇA 1)

Pra que ela (a mãe) te dá? (MODERADORA)

Porque eu peço pra ela. (CRIANÇA 11)

Como você ganha dinheiro? (MODERADORA)

Eu ganho, da minha mãe, 50, 20. (CRIANÇA 11)

Quem trabalha aqui pra ganhar dinheiro? (MODERADORA)

Eu. (CRIANÇA 3).

Eu ganho sem trabalhar. (CRIANÇA 5).

Parece que há uma divergência do que pais declararam no questionário que foi enviado para eles preencherem. No gráfico abaixo (Figura 1), vê-se a dispersão da resposta dos pais. Aproximadamente 83% dos pais declararam que seus filhos ganham o dinheiro deles de presente ou ganham de terceiros. Resultado similar foi encontrado no Rio de Janeiro, com crianças de 11 a 13 anos (Beyda, 2010), que difere dos resultados apresentados por McNeal (2000). Em pesquisa realizada com pais americanos, relata-se que a origem do ganho das crianças vem de mesadas (45%), pequenas tarefas que executam no lar (21%), presentes que ganham de seus pais (16%), trabalhos de meio período (10%) e presente que ganham de terceiros (8%).

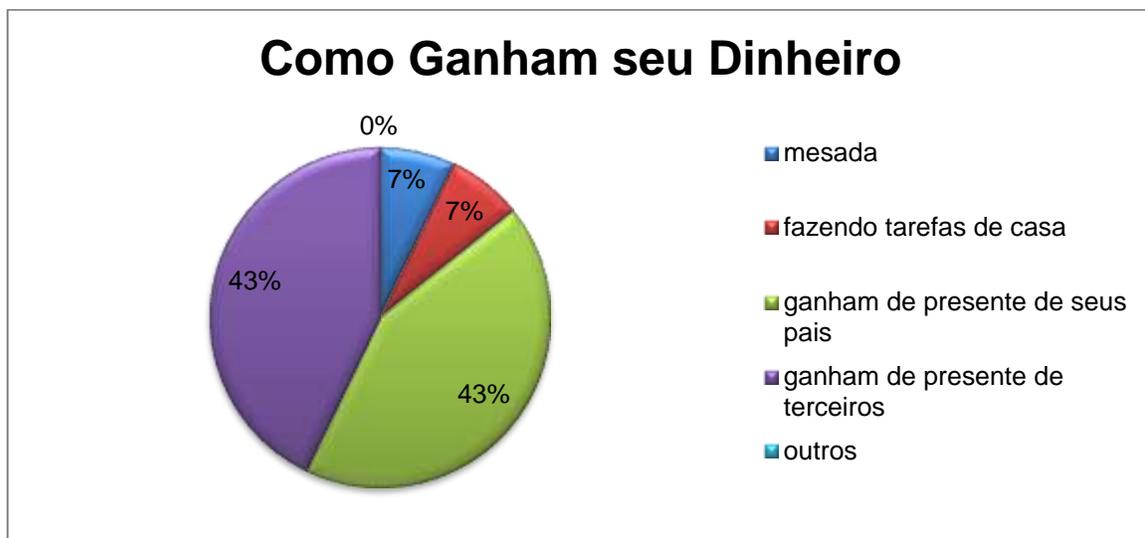


Figura 1. Como as crianças da amostra total ganham seu dinheiro

Fonte: Questionário de recrutamento preenchido pelos pais, elaborado pela autora desta dissertação.

Quando se perguntou quem ganhava mesada, a maioria levantou a mão. Depois elas relatam que ganham semanalmente o dinheiro para a cantina de quarta-feira. Ou seja, não conseguem ainda distinguir a mesada do “ganhar dinheiro para a cantina”. Pode ser que os pais também não deixam clara essa separação. Pode ser que ainda não estabeleceram essa regra.

Com esse dinheiro declaram, com frequência, comprar pequenos agrados, como “cards de Pokémon” (figurinhas), adesivos, artigos de papelaria (estojos, cadernos), picolés, pão de

chocolate, etc. Isso confirma o que se discutiu na teoria, ou seja, que metade dos gastos das crianças de 4 a 12 anos nos Estados Unidos são em doces, comidas e em brinquedos. Além disso, nota-se que já estão acostumadas, de uma forma ou de outra, a padrões de compra e, para esses produtos que costumam comprar de maneira mais frequente, em grande parte envolvendo o manuseio do dinheiro físico por elas mesmas, é comum que saibam exatamente seus valores. Por exemplo, sabem quanto custa o picolé na cantina, quanto custa cada pacote de figurinha na banca de jornal.

Eu sei que o picolé de limão aqui é dois reais. (CRIANÇA 4)

Interessante notar que há um entendimento pleno sobre as limitações de seu próprio dinheiro e sobre o que se pode ou não comprar com a quantia que em geral têm disponível. Por isso, costumam tentar sensibilizar os pais, via negociações pacíficas ou não, enquanto outros já entendem e aplicam o conceito de poupar dinheiro como uma forma de conseguir adquirir produtos mais caros. Segundo Lindstrom (2004), crianças desenvolvem avançadas habilidades de persuasão, elas planejam seus argumentos e se asseguram de que os pais tomarão a decisão na direção desejada por elas.

O “Furby” é muito caro pra comprar com meu dinheiro. (CRIANÇA 11)

[...] eu até chorei no meio da loja, aí ele (o pai) acabou comprando dois. (CRIANÇA 11)

Eu tenho cinco mil reservado. (CRIANÇA 3)

Eu estou salvando dinheiro. (CRIANÇA 5)

Existe também, de forma bastante delineada, a noção relativa de caro e barato, mesmo que ainda não tenham noção absoluta dos valores dos produtos mais caros.

O picolé é mais barato que o iPad? (MODERADORA)

Muito mais barato. (CRIANÇA 4, CRIANÇA 5)

A Ferrari deve custar uns cinco mil, eu acho. (CRIANÇA 3)

Eu só sei que a Bugatti custa muita coisa. (CRIANÇA 5)

Aqui vale o comentário sobre esta resposta da criança 5, que é do sexo feminino, 7 anos. A resposta surpreendeu bastante, pois, além de ser uma menina de 7 anos que cita carro como seu exemplo, ela falou de uma marca que, no entendimento da autora deste estudo, é pouco conhecida especialmente para uma criança. Pesquisou-se com sua mãe e ela falou que o filho mais velho, de 12 anos, gosta de carros e fala constantemente das marcas de que mais gosta. A mãe dividiu com a autora deste estudo que sua filha acha bonito o nome Bugatti e repete-o sempre que tem oportunidade. Parece que essa influência do irmão mais velho contribuiu para a socialização do consumo da criança 5, pois, durante a conversa, ela o citou várias vezes, inclusive como o produto aspiracional dela.

As crianças não são diferentes de outras pessoas para consumir: “elas querem alguma coisa para satisfazer suas necessidades” (McNeal, 1969, nossa tradução). Também não há dúvidas de que crianças são consumidoras ávidas. Assim, quando questionadas sobre o que gostariam de comprar caso tivessem muito dinheiro, nota-se que:

a) parcela minoritária direciona seus desejos para mercadorias queridas, ou seja, caras no sentido etimológico, mas que não assumem essa caracterização para as crianças pesquisadas. Neste caso, a discussão sobre o valor monetário parece não ser relevante e o que levam em consideração é o quanto desejam o produto. Exemplos interessantes são os aparelhos tecnológicos, como iPads, iPhones, altamente aspiracionais, ou mesmo bichinhos de estimação, refletindo, de maneira emblemática, a “coisificação” dos animais, ou seja, animais como mercadoria;

Se a gente tivesse muito dinheiro, o que a gente compraria? (MODERADORA)

Eu ia comprar todos os cachorros do mundo. (CRIANÇA 1)

Eu ia comprar uma fazenda com milhões de cachorros e milhões de cavalos. (CRIANÇA 1)

Eu um Furby. (CRIANÇA 7)

Eu quero um castelo. (CRIANÇA 6)

b) já a maioria direciona o aspiracional para produtos que considera mais caros no sentido de preço alto, como carros de luxo (Ferrari, Bugatti, Land Rover) e mansões, evidenciando o que se poderia considerar como o início da constatação da relação entre dinheiro - consumo - poder:

O que significa ter uma Ferrari? (MODERADORA)

Aí, eu ia poder bater nos carros. (CRIANÇA 3)

O que significa ter uma Bugatti? (MODERADORA)

É irada! (CRIANÇA 5)

Sobre a compra de serviços, é possível perceber que, por vezes, a ideia de comprar algo mais abstrato chega a confundir já que a tendência é sempre tentarem materializar o produto comprado em algo palpável e concreto. Crianças têm um pensamento concreto, assim possuem dificuldade de responder e até mesmo entender questões abstratas. (Solomon & Peters, 2005). A viagem é materializada pela passagem aérea, pelo passaporte; o *show* é materializado pelo ingresso.

Sob forte estímulo, pois, em se tratando de um conceito bastante complexo, a minoria conseguiu chegar à conclusão de que, com dinheiro, podem-se comprar serviços e “coisas” que não necessariamente são objetos, refletindo um entendimento sofisticado, considerando o nível cognitivo das crianças entrevistadas, do conceito de consumo.

Gente! Vocês falaram um monte de objetos. Dá pra comprar alguma coisa que não é objeto? (MODERADORA)

Dá, né. (CRIANÇA 1, CRIANÇA 3, CRIANÇA 5)

O que não é objeto e que a gente tem que comprar? (MODERADORA)

Comida. (CRIANÇA 5)

Não sei. (CRIANÇA 2)

Um prédio. (CRIANÇA 1)

O Vento. (CRIANÇA 7)

Ah! *Disney On Ice*. (CRIANÇA 5)

A gente pode comprar o *Disney On Ice*? (MODERADORA)

Pode. (CRIANÇA 5)

Explica como que é essa compra. (MODERADORA)

A gente compra os *shows*. (CRIANÇA 5)

A escola que a gente estuda, a gente paga? (MODERADORA)

Sim. Só não dá pra levar a escola pra casa. (CRIANÇA 1)

4.1.1 *Influência nas decisões de compra da família*

Além de sua quantia, as crianças também influenciam seus pais a comprarem coisas com seu dinheiro (Shoham & Dalakas, 2005). Para categorias como brinquedos e jogos, as crianças com 7-8 anos possuem uma influência de 70% na compra desses produtos (Del Vecchio, 1997).

As crianças são um grande influenciador do mercado, principalmente das decisões de compra de seu lar (Chandler & Heinzerling, 1998; McNeal, 2000; Valkenburg & Cantor, 2001). Elas começam a influenciar seus pais na compra de produtos ou serviços ainda muito cedo, com aproximadamente 2 anos de idade (McNeal, 2000; Valkenburg & Cantor, 2001; Cook, 2008). Estimativas de 1997, do mercado americano, revelam que o montante pode chegar a US\$187,74 bilhões de gastos realizados pelos pais de crianças de 2 a 14 anos e que foram influenciados por suas crianças (McNeal, 2000, p. 26).

Ao serem estimuladas sobre o processo de compra e as motivações envolvidas para a tomada de decisão, nota-se que a influência declarada delas no processo decisório das compras da família não é destacada. Mesmo com muito estímulo, elas não conseguiram relatar seu poder de influência. Pode ser que para elas a pergunta não tenha sentido e elas não compreenderam o contexto ou mesmo elas não reconhecem essa influência.

Vocês dão opinião na compra do pai para comprar alguma coisa? Que opinião vocês dão? (MODERADORA)

Tipo: esse carro está velho. (CRIANÇA 3)

Tipo, um Fusca [...] (risos). (CRIANÇA 5)

Parecem não ter noção clara do poder exercido por elas nas escolhas e decisões de compra da família, ainda que seu discurso evidencie alguma influência, de acordo com os dados empíricos da pesquisa completa:

Eu falava pro meu pai comprar um carro sem teto. (CRIANÇA 4)

Eu falei pra ela não comprar um brinco horrível que era feio. (CRIANÇA 6)

4.1.2 *Os agentes que influenciam nas decisões de compra das crianças*

Ao serem estimuladas sobre os principais agentes de influência no processo decisório delas, nota-se que os pais têm menos influência que os amigos ou a mídia, em particular a televisão. Assim, como as crianças entrevistadas não detectam sua influência no processo decisório dos pais, também não identificam os pais como o principal influenciador em seu processo decisório.

Observa-se na literatura que as crianças aprendem de seus pais, especialmente observando seus atos ou até imitando-os. Pais são a fonte mais importante e mais efetiva na educação de hábitos e crenças sobre consumo e também possuem certo controle sobre o consumo das crianças (McNeal, 2000; Hota & McGuiggan, 2006).

De fato, percebeu-se na pesquisa que os pais funcionam mais como balizadores e, por vezes, limitadores do que se pode ou não comprar, mais do que agentes influenciadores da decisão ou do desejo. Nesse sentido, apesar de em casos os pais serem os viabilizadores do consumo, há um contraponto de restrição nesses agentes.

Minha mãe não deixa ter um iPad. (CRIANÇA 7)

Os amigos, principalmente os da escola, em função do contato diário, parecem exercer influência e figuram, assim como a televisão, como os principais agentes responsáveis pela decisão de consumo. É a partir deles que o desejo de consumir algo específico é criado e alimentado e, a partir daí, é que se perpetua uma lógica do consumo. Essa lógica se manifesta – não de maneira consciente e ponderada – mas sim de modo automático, muitas vezes vazia de significações mais profundas, o simples “ter por ter”, ou “ter porque todos têm”:

Porque eu vi na TV, eu vi que ele (o brinquedo) falava tudo e eu pedi para o meu pai comprar. (CRIANÇA 11)

Eu comprei porque eu vi outras pessoas brincando com as cartas. (CRIANÇA 10)

Na TV! (CRIANÇA 5)

As coleções também parecem ser uma motivação ao consumo. Três deles citaram a questão de estarem colecionando algo e por isto vão atrás do “resto da coleção”.

Eu comecei a colecionar com quatro anos. (CRIANÇA 7)

Porque eu comprei lá cinco, eu coleciono. (CRIANÇA 9)

Percebe-se que, em relatos espontâneos, filhos aprendem hábitos e conhecimento de consumo dos pais. Eles estão absorvendo a informação, mesmo que os pais não estejam ensinando-os ou que a informação não faça sentido para eles naquele momento, mas fará no futuro.

Porque eles têm cartãozinho de crédito, aí a mocinha do caixa fala, crédito ou débito? Aí pede o CPF da minha mãe pra passar o cartão de crédito. (CRIANÇA 11)

4.1.3 Como definem sua compreensão do mundo: o mundo que se pode comprar e o que não se pode comprar

Após a discussão dos temas, foi proposto a cada grupo que elaborasse duas colagens coletivas em cartolinas, utilizando como estímulos uma série de revistas diversificadas e canetas coloridas. As crianças podiam optar em expressar seu pensamento seja via colagem ou via desenho. A orientação para cada um dos grupos foi que retratassem em uma das cartolinas como seria o mundo onde as pessoas podem comprar e, na outra, como seria o mundo onde as pessoas não podem comprar. Enquanto desenhavam ou colavam, a moderadora foi perguntando o que significava cada uma das figuras e o que ela, a criança, pensava.

Em termos gerais, percebe-se claramente que o tema do consumo é carregado de juízos de valor e pressupõe, para essas crianças específicas, uma lógica que parece ser maniqueísta, de acordo com a qual consumir é considerado como certa felicidade e daí derivam imagens que evocam o belo, o novo, a alegria e a sofisticação, etc. Já não consumir é retratado como diametralmente oposto, caracterizando-se pela carência, pelo ruim, pelo pobre, pelo feio, pelo velho, pelo triste...

Segue abaixo o cartaz apresentado pelo Grupo 1 – O mundo que se pode consumir.



Figura 2. Cartaz representativo do mundo que se pode consumir – Grupo 1
 Fonte: Foto do cartaz tirada pela autora desta dissertação.

Nota-se a presença de símbolos de luxo e poder: representados pela coroa, pela rainha, pelos brilhos e, com menor intensidade, pela cozinha (ampla e sofisticada), que também se conecta por proximidade com a imagem da família. Já os *cupcakes* coloridos podem ser associados à alegria e ao mesmo tempo à indulgência.

Alegria inclusive é característica bastante presente em todo o cartaz: simbolizadas pelas carinhas desenhadas com caneta, pela família feliz, pelo sol sorrindo, pela moça de vestido brilhante e sorridente. A imagem completa também é muito colorida.

O sentimento de segurança também é representado aqui e se manifesta por meio da solidez das habitações: a casa com a família e a cozinha, fazendo alusão ao ambiente familiar e também à questão da manutenção da vida como subsistência, como a cozinha e logo abaixo o pão. O iPod, o tanque com o tubarão e o pão são representações mais objetivas de produtos passíveis de compra e, no caso dos dois primeiros, também desejáveis (mesmo o tubarão!).

Por fim, nota-se a presença – ainda que discreta – de uma cartola contendo dinheiro dentro. O fato de ser uma cartola (luxo) e não qualquer chapéu, de serem notas de cem reais e não notas menores e das notas serem muitas e não em pequena quantidade, reforça aspectos latentes do discurso, tornando patente a relação do dinheiro com o mundo onde se pode comprar e onde todos são felizes, brilham, são sorridentes, coloridos e felizes.

Segue abaixo o cartaz apresentado pelo Grupo 1 – O mundo que não se pode consumir.



Figura 3. Cartaz representativo do mundo que não se pode consumir – Grupo1
Fonte: Foto do cartaz tirada pela autora desta dissertação.

Curiosamente, mas com certeza não meramente por acaso, nota-se que a colagem do mundo do não consumo elaborada por esse mesmo grupo conta com vários elementos em comum com o mundo do consumo, ainda que representados de maneiras bem distintas.

A casa está presente, mas agora não mais estruturada, sólida, colorida, espaçosa ou arrumada e sim de palha, vazia, sem portas, prestes a sucumbir atingida pela chuva e pelos raios. Ao invés da família feliz, há apenas uma pessoa, solitária, triste, com roupas rasgadas e com o chapéu vazio, e

não uma cartola recheada de dinheiro, como se pedisse esmolas. Outras figuras humanas também são retratadas, mas não associadas à beleza, aos sorrisos ou à altivez, como a moça ou a rainha do primeiro cartaz, e sim desfiguradas, assimétricas, com expressão de dor, desespero ou tristeza.

Outro tipo de habitação também é representado, o prédio, mas aqui, retratado com os vidros quebrados, sendo atingido por chamas, evidenciando o estado de deterioração total e a iminência do colapso.

No mundo do não consumo não há pão, não há objetos de desejo e não há brilho! É, portanto, caracterizado pela ausência da normalidade (considerando os padrões de normalidade do público entrevistado), onde predomina o feio, o bizarro, o perigoso, o triste.

E mesmo o sol, outro elemento em comum e talvez o único com potencial para agregar algum sentido positivo ao contexto do não consumo – já que não se pode comprar o sol, aparece escondido no canto da página, como que encurralado entre as nuvens, o incêndio, os raios e as figuras amorfas, sem poder realizar sua função de iluminar e alegrar a vida.

Segue abaixo o cartaz apresentado pelo Grupo 2 – O mundo que se pode consumir.



Figura 4. Cartaz representativo do mundo que se pode consumir – Grupo 2
 Fonte: Foto do cartaz tirada pela autora desta dissertação.

O cartaz do mundo do consumo elaborado pelo segundo grupo é mais objetivo, na medida em que contém elementos passíveis de compra e altamente aspiracionais, que já haviam sido apontados como tais durante a discussão. Carros, aparelhos de celular, "tablet" associado à viagem (TAM), joias e perfume: todos em volta das figuras humanas, que por sua vez estão representadas em tamanho reduzido, comparativamente ao tamanho das coisas que o dinheiro compra, deixando perceptível a relevância dos objetos nesse contexto.

Os animais, além de serem “objetos” de desejo de quase todos do grupo, também representam carinho, atenção e conforto emocional (quase como o dinheiro). A cama também remete ao conforto e à tranquilidade, apesar de coexistir com a figura da bomba acesa, que guarda algum potencial de risco. Porém, acima de tudo, é importante destacar a menção aos “600 bilhões” na bomba, referência claríssima a uma grande quantidade de dinheiro, que poderia viabilizar todos os sonhos de consumo retratados aqui.

Segue abaixo o cartaz apresentado pelo Grupo 2 - O mundo que não se pode consumir.



Figura 5. Cartaz representativo do mundo que não se pode consumir – Grupo 2
 Fonte: Foto do cartaz tirada pela autora desta dissertação.

Assim como ocorre na colagem do Grupo 1, nota-se que o mundo do não consumo é pautado pela ausência – não só do consumo – mas pela ausência de elementos essenciais à sobrevivência e à manutenção de uma boa qualidade de vida, sem falar na ausência de alegria! A figura do cozinheiro “sem colher e sem sopa”, como foi descrito por um dos participantes, deixa patente essa falta, essa carência, assim como a figura do menino com o computador (no detalhe: há um X desenhado de canetinha em cima do rosto do menino, eliminando o acesso ao computador e também o sorriso do personagem e a comida / o biscoito que ele está prestes a comer).

As duas figuras femininas são retratadas com bocas que indicam tristeza, e uma delas ainda deseja alguma possibilidade de aconchego, na medida em que imagina outra figura feminina (ou ela mesma, porém dessa vez com o cabelo mais claro) deitada em um sofá. A outra figura feminina encontra-se em situação mais desconfortável, embaixo da chuva e dos raios (elementos igualmente presentes na colagem do Grupo 1).

A estrela aparece aqui (como o sol aparecia no Grupo 1) como um elemento capaz de agregar conotações positivas, ainda que, na explicação racional, sua presença seja explicada pela impossibilidade de ser comprada: “a estrela está aí porque a gente não consegue comprar uma estrela.” (CRIANÇA 6).

Por fim, mesmo o anjo retratado no mundo do não consumo tem sonhos consumistas (pensa em ter um pônei, um cavalo), mas o fato de ser um anjo, que se encontra deitado e não em pé como talvez fosse mais usual de se esperar, pode representar, ainda que de maneira não tão explícita, a morte. Não como algo trágico, mas simplesmente como negação da vida como ela deve ser vivida.

4.2 Motivações para o consumo da categoria picolé

A relação com a categoria é bastante estreita em função dos baixos preços e do caráter altamente indulgente e também divertido. Trata-se de um produto que apreciam bastante, cujo consumo não é totalmente condenado pelas mães e que, além disso, conseguem pagar muitas vezes com o próprio dinheiro. Envolve o manuseio das notas sem necessidade de supervisão, o que pode vir a ampliar as sensações de poder e autonomia atreladas ao consumo.

Eu (como) toda quarta, que tenho dinheiro pra comprar na cantina. (CRIANÇA 7)

Vale nominar que a lembrança do que compraram na última vez vem da experiência de compra da escola como o próprio picolé, pão de chocolate, Gatorade. Parece que a escola, por proporcionar essa experiência de compra completa da cantina todas as quartas-feiras, contribui para a socialização ao consumo de certa forma: planejar a compra, saber o preço, escolher e pedir pelo produto desejado, contabilizar o troco e compartilhar essa experiência com os amigos.

Apesar desses aspectos citados acima, na opinião das crianças, a motivação principal ao consumo que elas declararam é tão somente o sabor: docinho, gelado e gostoso, que figura como principal motivo para o consumo:

Porque é gostoso. (CRIANÇA 5)

Por que é muito gostoso. (CRIANÇA 7, CRIANÇA 11)

Porque ele é feito de gelo. (CRIANÇA 4)

Ainda assim, apesar de bastante apreciado por todos na entrevista, pois este foi um filtro para selecionar as crianças para a pesquisa, nota-se que, para a maioria, o consumo não é diário, ficando, na maioria das vezes, restrito aos momentos e locais caracterizados pelo lazer: intervalo da escola (uma vez por semana), clube, praia, *shopping*. Essas informações, quando consomem, quanto consomem e onde consomem, são confirmadas pelas respostas dos pais, quando se perguntou no questionário de seleção, conforme ilustram os gráficos das Figuras 6, 7 e 8 abaixo.

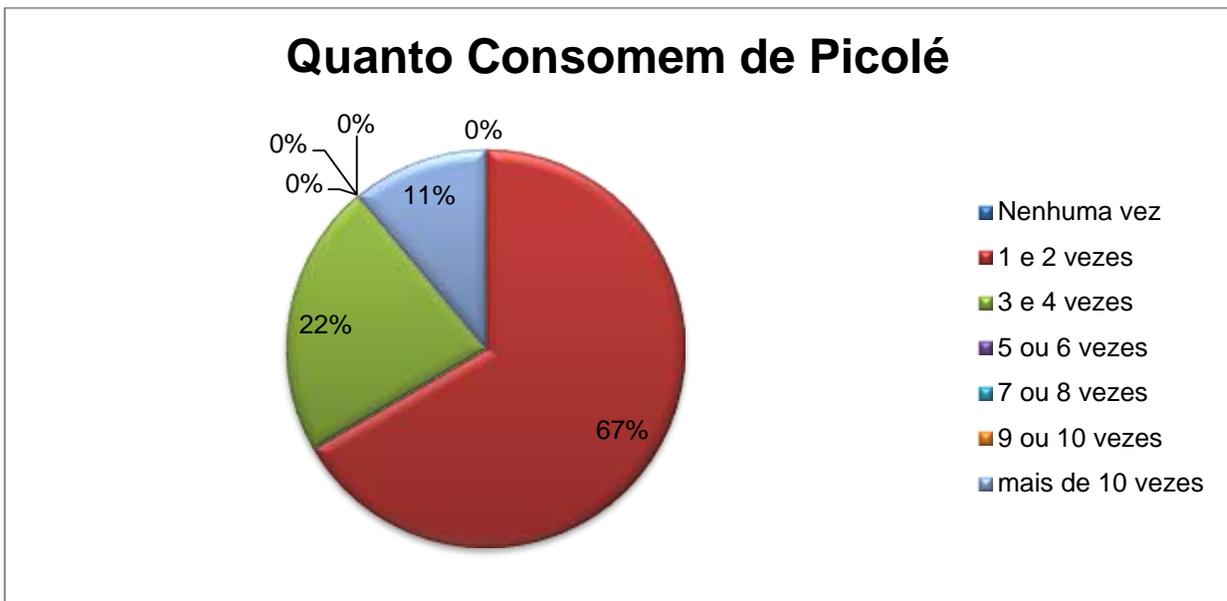


Figura 6. Quantas vezes na semana as crianças do total da amostra consomem picolé

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados do questionário de recrutamento preenchido pelos pais.

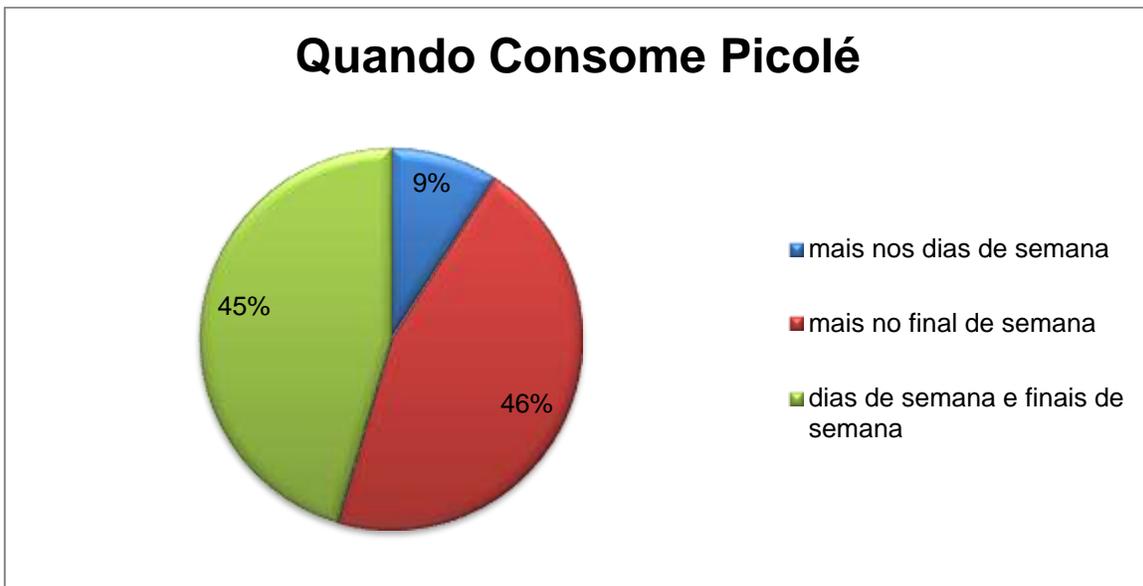


Figura 7. Quando as crianças do total da amostra consomem picolé

Nota. Elaborado pela autora desta dissertação, com dados do questionário de recrutamento preenchido pelos pais.

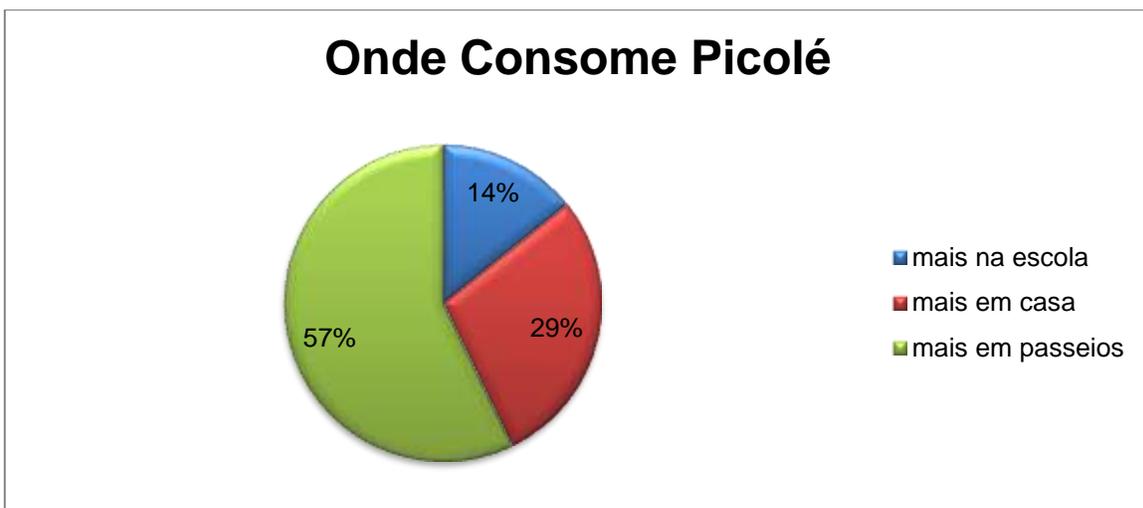


Figura 8. Onde as crianças do total da amostra consomem de picolé

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação, com dados do questionário de recrutamento preenchido pelos pais.

Há poucas menções ao consumo de picolés em casa, o que poderia ser percebido como uma lacuna a ser explorada pela indústria, apropriando-se do fato de que não é raro que as crianças visitem a casa dos amigos para brincar e se divertir (lazer mais corriqueiro).

As versões mais consumidas são as mais simples, de frutas (uva, limão) e de chocolate. Não citam que embalagens ou personagens com apelo infantil como um fator de decisão para elas. O sabor preferido é o mais importante para as crianças que foram entrevistadas.

O processo decisório anterior à compra é simples em relação a categorias consideradas mais caras: não há necessidade de planejamento, de negociação com os pais. É uma categoria que faz parte do repertório delas e que os pais parecem ter pouca resistência. É uma categoria permitida por todos. Há uma parcela que compra com o próprio dinheiro, principalmente se a compra é na cantina da escola. Nos lugares em que os pais estão por perto e também pelo fato de que elas também não planejaram a compra e muito menos para levar seu dinheiro, como clube, praia, *shopping*, os pais patrocinam a compra.

Mas em geral, a gente compra picolé ou a gente pede pra alguém comprar? (MODERADORA)

Às vezes eu compro, e às vezes é meu pai. (CRIANÇA 5)

E na escola, a gente sempre compra, é isso? (MODERADORA)

É. (CRIANÇA 5)

Com o nosso dinheiro. (MODERADORA)

Quando é o dia do dinheiro. (CRIANÇA 3)

Reforçando-se ainda o caráter de autonomia do processo, nota-se que, aqui, a opinião de pais e amigos não é relevante, e o único agente que parece capaz de exercer alguma influência na compra é a mídia, principalmente a televisiva.

Eu vi a propaganda na TV, aí eu fiquei assim, mas aí eu pensei que tinha na cantina, aí perguntei se tinha de uva, não tinha. Daí eu provei, mas não gostei muito não. (CRIANÇA 11)

A escolha do sabor também é individual, ditada por preferências individuais e constitui fator determinante para o consumo. Houve casos em que, depois de terminadas as entrevistas quando

foram distribuídos os picolés para os participantes e estes não encontravam o sabor preferido, era notável a resistência em experimentar outro sabor ou a cara de decepção que faziam. Nem pais e nem amigos são citados como influenciadores do processo de decisão do sabor, diferentemente do que se viu de outras categorias citadas por elas, como a figurinha do Pokémon.

E algum amigo fala pra gente provar um que seja bom, ou não?” MODERADORA)

Não. (TODOS)

Eu tomo chocolate. (CRIANÇA 7)

Assim, percebe-se que romper a barreira do sabor parece ser um grande desafio para uma eventual estratégia de ampliar o consumo da categoria via diversificação de opções mais aceitas.

Nesse contexto, parece pertinente abordar o tema do consumo de picolés focando no aspecto de autonomia das crianças: elas escolhem, elas pagam, elas consomem como, quando e onde querem, explicitando um desejo latente e reproduzindo, de certo modo, um padrão de comportamento que não está muito distante da realidade.

5 Considerações Finais, Implicações e Sugestões para Futuras Pesquisas

Não há a cultura de ouvir as crianças (Lindstrom, 2004), e esta pesquisa levou à reflexão de quanto os adultos têm dificuldade em discernir e entender o certo ou o errado no pensamento das crianças como consumidoras e como agem como consumidoras em treinamento. Crianças interpretam as informações diferentemente dos adultos (Piaget, 1964), assim seu comportamento de consumo pode não ser melhor ou pior do que a de um adulto, apenas é diferente.

O **objetivo geral** apresentado no começo do trabalho teve como foco “o consumidor infantil e a socialização do consumo de crianças”. Verificou-se esse objetivo por meio do estudo teórico, em que foram levantados os pressupostos, e da metodologia para sua construção e do estudo empírico com crianças de 7 anos, de alta renda.

5.1 Considerações finais

A parte introdutória abordou o **primeiro objetivo específico**, ou seja, o entendimento da evolução do contexto da infância e da teoria do desenvolvimento cognitivo, constatando que, ao longo de algumas passagens da história, as crianças eram vistas e tratadas como “*mini* adultos”. Elas eram “invisíveis”, pois os adultos não se incomodavam com que as crianças olhassem, escutassem ou vissem coisas que hoje julgamos não apropriadas para elas (Postman, 1999).

O grupo social “criança” ressurge quando os adultos exercem sua habilidade de ler e assimilar informações, no período pós-Idade Média, habilidade esta que as crianças, devido a seu estágio de desenvolvimento cognitivo, não conseguem executar, por mais que tenham acesso aos manuscritos dos adultos. Com a leitura e o conhecimento, a alfabetização ganhou espaço, e escolas começaram a se proliferarem, a se desenvolverem mais, e a infância prosperou mais rapidamente.

Depois desse fato, várias outras ocorrências contribuem para que o grupo social “criança” continue ganhando forma e contorno, como, por exemplo, vestimenta, fala, nomes e a formação do núcleo familiar mais em torno delas (Ariès, 1981). Quando “crianças” ganham forma e contorno, percebeu-se que a família também ganha forma e contorno, pois pais descobrem seu papel não apenas de provedor e sustento mas também de tutor e protetor. Esses fatos traçam os principais fatos do “surgimento da criança” e contextualiza o quão na superfície se está como ciência no conhecimento desse grupo social.

Apesar de as crianças sempre terem existido, a presença como grupo social e o conhecimento sobre elas são recentes.

Logo após, foi traçada a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo das crianças. Essa passagem reforça a importância de Piaget e o grande marco que ele representa para o conhecimento sobre crianças. Ele conclui, em suas pesquisas, que as crianças não pensam como adultos e absorvem as informações de forma distinta destas e durante diferentes fases de sua vida (Piaget, 1964).

Na pesquisa de grupo focal conduzida nesta dissertação, pôde-se constatar que algumas perguntas realizadas pela moderadora não tinham nenhum ou pouco sentido para as crianças de 7 anos de uma escola de Barueri-SP. Quando se perguntou se era possível comprar serviços, como *shows*, viagem, arte, ou seja, a ideia de comprar algo abstrato, chega-se a confundi-las, pois possuem a tendência de pensarem algo concreto. Esse conceito se mostrou bastante sofisticado considerando-se o nível cognitivo das crianças entrevistadas.

Também foram apresentados os principais elementos que contribuíram para o entendimento da teoria de Piaget, bem como as fases do desenvolvimento cognitivo e como a criança interpreta o “seu mundo” em cada uma das fases: sensório-motor, pré-operacional, operatório concreto e operatório formal (Piaget, 1964).

Como premissa de valorização do contexto social e do mundo da criança, centralizou-se o **segundo objetivo específico** em estabelecer paralelos entre o processo de socialização da criança e o consumidor infantil.

A pesquisa tratou como autores definem socialização e como o conceito transita para socialização ao consumo. A socialização é o processo com que o indivíduo aprende por participar ativamente de um ambiente (Ward, 1974). Acontece isso com a socialização ao consumo, ou seja, o indivíduo aprende conhecimentos, habilidades e atitudes para seu funcionamento como consumidor em seu mercado. Com a socialização ao consumo da criança, também isso se dá. Segundo McNeal (2000), crianças estão consumindo mais do que em gerações passadas e as cifras apresentadas sobre o quanto “os pequenos” de 8 a 14 anos gastam, em todo o mundo, de seu bolso e o quanto influenciam as decisões de compra de seus pais podem chegar a US\$ 1,18 trilhão (Lindstrom, 2004).

As principais conclusões desta pesquisa indicam que as crianças entrevistadas parecem estar socializadas com relação ao consumo, especialmente em categorias como picolés, que fazem parte de uma compra com mais frequência. Nessa categoria, tudo indica que elas planejam a compra, sabem o quanto custa, onde podem comprar, conhecem marcas e têm noção de novos produtos. Parece que possuem uma autonomia nesse processo, ou seja, parece que os pais não participam do processo.

Outro fator analisado foi influência que as crianças exercem nas decisões da família. As crianças pesquisadas não conseguem relatar essa influência, mesmo que ela exista na prática. O resultado da pesquisa não aponta claramente o que se encontrou na literatura, em que os relatos dos autores afirmam que crianças influenciam mais seus pais com seus desejos e conseguem uma abertura para que deem sua opinião no que querem (McNeal, 2000; Shoham & Dalakas, 2005). Talvez os pais reconheçam mais essa influência do que as próprias crianças entrevistadas.

Também se constatou, na visão das crianças, quem são os agentes que influenciam suas decisões. Assim como elas não reconhecem sua influência nas decisões das compras dos pais, elas não reconhecem a influência dos pais nas decisões delas. Os pais, apesar de serem viabilizadores do consumo, são vistos como balizadores ou limitadores do que podem ou não podem comprar. Amigos, principalmente os da escola, e televisão figuram como os principais agentes de influência na decisão de compra das crianças estudadas. É a partir deles que o desejo de consumir algo específico é criado e alimentado e, a partir daí, é que se perpetua uma lógica do consumo.

A escola figurou como um importante agente na socialização do consumo das crianças por meio da cantina. A cantina, como canal de distribuição, disponibiliza os produtos para compra. Assim, por analogia, pode-se concluir que a cantina da escola possui uma influência indireta na decisão de escolha das crianças, pois definem o *mix de* produtos disponível para compra. As crianças citam que compram picolés, pão de chocolate e Gatorade, como produtos que adquirem com seu dinheiro na cantina.

Identificaram-se outros agentes que elas citaram que influenciam suas decisões, como, por exemplo, as lojas e os produtos colecionáveis. Como a pesquisa foi focalizada nos principais agentes citados pelos autores: pais, escolas, amigos e mídia de massa, colegas (Moschis & Churchill, 1978; Hota & McGuiggan, 2006), não se exploraram outros agentes que pudessem ganhar relevância para os pequenos consumidores, como lojas, internet, marcas, etc. Seriam estudos pertinentes para entender se esses agentes são relevantes ou não na influência das decisões de compra das crianças analisadas.

Percebe-se, neste estudo, que as crianças pesquisadas declaram que compram artigos que são acessíveis para seu bolso e também que estão próximos em pontos de venda a que elas têm acesso, como guloseimas, artigos de papelaria e de banca de jornal e brinquedos. Como se encontrou na

literatura, o desafio dos profissionais de *marketing* é desviar a atenção delas e de seu orçamento para outras categorias, como música, livros, roupas.

O terceiro objetivo específico percorreu a análise do comportamento do consumo de crianças de 7 anos, de alta renda. Nos dois grupos focais, percebeu-se que existe uma atuação, uma conduta de consumidor, mesmo que ainda em estágio de aprendizagem.

Há uma grande proximidade conceitual com o dinheiro, manifestada e confirmada por diversos aspectos, que vão desde a percepção de caro e barato, passando pela importância de economizar para comprar algo que desejem muito, e que seja mais caro, e chegando finalmente à constatação de que não é possível comprar/ adquirir nada sem dinheiro, incluindo aí bens de consumo, bens duráveis, ou até mesmo mercadorias mais abstratas, como viagens, cursos, etc.

Usa pra comprar comida no supermercado. (CRIANÇA 5)

Por que tem que ter a casa pra morar, tem que ter créditos pra comprar a casa, pra pagar imposto da casa, pra conseguir viver. (CRIANÇA 8)

Percebeu-se que também existe a articulação para sensibilizar os pais a usar o “dinheiro dos pais” quando concluem que o que desejam comprar não dá para comprar com “seu dinheiro”.

Todos os pesquisados possuem alguma quantia em dinheiro, que pode estar associado ao dia da cantina, ou seja, toda quarta-feira eles podem levar dinheiro para comprar lanche e guloseimas. Podem ganhar mesadas fixas toda semana, podem se apropriar de trocos permitidos pelos pais, podem ganhar dinheiro dos pais ou de terceiros, uma quantia de presente e também podem ganhar uma renda porque executam algum tipo de tarefa em sua casa, como, por exemplo, lavar o carro. Uma limitação do estudo com relação a essa questão especificamente foi que nem todas as crianças conseguiram dizer com exatidão como ganham seu dinheiro, porém elas sabem dizer com exatidão que ganham dinheiro de uma forma ou de outra.

Identificou-se que existe divergência entre o que os pais declararam e o que os filhos relataram. Pais dizem que seus filhos ganham seu dinheiro e filhos relatam que ganham mesadas, apesar de que, durante a conversa, alguns deles mudaram, na visão da autora deste estudo, de opinião. Parece que os pais perdem a noção de quanto dinheiro dão para os filhos e eles, filhos, já reconhecem que já há uma rotina de ganho de renda e traduzem o ato como “mesada”. Pode ser que pais não deixem claras as definições de como suas crianças ganham sua renda e eles, filhos, tiram suas conclusões.

As crianças de 7 anos da Escola Internacional de Alphaville, por terem acesso à cantina todas as quartas-feiras, podem ter desenvolvido um grau de comportamento ao consumo, ou seja, já possuem o hábito de planejar a compra da cantina e executá-la sem problemas. Citam a compra das guloseimas na cantina, mas também *cards*, adesivos, estojos entram na lista de coisas que elas possuem hábito de comprar com seu dinheiro. Assim, concluiu-se que essa escola teve um papel importante no desenvolvimento da socialização e do comportamento dos aprendizes a consumidores.

Constatou-se que não possuem o hábito de pedir opinião para os amigos na compra da cantina. As preferências são individuais. Porém o hábito de consumo dos amigos e a mídia de massa influenciam suas decisões. Percebe-se que a motivação para quererem comprar alguns produtos mais acessíveis, como os *cards* do Pokémon, ou mais caros como o *Furby*, ocorre porque outros amigos tinham o produto citado.

Dentro do contexto de análise desses pequenos consumidores de 7 anos de uma escola de Barueri-SP, pediu-se para eles expressarem dois mundos, via desenho, colagem ou escrita. Uma cartolina representou como as pessoas do mundo (incluindo eles) se sentiriam se não pudessem comprar nada, e a outra cartolina representou como as pessoas do mundo se sentiriam podendo

comprar. O objetivo dessa dinâmica foi analisar, do ponto de vista da criança e não do adulto, o que é que significa consumir.

Pôde-se notar que eles não representam comportamentos nas ilustrações e sim que o tema consumo é carregado de juízo de valor e pressupõe para os pequenos entrevistados uma lógica totalmente "do Bom e do Mau". No primeiro grupo do grupo focal, identificou-se que o mundo do consumo é o apogeu da felicidade, do belo, do brilho, do colorido, da sofisticação, da segurança. Rainhas, coroas, comidas e até tubarões figuram nessa paisagem. O mundo que não se pode consumir é antagônico, ou seja, é triste, feio, velho, sem cor, com poucos elementos. Os desenhos que traduzem esse cenário aparecem na forma de casa de palha, chuva, raios, fogo, caras tristes e pessoas sem aparência bonita.

No segundo grupo do grupo focal, também apareceu o contraste "do Bom e do Mau", porém ele foi objetivo em suas ilustrações e perceberam-se elementos passíveis de compra e aspiracionais, como animais, carros, joias, que retratam o mundo que se pode consumir. No mundo que não se pode consumir, percebeu-se a tônica da ausência: o cozinheiro sem colher, uma cara de um menino riscada com um "X", ausência de alegria e ausência de figuras.

De certa forma, pode-se dizer que essas crianças associam consumo à felicidade e o não consumo à tristeza. É possível que a contribuição dos pais, das escolas e da mídia massiva para o desenho dessas paisagens na mente dessas crianças pode ser total. Ou seja, da mesma forma que esses agentes estão ensinando como elas devem se comportar como consumidores, esses agentes não estão ensinando que não existe nada de errado quando não há consumo ou quando há pouco consumo. Parece que a interpretação dessas crianças é que ser pobre, no sentido de ter limites ao consumo, é ser triste e que, se a pessoa pode consumir o que quiser, será feliz.

Dessa visão do mundo delas, parece que faz sentido que a formação da espiral do consumo causa a sensação de que se tem de ter porque se tem de ter, ou na visão delas, ter para ser feliz para sempre, como nos contos de fadas.

A investigação **do quarto objetivo específico** focou a categoria de picolés e a inquietude neste estudo foi analisar as motivações para o consumo de picolé por crianças de 7 anos, de alta renda. O principal achado é que picolé é uma categoria *children friendly*, ou amigável para as crianças (nossa tradução). Parece que existem duas grandes motivações para o consumo dessa categoria, uma declarada pelas crianças e outra não declarada.

As crianças pesquisadas declaram que a motivação para o consumo dessa categoria é porque é gostoso. Tão simples quanto isto. Porém, apesar de ser tão simples a motivação para o consumo, o contraponto que se observou é que o consumo ocorre uma ou duas vezes por semana e está relacionado ao lazer, seja o lazer do final de semana, em que citam o clube, a praia; seja o lazer no recreio da escola. Como se constatou na parte teórica, jogar (atuar estritamente por diversão) é a principal necessidade de crianças de 4 a 8 anos, segundo McNeal (2000). Une-se, neste ponto, uma categoria *children friendly*, que é consumida onde as crianças podem expressar sua principal necessidade na idade dos 7 anos: jogar.

Na tomada de decisão o que conta é o sabor. Embalagens, marcas, personagens não foram declarados por elas como sendo relevantes para sua decisão. Pode ser que, por esse motivo, o segmento de picolés destinado para crianças seja apenas 4,5% do volume da categoria. O que conta é o sabor, não importando a comunicação na embalagem ou na mídia massiva. Conclui-se que estar presente em ocasiões de lazer das crianças e o sabor preferido são os fatores que as conectam com o consumo de picolé.

O outro fator não declarado pelas crianças e que parece relevante dentro desta discussão é que picolé é uma categoria permitida por todos, com baixo preço e de caráter indulgente e

divertido, como se abordou acima. Como é uma categoria que as crianças pesquisadas podem comprar com seu dinheiro e possuem permissão da escola para comprar na cantina sem supervisão, pode-se dizer que esse contexto produz uma sensação de poder e autonomia para as crianças. É como se estivessem experimentando sua emancipação, pois, de certa forma, elas estão exercendo uma atividade de adulto. Manusear notas, estar livre para escolher e interagir com o atendente, tomar decisão, ter troco, conseguir dinheiro para a próxima semana, todo esse processo pode produzir uma sensação de prazer e conquista de sua autonomia.

Percebeu-se que, em relatos espontâneos, filhos aprendem hábitos e conhecimento de consumo dos pais. Eles estão absorvendo a informação, mesmo que os pais não estejam ensinando-as ou que a informação não faça sentido para eles naquele momento, mas fará no futuro. Assim como no passado, os pais, incluindo a autora, descobriram seu papel de tutores, e agora estão em um processo de entender seu papel como educadores de suas crianças como consumidores e o que significa consumir.

Porque eles têm cartãozinho de crédito, aí a mocinha do caixa fala, crédito ou débito? Aí pede o CPF da minha mãe pra passar o cartão de crédito. (CRIANÇA 11)

5.2 Implicações

Os resultados da pesquisa trazem contribuições para a academia, as empresas, as escolas, os profissionais de *marketing* e os pais. Para academia, esta pesquisa contribuiu como mais um “bloco de conhecimento” sobre reconhecer as crianças como um grupo social e sobre o entendimento da criança como consumidora e sua socialização ao consumo. Este é um estudo a mais que aumentará a discussão sobre socialização ao consumo das crianças e o consumo infantil.

As implicações para empresas e profissionais de *marketing* que estão interessados em desenvolver o mercado infantil, e principalmente o mercado de picolés, podem capturar uma

estrutura de pensamento sobre o contexto da criança, as fases do desenvolvimento destas, sua socialização ao consumo. Crianças não pensam como adultos e pensam diferente destes, de acordo com cada fase de seu desenvolvimento cognitivo. Existe para as empresas uma oportunidade de explorarem o consumo de picolés em casa, pois este quase não foi mencionado durante esta pesquisa. Não é raro que crianças frequentem a casa de seus amigos para brincar e se divertir. Também quebrar a barreira do sabor parece ser um grande desafio para ampliar o consumo de picolés entre as crianças

Tanto para os membros das academias como para os profissionais de *marketing*, a técnica de grupo focal com uso da ferramenta de coleta de dados por meio de desenho e colagens apresentada nesta pesquisa pode contribuir em como conduzir essa ferramenta, destacando suas limitações e benefícios.

Para escolas e pais, as implicações podem ser reflexões sobre seu papel, talvez até hoje adormecido, de tutores e professores dos futuros consumidores da sociedade brasileira. Na opinião da autora deste estudo, as crianças aprendem mais do que pais ensinam. Apesar desta análise, vê-se uma abertura muito grande, até hoje, para que os meios de massa influenciem nesse processo de aprendizagem de consumo, no que diz respeito a mostrar “tudo de bom” de “tal produto”.

5.3 Limitações da pesquisa

A presente pesquisa apresenta algumas limitações, e investigações futuras nesta área deverão ser conduzidas. O caráter exploratório da pesquisa se enquadra ao permitir baixo poder de generalização, limitando os resultados encontrados ao contexto de alunos da série Junior 2, da Escola Internacional de Alphaville, localizada na cidade de Barueri – SP.

É reconhecido que a limitação da pesquisa é a redução da estrutura de pensamento do grupo, ou seja, em um grupo que está expondo suas ideias, pode ocorrer que algumas crianças sejam influenciadas pela resposta de outras e acabam “mudando” sua resposta (Yuen, 2004).

Outra limitação é que este estudo foi focado em crianças de alta renda de uma escola de Barueri-SP, que possuem, em sua rotina curricular, a permissão que crianças de 7 anos podem levar dinheiro para compras na cantina todas as quartas-feiras. Pode ser que em outras escolas que não possuem essa atividade, crianças dessa idade ainda não tenham incorporado a aprendizagem de consumo, nesse nível.

5.4 Sugestões para futuras pesquisas

O entendimento do consumo infantil e as motivações da criança para consumir picolé permitem elevar a conversa com outros pais, com educadores, com a academia e com a própria autora e seu marido, pais de duas meninas de 4 e 7 anos, que já se encontram socializadas na matéria do consumo. Aliás, mais do que imaginavam antes desta dissertação estar completa.

Espera-se que esta pesquisa sirva de inspiração e de fonte para futuros estudos de pesquisadores e que estes possam explorar novas fronteiras dentro do mundo do consumo infantil. Esta dissertação focou a atenção em entender e analisar crianças de 7 anos de alta renda. Estudos futuros poderiam focalizar idades mais avançadas para analisar se os mesmos comportamentos se repetem ou não. Também se aguçou a curiosidade em saber se crianças de classe média ou crianças que estudam em escola públicas teriam a mesma visão e entendimento sobre consumo e motivação de picolés, que as crianças da Escola Internacional de Alphaville – Barueri-SP.

A questão sociocultural também pode ser um tema a ser explorado futuramente, ou seja, limitou-se este estudo às crianças brasileiras, da cidade de Barueri-SP, que, de uma forma ou de

outra, parecem possuir uma bagagem sociocultural similar. Será que esse comportamento se repetiria em outras culturas, com bagagem diferente da pesquisada nesta dissertação?

Pesquisas futuras poderiam confrontar a visão das crianças com a visão dos pais para alguns elementos do processo de socialização. Viu-se nesta dissertação que a declaração das crianças de como ganham sua renda não estava alinhada com a visão de seus pais.

Outra reflexão que ocorre é que, se a criança é um aprendiz de consumidor e absorve tantas informações e comportamentos do ambiente social em que está inserida, será que ela nunca inventará seu próprio modelo de consumidor? Será que a tecnologia, a internet, não trarão novos modelos para esses pequenos aprendizes? As mídias sociais terão um papel de agente na socialização do consumo das crianças brasileiras (John, 2002)? Certamente estas são potenciais áreas de estudo nessa área do conhecimento, assim como a relativa influência dos atuais principais agentes.

Outra oportunidade de estudo é a utilização de outras técnicas complementares de coleta de dados. Utilizou-se, como técnica complementar de coleta de dados, a técnica de desenho e colagem. A literatura aborda outras técnicas que podem ser usadas em estudos de grupos focais com crianças, como as técnicas de foto e vídeo.

Pesquisas em outras regiões, em outras classes sociais e com crianças de outras idades serão necessárias para comparar esses achados com outros resultados de pesquisa.

Referências

- AC Nielsen. (2011). *Consumo Infantil*. Recuperado de: http://br.nielsen.com/news/Consumo_Infantil_nov2011.shtml.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- Backett-Milburn, K., & Mckie, L. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14(3), 387-398.
- Barbosa, L. (2004). *Sociedade de Consumo*. Jorge Zahar Editor LTDA., p. 68.
- Barbosa, L. & Campbell, C. (2006). *Cultura, consumo e identidade*. FGV Editora, p. 204.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Beyda, T. T. (2010). Who teaches them to consume: a study of Brazilian youngsters. *International Journal of Consumer Studies*, Rio de Janeiro, 34(3), 298-305.
- Chandler, T. M., & Heinzerling, B. M. (1998). Learning the consumer role: Children as consumers. *Reference Service Review*, 26(1), 61-87.
- Corrêa, G. B. F. (2009). *Contribuições ao estudo da adoção de produtos/marcas por meio de comportamentos imitativos: uma investigação com consumidores infantis*. Tese (Doutorado em Administração). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cook, D. T. (2008). The missing child in consumption theory. *Journal of Consumer Culture*, 8(2), 219-243.
- Cruz, O., Neto, Moreira, M. R., & Sucena L. F. M. (2002). Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Del Vecchio, G. (1997). *Creating ever-cool: A marketer's Guide to a kid's heart*. New Orleans: Pelican Publishing Company.
- Dotson, M. J., & Hyatt, E. M. (2005). Major influence factors in children's consumersocialization. *Journal of Consumer Marketing*, 22(1), 35-42.
- Duarte, A. (2002). Daniel Miller e a antropologia do consumo. *Etnográfica*, 6(2), 367-378.
- Duarte, A. (2010). Antropologia e o estudo do consumo: revisão crítica das suas relações e possibilidades. *Etnográfica*, 4(2), 363-393.
- Dubar, C. (1997). *Asocialização das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Ferracioli, L. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(194), 5-18.
- Ferreira, A. B. H. (1999). Fase. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa* [3a ed., p. 882]. Rio de Janeiro: Nova fronteira.
- Gondim, S. M. G. (2003). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paideia*, 12(24), 149-161.
- Horner, S. D. (2000). Using focus group methods with middle school children. *Research in nursing & health*, 23(6), 510-517.
- Hota, M., & McGuigan, R. (2006). The relative influence of consumer socialization agents on children and adolescents: Examining the past and modeling the future. *European Advances in Consumer Research*, 7(1), 119-124.
- Instituto Alana. (2012). *Comunidade Alana*. Recuperado de: <http://comunidade.alana.org.br/post/28920478864/alana-comunidade>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013). *Dados Históricos dos Censos*. Recuperado de: <http://ibge.gov.br>.
- John, D. R. (1999). Consumer socialization of children: A retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, 26(3), 183-213.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128.
- Latin Panel. (2006). *Consumo Infantil*. Recuperado de: http://www.abras.com.br/site_antigo/web/site_antigo/super/agosto_2006_capa.asp
- Lee, C. K. C., & Beatty, S. E. (2002). Family structure and influence in family decision making. *Journal of Consumer Marketing*, 19(1), 24-41.
- Lego Group (2012). *Annual Report 2011*. Recuperado de: <http://aboutus.lego.com/en-us/lego-group/annual-report/>.
- Lindstrom, M. (2004). Branding is no longer child's play! *Journal of Consumer Marketing*, 21(3), 175-182.
- Marshall, D. (Org.). (2010). *Understanding children as consumers*. London: SAGE Publications Limited.
- Marshall, D., & Aitken, R. (2007). Putting brands in the picture: children's drawing of their favorites things. *Asia Pacific Advances in Consumer Research*, 7, 268-276.

- McCracken, G. (1988). *Culture and consumption*. Blooming. Indiana University Press.
- McCracken, G. (2007). Cultura e consumo: uma explicação teórica da estrutura e do movimento do significado cultural dos bens de consumo. *Revista de Administração de Empresas*, 47(1), 99-115.
- McNeal, J. U. (1969). The Child Consumer: A New Market. *Journal of Retailing*, Texas, 45(2), 15-22.
- McNeal, J. U. (1980). Children as Consumers: A Review. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Texas, 7(4), 346-369.
- McNeal, J. U. (1999). *The kids market: Myths and realities*. New York: Paramount Market Publishing.
- McNeal, J. U. (2000). *Children as a consumer of commercial and social products*. Washington, DC: Pan American Health Organization.
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford, Basil Blackwell.
- Miller, D., Jackson, P., Rowlands, M., Thrift, N., & Holbrook, B. (1998). *Shopping, place and Identity*. London/New York: Routledge.
- Moschis, G. P., & Churchill, G. A., Jr. (1978). Consumer socialization: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Marketing Research*, 15, 599-609.
- Moura, E. B. B.. (1999). Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. *História das crianças no Brasil*, 2(1), 259-288.
- Natividade, M. R., Coutinho, M. C., & Zanella, A. V. (2008). Desenho na pesquisa com crianças: Análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, Santa Catarina, 1(1), 9-18.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social*. São Paulo: Grupo Editorial Summus.
- Peracchio, L. A. (1992). How do young children learn to be consumers? A script-processing approach. *Journal of Consumer Research*, 18(4), 425-440, 1992.
- Pereira, E. D. (2004). Adolescência: um jeito de fazer. *Revista da UFG*, 6(1), 66-70.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research In Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of counseling psychology*, 52(2), p. 137.
- Postman, N. (1999). *O Desaparecimento da Infância*. São Paulo: Graphia Editorial.

- Sharma, A. Role of family in consumer socialization of children: Literature review. *International Refereed Research Journal*, 2(3), 161-167, 2011.
- Shoham, A., & Dalakas, V. (2005). He said, she said they said: parents' and children's assessment of children's influence on family consumption decisions. *Journal of Consumer Marketing*, 22(3), 152-160.
- Soares, N. F. (2006, jan./jun.). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo Sem Fronteiras*, Portugal, 6(1), 25-40.
- Solomon, M. R. (2008). *Comportamento do consumidor*. Porto Alegre: Artmed.
- Solomon, D., & Peters, Jo. (2005). Resolving issues in children's research. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 7(1), 68-73.
- Tabuchi, H. (2012) *In Search of Adorable, as Hello Kitty Gets Closer to Goodbye*. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/2010/05/15/business/global/15kitty.html>.
- Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. *Applied Developmental Psychology*, 22(1), p. 61-72.
- Veloso, A. R., & Hildebrand, D. F. N. (2007). Representação social do ato de comprar para o consumidor infantil de alta renda. *Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*. Curitiba, PR, Brasil.
- Ventura, R. (2009). *Mudanças no Perfil do Consumo no Brasil: Principais Tendências nos Próximos 20 Anos*. Rio de Janeiro: Macroplan.
- Vigotsky, L. S. (2013). El dibujo de la edad infantil. In: Vigotsky, L. S. (1998). *La imaginación y el arte en la infancia* [pp. 49-59] Madrid: Akal. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/aportacionesfilosoficas4sec/vigotsky-lev-seminovich-la-imaginacin-y-el-arte-en-la-infancia-edicin-digital-de-httpwwwescolarcom>.
- Vinter, A. (1999). How meaning modifies drawing behavior in children. *Children Development*, 70(1), 33-49.
- Ward, S. (1974). Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 1(3) 1-14.
- Wikipedia. (2012a). *As Meninas*. Recuperado de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Velázquez\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Velázquez)).
- Wikipedia. (2012b). *Jean Piaget*. Recuperado de: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget.
- Yuen, F. C. (2004). "It was fun... I liked drawing my thoughts": Using drawings as a part of the focus group process with children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461-482.
- Zimmerman, A. (2012). *Mattel Hopes Barbie Facelift Will Show Up Younger Rivals*. Recuperado de: <http://online.wsj.com/article/SB125607851547797455.html>.

Apêndice A

Roteiro da entrevista

Este roteiro é um guia para a condução dos grupos e, portanto, a ordem das perguntas pode ser alterada dependendo do fluxo da reunião. Além disso, a linguagem de todas as perguntas será adaptada ao *target* para gerar maior proximidade entre a moderadora e as crianças.

Ressalva importante: o conceito de ‘consumo’ pode ser bastante complexo e abstrato para o *target* em questão e, para evitar problemas de comunicação ou falta de entendimento das perguntas, este conceito será substituído nos grupos – de maneira simplista – pelo termo ‘compra’ (mais inteligível e concreto).

1. Explicação e “aquecimento” sobre o que é grupo focal e suas regras

- a) Apresentação da pesquisa
- b) Oferecer o lanche para as crianças
- c) Apresentação dos adultos que estão na sala
- d) Explicar o que é grupo focal na linguagem das crianças
- e) Explicar que estaremos gravando áudio e vídeo
- f) Importante que fale um de cada vez
- g) Apresentação dos participantes: pedir para que digam o nome, idade e o que mais gostam de fazer na vida

2. Nível de renda e relação com o dinheiro

- a) Ganham algum dinheiro para uso próprio?
- b) Como ganham esse dinheiro (mesada, presente, “pagamento” por algumas tarefas realizadas, recompensa por boas notas...)?
- c) Quanto ganham, em geral?
- d) Qual a periodicidade? (checar se trata-se de uma “renda” constante ou apenas esporádica)

- e) O que costumam fazer com o dinheiro que ganham?
- f) Como costumam gastar o dinheiro?
- g) Caso não ganhem dinheiro, como conseguem as coisas que querem?
- h) O quanto o dinheiro é importante na vida deles? Razões

3. A visão das crianças sobre consumo e sua relação com bens materiais e serviços:

- a) Se tivessem muito dinheiro hoje, o que fariam com ele? Deixar livre para verificar em que nível está o aspiracional para que, a partir daí possamos estabelecer parâmetros para as discussões posteriores.
- b) O que significa ter (mencionar desejos ou bens de consumo citados na pergunta anterior)? Como assim? Por quê? (*laddering* para entender o que está por trás – valores/ significados mais profundos – de possuir os bens que citaram)
- c) O que isso traz de bom e de ruim para as pessoas? Explorar cada aspecto que possa vir a ser citado aqui – ex.: relação entre consumo e felicidade, consumo e mais amigos.
- d) É possível comprar algo que não seja um objeto, por exemplo? Como é isso? O que se pode comprar e que não é necessariamente uma coisa ou um objeto?

Trata-se de um conceito de consumo bastante abstrato e que, pode não surgir espontaneamente e por isso, talvez seja necessário estimular com estes exemplos para verificar se a noção de compra é restrita a bens materiais ou se é mais abrangente – ex.: comprar uma viagem, um tipo de serviço como um curso, por exemplo, um momento de diversão no boliche, no *paintball*, etc.

4. A influência das crianças no consumo da família e amigos:

- a) Quando seus pais, amigos ou conhecidos vão comprar alguma coisa, em geral vocês têm alguma influência na escolha?
- b) Como isso ocorre?
- c) Pedir para que deem exemplos de como suas opiniões afetam as escolhas de pais e amigos. Verificar técnicas de negociação utilizadas, barganhas, *trade offs*.

5. Processo de socialização e os agentes de socialização no consumo das crianças: pais, amigos, escola, mídia:

- a) E quando vocês querem comprar algo (usar exemplos dados por eles e tentar pegar extremos, desde as coisas mais simples e baratas – sorvetes / picolés – até as coisas mais caras para ver se há algum rompimento de padrão de acordo com os valores dos produtos), como acontece?
 - a. Pedem opinião de alguém? Quem? Razões
 - b. Como têm a ideia de comprar determinado produto/ marca?
 - c. Pedir para que descrevam qual foi a última coisa interessante que se lembram de ter comprado e ir explorando todo o processo de compra (por meio da experiência mais recente de compra o processo fica mais claro e fácil de ser reconstituído pelo *target*):
 - i. Como surgiu a ideia de comprar?
 - ii. Como souberam desse produto/ marca (checar agentes para categorias e marcas)?
 - iii. Por que era importante que fosse dessa marca e não de outra?
 - iv. Tiveram que se planejar (guardar dinheiro) para comprar? Por quanto tempo?
 - v. Pediram ajuda para comprar ou foram sozinhos até o PDV?
 - vi. Quem ajudou?
 - vii. Como ajudou?
 - viii. Como se sentiram depois de comprar? Razões

6. Motivações para consumo de picolé

- a) Quem consomem e quem não consomem?
- b) Quais são os sabores e marcas preferidas?
- c) Compram com o próprio dinheiro ou pedem para alguém comprar? Quem?
- d) Tem influência de algum agente? Qual?

- e) Em quais ocasiões consomem (só em dias de sol/ na praia, ou independente da temperatura do dia ou do lugar)?
- f) Por que consomem picolés? O que te faz ter vontade de comprar um picolé? (motivações)
- g) O que é mais importante ter num picolé?
- h) Existe algo que não gostam nos picolés?
- i) Por que não consomem mais picolé?
- j) O processo de compra de picolés é similar ou diferente do processo de compra de outros bens? O que muda? O que permanece? Confrontar no grupo os padrões de compra detalhados por eles em outras categorias e ir explorando possíveis razões para as diferenças – preço mais baixo? Por ser alimento? Por ser bem de consumo não durável?

7. Exercício projetivo com técnica de desenho e colagem.

Materiais necessários por grupo: 2 cartolinas, revistas diversas, 5 tesouras sem ponta, 5 colas, algumas canetinhas coloridas, caso precisem escrever algo nas cartolinas.

Pedir para que juntos construam 2 cartazes utilizando as fotos que quiserem das revistas: 1 que representa como as pessoas do mundo (incluindo eles) se sentiriam se não pudessem comprar nada e 1 que represente como as pessoas se sentiriam podendo comprar;

Ao final do grupo explorar a explicação deles sobre as colagens e indagar:

- a) Em qual desses cartazes o mundo é melhor? Razões
- b) Qual desses cartazes tem mais a ver com o jeito que nossa vida é hoje? Razões

Especificamente sobre o cartaz sem consumo:

- a) Como seria a sua vida nesse mundo onde as pessoas não podem comprar o que querem?
- b) Como as pessoas viveriam?
- c) O que as pessoas sentiriam?
- d) Como seria a relação com as outras pessoas?
- e) É possível viver num mundo assim? Razões

Apêndice B –

Carta de apresentação do projeto aos pais

Prezado Pais de alunos do Junior 2,

A Escola Internacional de Alphaville está apoiando a dissertação de Mestrado de Cristiana do Amaral Guimarães, mãe de aluna do Junior 2C, que tem como objetivo estudar os diversos temas ligados ao consumo infantil. Cristiana está cursando o Mestrado em Administração de Empresas, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em parceria com a Fundação Dom Cabral.

A Escola Internacional de Alphaville foi selecionada para apoiar esta pesquisa, pois é uma instituição próxima à pesquisadora, diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano e que os valores e missão desta podem contribuir para o sucesso desta pesquisa. A missão da Escola Internacional de Alphaville é promover o desenvolvimento do ser humano para torná-lo cidadão do mundo e contribuir para um mundo melhor. Cremos que esta pesquisa, que pretende compreender quais são as motivações de consumo da criança, pode catalisar uma discussão com os gestores da escola sobre o papel desta em específico, na educação das crianças como consumidoras de hoje e do futuro.

Alguns dados nos chamam a atenção para esta pesquisa, como o publicado pela a Universidade da Georgia: crianças e jovens crescem sua participação no consumo da família, pois eles possuem mais dinheiro que os das gerações passadas. Estima que crianças americanas entre 4 e 12 anos gastam US\$ 4,1 bilhões por ano e economizam cerca de US\$ 500 milhões (SINGARA, 2003).

Gostaríamos de convidar os alunos de 7 e 8 anos a fazer parte desta conversa, juntamente com a coordenação da Escola Internacional de Alphaville. Teremos uma conversa em grupo, contando com uma mediadora experiente que organizará a discussão. Utilizaremos as dependências da própria Escola e a conversa será gravada (áudio e vídeo) para que sejam feitas as análises posteriormente pela pesquisadora Cristiana. Nenhuma imagem será divulgada e é importante reforçar que as informações fornecidas durante esta conversa em grupo serão utilizadas estritamente para fins acadêmicos e os nomes dos participantes não serão divulgados.

Para participar da conversa é necessário que você preencha a autorização e o questionário de seleção em anexo. As crianças selecionadas a participar receberão as informações do dia, hora e sala na qual nos encontraremos.

Agradecemos por sua atenção,

Atenciosamente,

Coordenação da Escola Internacional Alphaville

**Apêndice C –
Autorização dos pais**

Eu _____ autorizo meu filho
(a) _____, da série _____ a participar
de uma conversa em grupo na Escola Internacional de Alphaville, com fins acadêmicos, na
qual trataremos de diversos temas relacionados ao consumo e a categoria de picolé.

Apêndice D

Continua

Questionário de recrutamento para a pesquisa

Nome do Aluno:

Nome do Responsável :

1. Turma: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Idade: _____

4. Nacionalidade: _____

5. Seu filho gostaria de participar da conversa em grupo da sua classe sobre Picolés?

Sim

Não

Caso tenha respondido sim, favor preencher a pergunta abaixo:

6. (Favor marcar com um x as respostas positivas)

Seu filho gosta de Picolés?

Sim

Não

a) Quantas vezes por semana seu filho (a) consome Picolé

nenhuma vez **1 ou 2 vezes** **3 ou 4 vezes** **5 ou 6 vezes** **7 ou 8 vezes** **9 ou 10 vezes** **mais de 10 vezes**

b) Quando seu filho consome Picolé

mais nos dias de semana **mais nos finais de semana** **dias de semana e finais de semana**

c) Onde seu filho consome Picolé

mais em casa **mais na escola** **mais em passeios**

7. Como seu filho ganha o seu dinheiro:

mesada **fazendo tarefas de casa** **ganham de presente de seus pais**

ganham de presente de terceiros, como avós por exemplo [] outros,
especifique: _____

8. Sua família possui:

(Favor marcar com um x as respostas positivas)

acesso à internet com banda larga _____

tv a cabo _____

carro importado _____

casa de praia e/ou casa de campo _____

país com curso superior completo _____

fez nos últimos 6 meses alguma viagem internacional _____

consome Picolés com frequência (mais de 7 vezes na semana) [] Sim [] Não