

Cláudio Márcio Magalhães

DO POCINHO AO CABEÇAS

A Televisão pelo Olhar das Crianças
de Ouro Preto

Belo Horizonte

Dezembro / 2005

Cláudio Márcio Magalhães

DO POCINHO AO CABEÇAS:
A Televisão pelo Olhar das Crianças
de Ouro Preto

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Espaços Educativos, Produção e Apropriação do Conhecimento.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Paiva
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Dezembro / 2005

À minha família,
Emília, Luiz, Luiz Cláudio e Marcella
De onde tudo parte e tudo retorna

A Dânia
O porto seguro para onde retornar sempre que parto

Às crianças da Escola Adhalmir Santos Maia
e do Colégio Arquidiocesano
A razão e a emoção deste trabalho

AGRADECIMENTOS

Nunca um trabalho que dura mais de quatro anos pode ser considerado individual. Principalmente quando se tem que enfrentar os desafios cotidianos que não estão nem um pouco ligando para a sua pesquisa: família, saúde e falta de, trabalho e as angústias inerentes dele, a nem sempre simples vida cotidiana. Daí o pronome na primeira do plural ao longo do trabalho. Além das vozes acadêmicas, as demais, se não são exatamente teóricas, são as de esteio, a quem se recorre nos inúmeros momentos de perdição e algum desespero. Daí que esse agradecimento é uma obrigação. Afinal, este trabalho também é deles

Meu obrigado aos colegas de pós-graduação da Faculdade de Educação, tanto do doutorado quanto do mestrado, que fizeram de nossas aulas as mais ricas e divertidas que eu tive nos últimos tempos, em especial a colega Maria José, mais do que revisora deste trabalho, uma importante contribuição no texto final com seu conhecimento e generosidade. Aos professores Bernardo Jefferson, Rose Dove, Graça Paulino, Luiz Alberto, Maria Lúcia, Maria Laetitia, Maria Alice, Vera Brito, Consolação, que, além da competência que lhes é peculiar, foram carinhosos com meus devaneios. A Rose, Adriana e à turma da secretaria da Pós-Graduação que são de uma afabilidade sem tamanho.

À minha família, que amo tanto, Emília minha mãe e Luiz meu irmão. Ao meu pai, que partiu no meio dessa história, mas para fazer história comigo. À família que ganhei – D. Neuza, ‘Seu’ Gercy, Dener, Dalson e Luciana – e que também aprendi a amar. A meus ‘afilhados’, por quem faço isso, Cadu, Rafael e Leonardo, Camila e João Felipe e Gabriel. E, de modo especial, a meus sobrinhos Luiz Cláudio e Marcella, que me ajudaram na prática ao tentar explicar para o adulto ‘desinformado’ a diferença entre ‘pokemons’ e ‘dragons bolls’, os nomes das meninas superpoderosas e, afinal, o que é esse tal de Goku!

Ao CNPq, que financiou uma pequena parte da pesquisa, e à Fundação Cultural de Belo Horizonte – Fundac-BH que me deram as condições fundamentais e a tranqüilidade para realizar este trabalho.

Aos colegas da TV Uni-BH Inconfidentes, também um lugar para partir e para voltar quando pensado esse trabalho. Ali, um especial agradecimento ao Júlio, cinegrafista e companheiro das jornadas nas salas de aula.

Aos amigos, Ricardo, Valéria, Ronaldo, Andréia, Paula, Gustavo só porque são meus amigos. Precisa mais?

Um abraço ‘agradecido’ à turma da Associação Brasileira de Televisão Universitária – ABTU, amigos conquistados na árdua luta de tentar fazer uma televisão legal no país. Certamente, o convívio com sua utópica e otimista ideologia foi uma importante referência. Um forte, afetuoso e especial abraço e agradecimento ao Gabriel Priolli que, com sua experiência, desprendimento e amizade, muito contribuiu para o trabalho.

Agradecimentos especiais para os professores Maria Baccega, Adilson Citelli, Eduardo Mortimer que contribuíram efetivamente com suas pertinentes observações. A orientadora do mestrado, Vera França, voz que ainda ecoa por todo o trabalho. À minha orientadora Aparecida Paiva, pela defesa inclemente, principalmente no quesito liberdade de trabalho – uma relação de confiança que se fortaleceu, para meu orgulho e tranqüilidade.

Nunca é demais agradecer a quem é a razão do meu viver: minha esposa Dânia. Aproveito e agradeço a Deus por tê-la, por ter-me Consigo e por ter me iluminado e dado tudo de que precisava. De fato, foi o meu Pastor e nada me faltou.

E, claro, obrigado às equipes pedagógicas da Escola Municipal Adhalmir Santos Maia e do Colégio Arquidiocesano, que me receberam com enorme carinho, dedicação e desprendimento. Fizeram de tudo para que tudo ocorresse bem! Em especial, as diretoras Cristina e Rita e às professoras Cristina, Creize, Maria José e Marcília, anjos em forma de pessoa: coração amplo e empenho inesgotável. E às crianças Adriana, Augusto, Caio, Caroline, Fernanda, Fernando, Gabriel, Gustavo, Jadir, João Luís, Lucas, Luíza, Marcela, Mateus, Natália, Maurício, Nice, Pedro, Rafael, Ricardo, Sagra, Samuel, Wallace, Wanderson, Wenderson, Yago e Yala, do Arquidiocesano, e Alan, Andréia, Bárbara, Beatriz, Cleyson, Daiana, Daniela, Davi, Edivany, Jéssica, Gean Carlo, Giovanna, Gislaine, Greice Kelley, John Barney, Kenedy, Leandro, Leidemar, Leonan, Luíza, Magda, Maria Aparecida, Make Douglas, Melissa, Michael Douglas, Mônica, Natália, Ricardo, Roger, Rosimeire, Tatiane, Tiago, Thatiany e Viviane.

Obrigado, turma! Foi mesmo um prazer!

*“Não se conhece absolutamente a infância:
com base nas falsas idéias que temos dela,
quanto mais se avança, tanto mais se erra. Os
mais sábios baseiam-se naquilo que o homem
adulto precisa saber, sem considerar aquilo
que a criança tem condições de aprender.
Procuram sempre o homem na criança, sem
pensar naquilo que ele era antes de ser
homem”.*
Rousseau

RESUMO

Pesquisas no Brasil e no mundo garantem que as crianças passam, em média, de 3 a 5 horas diárias em frente de uma televisão. Tempo muitas vezes superior ao que passam na escola ou em qualquer outra atividade cotidiana. E, certamente, é tempo suficiente para que se estabeleça uma relação social entre criança e TV. Essa relação tem sido interpretada das mais diversas formas: como entretenimento para criança, como objeto de consumo e instrumento de consumismo, como manipulação de caráter, como concorrência para a infância e escola. Essas apropriações, no entanto, enfatizam apenas um suposto confronto entre a criança e a TV, desprezando o que esse encontro é na realidade: uma relação complexa, multifacetada e polifônica que não é realizada apenas entre elas, TV e criança, mas com tudo e todos que as cercam e o meio sócio-ambiental onde estão inseridos. Como relação, TV e criança devem ser encaradas como o que resulta do seu encontro, como que colocados em comum. Cada vez mais próximos, os campos da Educação e Comunicação já ajudam a explicar essa relação entre TV e telespectador, se estendendo às crianças. Assim, convocam-se os pensadores russos, do início do Séc. XX, L.S. Vigotski e Mikhail Bakhtin, que são referências no pensamento educacionais e entusiastas das relações sociais como formadoras. Além desses autores, que oferecem o distanciamento necessário para se observar os sujeitos e o objeto, são trazidas as contribuições de Bernard Charlot e de outros trabalhos com pesquisas semelhantes. O objetivo é descobrir um pouco mais desta relação, criança e TV, por si só um objeto de estudo, mas a partir de lugar diferenciado de boa parte das discussões sobre TV e criança: do olhar das próprias crianças, nem sempre levadas em conta, desvinculando, desse modo, a visão do adulto, de seus próprios paradigmas sobre o que ele pensa ser a infância. Para isso, foram realizadas 21 intervenções em três turmas de 4ª. Série da cidade mineira de Ouro Preto, em duas escolas, uma particular de classe média, outra pública situada em uma periferia que atende uma população menos favorecida economicamente. Além dos exercícios em sala de aula, as 62 crianças participantes levavam seus 'caderninhos de TV' para casa onde faziam anotações e outras atividades que pudessem registrar suas impressões pessoais. A partir desses dados se reconstrói um pouco dessa relação, mas também se descortina novas dúvidas e perspectivas. A criança que emerge se mostra um ser cultural ativo, que em boa parte tem condições de entender e se apropriar do que é bom e ruim em sua relação com a TV. É também uma criança consciente de sua condição frágil, que pede por referências e limites, que gosta de televisão tanto quanto os adultos, mas ainda tem fortes laços afetivos e referenciais com seus pais e seu meio-ambiente, que determinam suas relações sociais, inclusive com sua TV.

ABSTRACT

Researches in Brazil in the world say that children see TV, in media, three to five hours for day. Time much more that they stay in school or another activities. And sufficient time to be a social relationships between child and TV, that don't only between bolt, but with everything around them, where they are. With help to another similar researches and views of Vigotski, Bakthin e Charlot, the target is discovery a little more about this relationships, just it a researcher object. It is from the children views, training separate to adult's views about what they think to be child. For that, we was 21 jobs in three class in high school, with children of 9 and 10 years-ago, in Ouro Preto, small city in the state Minas Gerais, in central of Brazil, in two school, one private school to media class and another public school and peripheral care community. Beware the exercises in the class, the 62 children that participates was "little TVs notebooks" for to be notes and write them personal impressions. The child that see in the end é a active cultural person, in more part of time with condition to understand and get what is good and bad in yours relationship with TV. But this child is, too, knower that your fragile condition, that she or he want references and limits, that they like of TV like the adults, but they love more them parents.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Chaves.....	113
Figura 2 – Malhação.....	114
Figura 3 – Bob Esponja.....	115
Figura 4 – Ilha Rá-Tim-Bum.....	116
Figura 5 – O Pequeno Urso.....	117
Quadro 1 – TV e Escola: aproximações.....	45
Quadro 2 – Cronograma de atividades nas salas de aula.....	108
Quadro 3 – Calendário das atividades das escolas.....	110
Quadro 4 – Escolha dos programas pesquisados pelas crianças.....	113/179
Quadro 5 – Comparativo dos programas escolhidos pelas crianças para a sua pesquisa.....	119
Quadro 6 – Material resultante das intervenções nas salas de aula.....	121
Quadro 7 – Denominação das turmas por escola.....	124
Quadro 8 – Exercícios realizados com as crianças nos ‘caderninhos’	175
Quadro 9 – Temas geradores.....	184
Quadro 10 – Programas infanto-juvenis nas emissoras abertas – jul. 2005.....	208
Gráfico 1 – Audiência de TVs ligadas nas transmissões da Semana Santa de 2005.....	98
Gráfico 2 – Distribuição por gênero.....	127
Gráfico 3 – Distribuição por idade.....	128
Gráfico 4 – Distribuição por TVs.....	130
Gráfico 5 – Distribuição por número e eletrodomésticos e TVs pagas.....	131
Gráfico 6 – Distribuição das TVs nas residências.....	132
Gráfico 7 – Onde as crianças gostam de assistir TV.....	134
Gráfico 8 – Onde a criança acredita aprender mais.....	142
Gráfico 9 – Com quem as crianças gostam de ver TV.....	147

Gráfico 10 – A presença dos pais ao assistir a TV.....	149
Gráfico 11 – Quem a criança acredita que tem a autoridade sobre as TVs.....	150
Gráfico 12 – O limite de horário pelos pais.....	150
Gráfico 13 – Condições e limites para assistir TV.....	152
Gráfico 14 – Proibição para assistir TV pelos pais.....	154
Gráfico 15 – A busca dos limites pelas crianças.....	156
Gráfico 16 – Os motivos pelos quais os pais devem proibir – por motivo.....	158
Gráfico 17 – Os motivos pelos quais os pais devem proibir – por turma.....	160
Gráfico 18 – O desejo de proteção pelas crianças.....	161
Gráfico 19 – A audiência das crianças aos programas para adultos.....	166
Gráfico 20 – Qual a melhor emissora de televisão para as crianças.....	167
Gráfico 21 – A TV como melhoria de vida pelas crianças.....	169
Gráfico 22 – A diferença entre o real e o não real.....	169
Gráfico 23 – Os modelos desejados pelas crianças – por personagem.....	171
Gráfico 24 – Os modelos desejados pelas crianças – por turma.....	172

LISTA DE TABELAS

1 – O que mais aparece no telejornal <i>TJ Inconfidentes</i> pela população? – dez. 2004.....	96
2 – Com que frequência a população assiste a TV Uni-BH <i>Inconfidentes</i> ? – dez. 2004.....	97
3 – Os programas de TV preferidos.....	136
4 – Os programas de TV rejeitados.....	140
5 – Os programas onde as crianças acreditam que aprendem.....	143
6 – Programas proibidos pelos pais.....	155
7 – Os programas com mais violência pelas crianças.....	164
8 – Os programas que as crianças gostariam de fazer.....	174

SUMÁRIO

	pág.
INTRODUÇÃO	13
1. CAPÍTULO 1	
DO EFEITO AO AFETO: VIGOTSKI, BAKHTIN E CHARLOT	18
1.1. Vigotski: da comunicação e da interação	18
1.2. Bakhtin: do dialogismo, da interação verbal e do outro	35
1.3. Charlot: da singularidade, das relações e o dilema “TV <i>versus</i> Escola”	44
2. CAPÍTULO 2	
JUNINHO, LÚCIA E HELEN: OS CONCEITOS E AS HIPÓTESES	53
2.1. Educação: dos conceitos ao conceito	56
2.2. Mídia e TV: uma hipótese	60
2.3. Televisão: a metáfora de Santa Clara	62
2.4. A criança e a televisão para a criança	69
2.5. Uma última consideração sobre o ‘campo’ da Educação/Comunicação	82
3. CAPÍTULO 3	
OS “CADERNINHOS” DE TV: A PESQUISA DE CAMPO	88
3.1. Ouro Preto: um patrimônio de contradições	91
3.2. Crianças e escolas: uma escolha referendada	100
3.3. Os sete encontros: um desenho da pesquisa	107
4. CAPÍTULO 4	
EM SINTONIA INFANTIL: A ANÁLISE DOS RESULTADOS	120
4.1 Questionário final: números além da fotografia	125
4.1.1. Gênero	126
4.1.2. Faixa etária	127
4.1.3. Número de TVs em casa	130
4.1.4. Eletrodomésticos e antenas parabólicas	131
4.1.5. Onde ficam as TVs em casa?	132
4.1.6. Onde gostam de assistir TV?	134
4.1.7. Os programas preferidos	135
4.1.8. Programas de que menos gostam	139
4.1.9. Onde mais aprende	141
4.1.10. Quais os programas onde mais se aprende	143
4.1.11. O que você aprende nestes programas?	144
4.1.12. Com quem gosta de ver TV	147
4.1.13. Os pais assistem TV com os filhos?	149
4.1.14. A questão da autoridade	150
4.1.15. A questão do limite	151
4.1.16. Programas proibidos	154
4.1.17. Os pais devem proibir?	156
4.1.18. Proteção como necessidade	161
4.1.19. O que os programas para criança não deveriam ter e o que é ‘violência’	162
4.1.20. Os programas com mais violência	163
4.1.21. Programas de adultos <i>versus</i> crianças	166
4.1.22. Qual o melhor canal para as crianças	167
4.1.23. A TV pode fazer sua vida melhor?	168
4.1.24. O que é real e o que não é real	169
4.1.25. Quem gostaria de ser	171
4.1.26. Como produtores	173
4.2. Cadernos individuais: um trajeto exploratório	175
4.2.1. 1ª. Parte: ‘aquecimento’	175
4.2.2. 2ª. Parte: ‘treinamento’	178
4.2.3. 3ª. Parte: sondagem	183
4.2.4. 4ª. Parte: temas geradores	184
4.2.5. 5ª. Parte: A minha televisão	187
4.3. Últimas observações: impressões de campo	192

	pág.
5. CAPÍTULO 5	
TV ESPERANÇA: ALÉM DAS CONCLUSÕES	196
5.1. O aspecto sócio-econômico	196
5.2. As regras do brinquedo televisivo	198
5.3. A ZDP pode incluir TV?	202
5.4. A 4ª relação e os “sem-desenhos”	204
5.5. Há ‘letramento’ para TV?	210
 REFERÊNCIAS	 221
 ANEXO I: Cartas aos Pais	
ANEXO II: Caderninhos – Exercícios	
ANEXO III: Questionário Final	
ANEXO IV: Estatísticas Gerais	
ANEXO V: Cadernos Individuais	
ANEXO VI: Questionário Final – 1ª. Parte	
ANEXO VII: Questionário Final – 2ª. Parte	
ANEXO VIII: Comentários Isolados	

Magalhães, Cláudio Márcio

Do Pocinho ao Cabeças: A televisão pelo olhar das crianças de
Ouro Preto / Cláudio Márcio Magalhães – 2005.
229 f. IV.e

Orientadora: Aparecida Paiva

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação

Bibliografia: f. 221-229

1. Educação – Comunicação – Criança – Televisão
I. Título

INTRODUÇÃO

*Pesquisador no primeiro encontro:
“Como a gente faz uma pesquisa?”*

*Maike Douglas – 10 anos – Turma A-1:
“Fazendo perguntas.”*

Orozco Gomes (1996) conta que a pesquisa mexicana sobre TV e criança teve três estágios históricos. Primeiro, a pergunta era “qual o efeito da TV sobre a criança?”. Depois, houve uma mudança de direção e a pergunta passou a ser “o que a criança faz com a TV?”. Agora, ele acredita que cresce cada vez mais o número de pesquisadores que querem responder às seguintes perguntas:

*“Como será o processo de recepção entre as crianças?”,
“Quais os processos sociais que interagem com a TV para influenciar as crianças?”,
“Como é a percepção infantil da TV mediada por outras forças?” e
“Como poderão ser melhor estruturadas as estratégias de recepção em família e nas escolas?”. (OROZCO, 1996: 54-55)*

Acredito que as tendências históricas da pesquisa mexicana apresentadas por Orozco Gomes podem ser estendidas para os demais países, incluindo o Brasil. Como não pretendemos reinventar a roda, se conseguirmos lançar mais luz sobre essas questões, que não são poucas e nem simples, dar-nos-emos por satisfeitos.

Uma vez que nossa intenção é deixar, sempre que possível, uma posição clara acerca das inspirações e vozes em que se baseiam esta pesquisa, é preciso esclarecer que este trabalho não pretende colaborar com algumas abordagens simplistas – geralmente difundidas em discussões rápidas e superficiais no limitado espaço da mídia jornalística – dentre elas a que postula uma dicotomia opositora entre “TV *versus* crianças”, estas últimas concebidas como um pobre e indefeso adulto em formação, subjugado pela poderosa mídia eletrônica que

tudo vê e manipula. Embora possa parecer caricata, essa abordagem é uma espécie de senso comum entre pais, professores e alguns pesquisadores, resultado de apropriações indébitas, essas, sim, manipulatórias, de parte das teorias funcionalistas e Crítica. Tais teorias, apropriadas de forma distorcida e anacrônica, tiradas do contexto em que foram escritas, contribuem para, hoje, o imaginário de criança impotente frente a TV tanto como resultado de um mecanismo automático de recepção passiva, quanto como objeto de manipulação da Indústria Cultural.

Embora questionável, essa abordagem se mantém forte e munícia de argumentos boa parte dos agentes que se ocupam do debate sobre a criança e a TV e concluem que a criança é a inocente corrompida. Conforme alguns pesquisadores que mapeiam a produção de pesquisas nesta área, mesmo com o avanço da pesquisa interacionista e dos Estudos Culturais, grande parte dos trabalhos que envolvem criança e TV estudam os *efeitos* desta sobre aquela.¹ Somente mais recentemente, a partir da década de 1990, começa-se a buscar uma nova perspectiva de estudo em que criança e TV estão inseridas em uma complexa trama social povoada de distintos sujeitos – em graus diferentes de atividade, mas sempre ativos – cercados de fenômenos, circunstâncias e sociabilidades, todos interagindo entre si.

Consideramos importante começar este diálogo problematizando essa postura de passividade anestésica do receptor/criança. Aqui, vamos trabalhar tendo como referência em uma criança que age, reage, cria e confabula a todo instante, já que é assim que incorpora e se incorpora no seu mundo novo – ao contrário de nós, adultos, tão senhores do mundo e, por vezes, um tanto relapsos e cegos quanto às suas provocações. Ao longo deste texto, tentarei embasar tal posicionamento, tanto através de abordagens teóricas quanto a partir da análise dos dados conseguidos em campo.

¹ Ver a esse respeito em CORDELIAN; GAITAN; OROZCO; 1996; GUARESCHI, 1998; BIERNATZKI; PECORA, 2002.

O que se vai buscar aqui não é explicar o que a TV faz com a criança, mas compreender como as crianças estão interagindo com a TV. Resgatar, portanto, as perguntas apontadas por Orozco Gomes (1996) e tentar entender o processo de interação entre crianças e sua televisão. Para isso, também é importante saber a que programação de TV as crianças estão assistindo. O que nos leva a propor outras perguntas: Que elementos há nessa programação que podem suscitar uma interação efetiva e afetiva da criança com a TV? São elementos relacionados a processos sociais que já estão presentes na interação da criança com a TV a ponto de influenciar a ambas? Seriam elementos comuns a outras interações efetivas e afetivas da criança com outros meios, como a escola e o ambiente familiar? Teriam esses elementos a capacidade de acrescentar e/ou aprimorar as experiências da criança ao assistir TV? Qual o papel da percepção infantil da TV e como (e se) ela é mediada por outras forças? E, por fim, o que podemos aprender para melhor formular estratégias de interação das crianças com a TV, com suas famílias e com a escola?

Neste trabalho, não trataremos de educação em sentido escolar, mas em sentido mais amplo conforme será aprofundado no Capítulo 2. Nesse capítulo, tentaremos esclarecer o que entendemos por mídia, comunicação, criança e infância, TV e programação e, rapidamente, uma discussão sobre o dilema entre educação *versus* comunicação. Como os conceitos estão longe de uma unanimidade e cientes de que um trabalho de pesquisa também se propõe a tentar reforçar determinadas teses, são apresentadas as hipóteses que orientaram o trabalho e os posicionamentos adotados.

No Capítulo 1, descrevemos as referências teóricas que iluminaram grande parte do trabalho. São de Vigotski (1996; 1998; 2001a; 2001b) e Bakhtin (2002) as principais inspirações: um conceito de comunicação; uma visão mais complexa sobre a educação como formação do sujeito de forma mais complexa que uma transmissão de conhecimento; da interação e da presença das questões sociais como constituintes da criança. Desses autores

russos, nos interessa-nos mais especificamente a experiência do conhecimento ancorada no contexto social, na importância central da história e dos contextos do e no sujeito e, também, do sujeito do e no contexto, ou seja, suas relações. Em seguida trazemos as contribuições de Charlot (2000) com sua privilegiada maneira de olhar a criança, de tratar sua singularidade e sua capacidade de interação com o seu mundo, abordagem pertinente com o postulado por Vigotski e Bakhtin. Seus questionamentos sobre a escola e os polêmicos fracassos escolares abrem a porta para a discussão sobre as relações das crianças com seus instrumentos cotidianos, como a TV, e, principalmente, como a escola e a televisão têm muito mais em comum do que gostariam de ter.

No Capítulo 3, fazemos a descrição metodológica da pesquisa de campo. Como a intenção é compreender como crianças vêem sua televisão, partimos para Ouro Preto/MG onde 62 estudantes da 4ª série contribuíram conosco apresentando seus pontos de vista sobre a TV. As atividades com as crianças aconteceram em 21 sessões, divididas entre as classes da Escola Municipal Adhalmir Santos Maia, mais conhecida como Escola do Pocinho, apelido do bairro mais desfavorecido economicamente da cidade, e do Colégio Arquidiocesano, no bairro Cabeças, escola particular de destaque no município. A complexa cidade de Ouro Preto, que convive com a pobreza e a riqueza com intensidades iguais e extremas, e a existência de uma única televisão com programação local e educativa com audiência e penetração junto ao público infantil, fazem daquele micro-universo um ambiente adequado para as experimentações proposta neste trabalho. Foram administrados vários tipos de procedimentos e técnicas de exploração científica, de modo que as crianças fizeram atividades individuais, em grupo, participaram de debates, responderam a questionários abertos e fechados e cuidaram dos ‘caderninhos’ – cadernos de atividades individual em que cada criança registrou suas impressões, levando para casa e criando uma espécie de diário sobre sua relação com a TV.

O Capítulo 4 traz a descrição e análise dos dados da pesquisa de campo e apresentações dos principais resultados. As análises partem de uma seleção de categorias de análise feita a partir das discussões realizadas nos capítulos anteriores.²

Na Conclusão, retomamos as questões mais relevantes da discussão apresentadas, levantando novos enfoques, a partir do que foi discutido ao longo do trabalho, e sugerindo novas abordagens, como a possibilidade, ou não, de ‘letramento’ para a TV. O objetivo é propor, com o final da pesquisa, uma atividade em que se possa pensar a criança e sua TV como um desafio a ser enfrentado. Não no sentido de sobrepor uma ou outra, mas de entender seus mecanismos e utilizar esse conhecimento em benefício da escola, da TV e, principalmente, da própria criança.

² Os dados completos estão no relatório de dados sistematizados, nos Anexos IV a VIII, onde existem as planilhas com as informações colhidas dos ‘caderninhos’ e durante as atividades de sala de aula, divididas em categorias.

CAPÍTULO 1

DO EFEITO AO AFETO: VIGOTSKI, BAKHTIN E CHARLOT

*“Quem você gostaria de ser?
Vai me desculpar, mas quero ser do jeito que
Deus me fez.”
Roger – A-2.*

Este capítulo tem o objetivo de explicitar os ‘andaimos teóricos’ deste trabalho. Foram tomados como alicerces para esta pesquisa alguns trabalhos de L.S. Vigotski e Mikhail Bakhtin/Volochinov, além de estudos e interpretações de seu pensamento e Bernard Charlot. Como toda escolha, a opção por esses autores e obras pode conter algumas limitações, mas no contexto do que pretendemos nesta pesquisa, esses autores nos ajudaram a traçar um rumo para seu desenvolvimento. Baseado no que será exposto a seguir, foi sendo delineada a concepção da pesquisa e a conseqüente análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

1.1. Vigotski: da comunicação e da interação

Vigotski produziu a maior parte de sua obra nos anos 1920 e 1930, em plena era pós-revolucionária russa que resultaria na criação da União das Repúblicas Soviéticas (URSS). Durante sua produtiva mais breve vida (1896-1934), a televisão ainda engatinhava em testes pelo mundo e, certamente, não demonstrava seu potencial planetário e hegemônico de comunicação, poder este que se estabeleceria antes mesmo de completar meio século de existência. O autor russo não viu a televisão e não poderia especular sobre seu futuro de conquistas de mídia mundial. Portanto, não pretendemos discorrer sobre algo parecido com

“Vigotski e a televisão”! Nosso objetivo é utilizar alguns de seus principais conceitos e tentar perceber em que seus princípios teóricos podem lançar nova luz sobre a importância da programação da televisão direcionada às crianças, sua interação e, conseqüentemente, como pode ajudar na concepção e análise do trabalho ora proposto.

Vigotski foi um opositor às teorias behavioristas e rejeitava tudo que simplificasse as relações a um processo linear entre emissores e receptores, baseada em estímulo e resposta. Segundo Bruner (1996), ele não concebia “nem o reducionismo materialista ou mentalismo, nem o fácil dualismo cartesiano” (BRUNER, 1996: VIII).

Ironicamente, na mesma época em que escrevia, na Europa Ocidental e na América do Norte o behaviorismo era dominante quando se pensava na prática social da comunicação, principalmente em análise dos novos meios de comunicação de massa que surgiam, independentemente das diferenças existentes entre as escolas americana e europeia. Nos Estados Unidos, a *Mass Communication Research* e a sociologia funcionalista da mídia, que teve no cientista político Harold Lasweel (1902-1978) seu principal expoente, estabeleceram, a partir da década de 30, seus paradigmas que somente foram sendo questionados com o crescimento dos estudos culturais a partir dos anos 1960. Conforme Mattelart (1999), eram duas as abordagens privilegiadas, as quais eram bastante pragmáticas: a análise dos efeitos e, correlato com ela, a análise de conteúdo.

Também nesta época, a Teoria Crítica – que bebia da mesma fonte marxista que Vigotski – buscava salvaguardas para que a sociedade compreendesse suas novas tecnologias de comunicação. Sua abordagem, que não travava da comunicação em si, mas das mudanças sociais da época em geral, procurava explicitar e denunciar as relações de poder, de dominação exercidas pela emergente Indústria Cultural. Conforme seus pensadores³, era fundamental que a sociedade fosse alertada para o fato de que estava sendo manipulada por

³ Ver ADORNO (1987), BENJAMIN, HORKHEIMER, ADORNO e HABERMAS (1983) além de COHN (1987).

uma indústria massificante que surgia e se impunha, naquele momento, com uma cultura burguesa apresentada como hegemônica em detrimento de uma cultura das massas.

Para ambas as escolas, behaviorismo e Teoria Crítica, após duas grandes guerras, em que a propaganda teve importante papel, interessava investigar o que mais os meios de comunicação de massa poderiam fazer uma vez acionados, emitidos e utilizados como instrumentos. As investigações iniciais eram realizadas nos moldes dos experimentos de Pavlov, pesquisador russo que estudava o condicionamento e umas das principais referências do behaviorismo.

Com isso, a diferença entre as duas escolas era muito mais histórico-cultural do que de base de investigação. Ambas partiam, naquele momento, de um ponto de vista behaviorista segundo o qual havia uma relação linear clara entre emissor e receptor, com uma superioridade manipulatória do primeiro sobre o segundo. Matellart (1986) cita Robert K. Merton, sociólogo americano, que colocou lado a lado a sociologia europeia do conhecimento e a sociologia da comunicação em voga nos Estados Unidos. Conforme Matellart, Merton observou que o que separava ambas as escolas, além do oceano Atlântico, era a expressão de duas mentalidades, “de duas visões de mundo, de duas culturas diferentes: a europeia tem tradição filosófica, a americana tem orientação empírica”. Matellart destaca as palavras de Merton:

O norte-americano sabe do que fala e é pouco. O europeu não sabe do que fala e é enorme... O europeu imagina onde o americano observa. O norte-americano investiga a curto prazo. O europeu especula a longo prazo. (MERTON apud MATTELART, 1986:1)

Vigotski, à margem dessas questões, discutia os conceitos de comunicação, interação, relações sociais e o papel da linguagem e do pensamento por outra abordagem, igualmente conflituosa: a da psicologia russa do início do século XX, pós-revolucionária. Dividida pela concepção de qual seria o papel do marxismo no estudo da psicologia, se explicaria ou não as propriedades da consciência individual, a psicologia russa patinava entre posições opostas: ser

uma “ciência natural”, descrevendo os processos elementares sensoriais, ou uma “ciência mental”, que tentaria entender as propriedades de processos psicológicos superiores. Vigotski viria para iniciar o diálogo entre as partes. Como afirmam Cole e Scribner (1998), “O que Vigotski procurou foi uma abordagem diferente que possibilitasse a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, em termos aceitáveis para as ciências naturais” (grifo dos autores) (COLE, SCRIBNER, 1998: 7 – grifo dos autores).

O que havia de inovador em Vigotski era que, mesmo seguindo a linha a sociologia européia, destacando as origens sociais da linguagem e do pensamento, ele foi original em “sugerir mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (*ibid*: 8)

Vigotski também não nega sua origem marxista, pois vê nos princípios do materialismo dialético e histórico um importante método de estudo, o que o levava a encarar os fenômenos sempre como processos em movimento e em mudança. Portanto, não havia espaço para uma teoria baseada na associação simplista de estímulo-resposta. Sua visão sobre pensamento e linguagem abriu caminho para uma conseqüente definição do que seria comunicação, em sintonia com o que se busca comprovar neste trabalho. Boa parte de seu trabalho remete às relações sociais e às interações entre as pessoas, não no sentido físico, corporal, mas no que elas trazem consigo a cada instante singular que vivem: sua história, sua cultura, o meio em que vivem e atuam, seu desenvolvimento psicológico, suas características biológicas e sociais, as ferramentas que utilizam para fazer parte do mundo, como a linguagem e a palavra. E são os resultados dessas relações entre sujeitos complexos e suas ferramentas psicológicas que estamos chamando de comunicação.

Essa concepção também vem do latim *communicare*, cujo significado seria “tornar comum”, “partilhar”, “repartir”, “associar”, “trocar opiniões”, “conferenciar”. Comunicar implica participação (*communicatio* tem o sentido de “participação”), “em interação” (RABAÇA, 1995: 151). A comunicação é, portanto, um ato conjunto entre sujeitos atuantes

que disponibilizam o conhecido, reduzem o desconhecido e proporcionam o conhecimento entre os atores sociais. A comunicação busca a ordem, quer estabelecer padrões de poder, formaliza instrumentos de convívio, de aproximação e de afastamento, usando tanto a razão e a lógica quanto a abstração e a imaginação. É interpretar o mundo e ser interpretado por ele.

Como em um palco, os sujeitos são colocados em convívio para contarem uma história em comum. Neles, estão todos os aparatos do espetáculo: suas vestes são suas histórias particulares, sua cultura (e a maneira como, particularmente, cada um convive com ela); suas falas decoradas e suas palavras não ditas; o próprio momento em que acontece o ato comunicativo e tudo que o cerca; o cenário; o próprio palco e seu formato; a luz e o meio-ambiente.

Deve ser levado em consideração, também, o humor com que o ator se levantou, se dormiu bem ou não, e o trajeto que fez de casa ao teatro. Está aborrecido ou feliz consigo mesmo, independentemente do que está recitando naquele momento? Da mesma forma, como seu humor vai interagir com o humor de seu parceiro de cena? Também faz diferença o como o outro acordou, se tropeçou no meio do caminho ou ganhou na loteria, e como seu humor irá interagir com o outro. Importa, ainda considerar o que cada sujeito espera do outro e de si mesmo, a maneira como cada um dos atores sociais utiliza seus instrumentos de linguagem, falando, gesticulando, ficando em silêncio, a maneira como aprendeu a usar esses instrumentos e como consegue improvisar (que nada mais é do que a habilidade de utilizar suas ferramentas instintivamente).

Mesmo que as falas sejam as mesmas, dia após dia, ainda assim o conjunto desses e de outros fatores faz de cada “representação” um ato singular, o qual não se repetirá da mesma forma. Pois é um ato fundado na(s) relação(ões) com a presença dos sujeitos complexos e ambiente inédito. Conforme afirma França:

A comunicação não seria propriamente uma certa relação do emissor ao receptor, mas uma complexa rede relacional empreendida por seus elementos componentes – as

relações e dinâmicas estabelecidas pelos interlocutores entre si, com mensagem, com a situação (contexto) (FRANÇA, 1998: 46).

Certamente, essa concepção também é entendida em relação a toda a cultura midiática que, conforme BACCEGA (2000: 104), só teria como limite o próprio “horizonte da formação social”, incluído aí “tanto o já manifesto como o ainda virtualmente contido como possibilidades a serem realizadas”. Segundo essa autora:

A cultura da mídia não está no enunciador/emissor, não está no enunciatário/receptor: está no território que se cria nesse encontro, gerando significados particulares, que, se contêm interseção com cada um dos pólos, não se limitam a nenhum deles. Caso contrário, a mídia seria apenas “veículo” de significados e não “construtora” de significados. (ibid: 104).

Em Vigotski, é fundamental termos essa forma de análise mais ampla e irrestrita. Porque é assim que ele costumava olhar para suas questões. Quando falava sobre o pensamento e linguagem, só acreditava ser possível sua análise se observadas em sua totalidade complexa, não em seus elementos constituintes. O pensamento e a linguagem formam uma *unidade*, e esta é a forma como interpretamos o ato comunicativo. Segundo o autor: “Subtendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são parte vivas e indecomponíveis dessa unidade.” (VIGOTSKI, 2001a: 8). Claro está, no entanto, que Vigotski encara a *unidade* como um instrumento de análise – não exatamente como um conceito. É essa forma de análise que serve de inspiração para todo o nosso trabalho.

Ou seja, concebemos a comunicação, ou o ato que se pratica em seu nome, como uma *unidade*, única e com características próprias, indivisível, distinta dos fatores que a compõem, embora interdependente em relação a eles. Assim como podemos exemplificar com a composição da água ou a célula viva, que tem suas próprias características distintas dos elementos que as constituem, o *significado* é o que resulta do encontro ‘químico’ entre

pensamento e a linguagem. No nosso caso, a comunicação é o que resulta do(s) sujeito(s) que se coloca(m) em comum.

Para Vigotski, a comunicação é a intenção de transmitir idéias e vivências, com base em uma compreensão racional que se coloca em comum, mediatizada pela linguagem humana, “que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho” (VIGOTSKI, 2001a: 11). A linguagem e, por conseqüência, o pensamento, o significado e a palavra são participantes desse campo em comum, de forma fundadora. “A função da linguagem é a comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão.” (*ibid*: 11). Mas a linguagem tem outra função importante, a intelectual, a de contribuir com o desenvolvimento do pensamento. Isso resultando no *significado* da palavra.

O significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2001a: 10)

O que se busca aqui é justamente essa unidade da relação da criança e sua programação na TV. Conversando com as crianças, deixando que se exponham, escutando-as, colocando uma diversidade de instrumentos de comunicação e interação a nosso serviço, a intenção é capturar uma amostra dessa relação. Conforme Vigotski, é possível encontrar respostas

da relação entre pensamento e linguagem, porque essa relação mesma faz parte da unidade por nós escolhida, e quando estudamos a evolução, o funcionamento, a estrutura e o movimento dessa unidade, podemos apreender muito do que nos pode esclarecer a questão do pensamento e da linguagem, da natureza do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2001a: 10).

Embora possa parecer uma questão puramente metodológica, ela é fundamental para a conceituação teórica já que, como propõe Vigotski, não há aqui a intenção em dissecar as partes dessa unidade a procura de respostas isoladas. Ou seja, não se pretende estudar as crianças quando à frente da TV, nem a programação da TV e seus efeitos sobre as crianças

assistentes. E essa decisão de método só é possível quando se encara a relação entre a criança e a televisão como algo único e, portanto, passível de observação como objeto em sua unicidade complexa. Obviamente os sujeitos constituintes, a criança e a TV e outros tantos, têm papel primordial nesta análise, assim como o pensamento e a linguagem o têm para Vigotski quando aborda a questão da palavra e seus significados. Além disso, para Vigotski, a procura do método é um dos problemas mais importantes em todo empreendimento para se compreender as formas humanas de atividade psicológica. “Neste caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1998: 86).

Para Vigotski, há também que se considerar a generalização, fator fundamental para que exista a comunicação. Sem ela, não há a compreensão. Uma criança brasileira que assista a um programa totalmente desconhecido em russo é incomunicável. Não será a falta de palavras e sons que construirá a barreira da incompreensão, mas a falta do domínio de certa generalização da língua russa. No entanto, se o programa for povoado por desenhos de bruxas e fadas ou outros ícones infantis, como um episódio em russo de um desenho animado popular como da série *Pokemon* é bem provável que a criança sobreponha a língua e consiga estabelecer uma comunicação com o programa. Nesse caso, há elementos suficientes para que ela possa generalizar e, mesmo que não entenda o que dizem as palavras, possa compreender, pelo menos para si, o que se passa na TV. Por isso, o que devemos perseguir são “os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento”.

Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento do pensamento da criança e o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre a comunicação e generalização. As relações entre pensamento e palavra e generalização e comunicação devem ser a questão central a cuja solução dedicamos as nossas pesquisas. (VIGOTSKI, 2001a: 13-14).

Provavelmente, um dos conceitos mais conhecidos da obra de Vigotski é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁴. Assim como a Teoria Crítica, trata-se de um conceito que, ao longo de sua trajetória nas academias, também foi sendo simplificado dentro de contextos históricos em que era utilizado e, posteriormente, transformado em paradigma atemporal. Lave e Wenger (2002: 166) apontam que essas interpretações chegam a ser profundamente diferentes, mas que podem ser classificadas, grosseiramente, em três categorias.

Na primeira, a ZPD é uma espécie de ‘andaime’, uma distância conceitual entre as habilidades na solução de problemas de um aluno que trabalha solitariamente e essas mesmas habilidades aprimoradas depois de assistido por outras pessoas mais experientes. A segunda interpretação tem um viés ‘cultural’ e trata a ZPD como a distância entre o conhecimento cultural fornecido pelo contexto sócio-histórico, geralmente através da escola, e a experiência cotidiana do indivíduo. Tal concepção é baseada na distinção que Vigotski faz entre conceitos científicos e conceitos cotidianos e a importância que esses conceitos tem na formulação de um conceito maduro na criança. Na terceira categoria de interpretação, procura-se concentrar nos processos de transformação social, numa perspectiva ‘coletivista’ e/ou ‘social’, onde a “distância entre as ações cotidianas dos indivíduos e a forma historicamente nova da atividade social que pode ser gerada coletivamente como uma solução para o duplo vínculo (*double bind*) potencialmente inserido em... ações cotidianas” (ENGSTRÖM *apud* LAVE; WENGER, 2002: 167).

Mas nem essa classificação pode ser definitiva. Rojo (2001: 90), por exemplo, classifica de outra maneira as várias interpretações dos investigadores. Seriam também três as

⁴ O tradutor Paulo Bezerra, que recentemente traduziu Vigotski diretamente do russo, contesta a tradição das traduções brasileiras do ZPD, com argumentos bem plausíveis, afirmando que o mais correto seria “Zona de Desenvolvimento Imediato” (VIGOTSKI, 2000: XI). No entanto, escolhi a opção mais conhecida no intuito de não confundir o leitor, já que o “proximal” é quase uma hegemonia, uma espécie de ‘senso comum’ e, ao meu ver, não altera significativamente o entendimento do que se quer dizer. Por outro lado, escolhi escrever “Vigotski”, com “i”s e sem os “y”s que povoam suas diversas grafias, por ser essa a escolha da principal editora, e de seu tradutor.

vertentes interpretativas, sendo a primeira uma mais “cognitiva”, mais “intrapessoal”. A segunda vertente seria uma “interacionista” focada no aspecto “interpessoal”, na interação presente do desenvolvimento potencial e responsável pela internalização. E, por último, uma vertente “discursiva” ou “enunciativa” que não desassocia a interação, o discurso e o conhecimento, e “cuja base de análise é essencialmente a linguagem – e não a (inter) ação ou os conceitos.”

Não são classificações excludentes, mas mostram o amplo leque de interpretações e leituras da ZDP. Nossa intenção não é sair em defesa de uma dessas interpretações e classificações, já que não é essa a função desta pesquisa. A importância desse breve mapeamento é demonstrar que definir um conceito de ZDP não é tarefa fácil e, portanto, mesmo a maneira com que estaremos utilizando não é imune de objeções. O que pretendemos explorar acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal é seu caráter instrumental, uma espécie de ferramenta metodológica, para tentarmos entender as dimensões do aprendizado infantil. Essa inspiração vem do próprio Vigotski, que defendia a ZDP como um instrumento para psicólogos e educadores “para entender o curso interno do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998: 113) e que a via como um caminho para entender o aprendizado pelas crianças na escola: “Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não pode ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal” (*ibid*: 110).

Para Vigotski, a ZDP é quase que uma fotografia de um momento específico da aprendizagem infantil, o que reforça a intenção de utilizá-la como instrumento. A ZDP é o retrato daquele momento em que determinadas funções ainda não estão amadurecidas, mas em processo de maturação, em eminente momento de ‘desabrochar’. A metáfora botânica é do próprio Vigotski: “Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento” (*ibid*: 113).

A inquietação de Vigotski, que gerou a ZDP, refere-se à diferença nas salas de aula na aprendizagem de diferentes crianças com e sem a assistência de um professor ou alguém mais capacitado que elas próprias. Diz ele:

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998: 112 – grifo do autor).

Nesse sentido, podemos pensar a ZDP como um instrumento para tentarmos entender a relação da criança com a TV? Será a televisão capaz de substituir os “companheiros mais capazes” e fazer com que o pequeno telespectador consiga entender algo ou desenvolver uma função que antes não conseguia por conta própria?

É importante lembrar que sabemos ser uma especulação do que foi escrito por uma vez que, como foi dito anteriormente, seus estudos não foram contemporâneos das mídias eletrônicas e, portanto, não extrapolara nessa direção. Além disso, Vigotski previa o uso da ZDP muito mais nas salas de aula, no ensino formal. No entanto, o objetivo aqui é nos apropriarmos do instrumento ZDP para pensarmos se, através dele, podemos fortalecer a hipótese de que, para cada criança, e para cada programação, há uma relação única, com suas características próprias e potenciais, desenvolvidas, ou não, por uma série de fatores e circunstâncias, que envolvem o momento singular da criança à frente de sua TV.

Mas, para isso, é preciso entender outros conceitos que, para Vigotski, são fundamentais. O primeiro passo é tentar entender como a criança desenvolve o seu pensamento. Vigotski utilizou das teorias de Piaget para desenvolver a sua própria, incluindo a metodologia que defendia com frequência. Admirador de Piaget, de quem conheceu apenas as primeiras obras, identificou-se com o que trouxe de novo e que se opunha à tendência

dominante de então: uma caracterização positiva do pensamento infantil. Para Vigotski, Piaget revela a originalidade qualitativa do pensamento infantil, antes concentrado no que a criança não tinha em comparação com o adulto. Inspirados em Rousseau, para quem a criança não é um adulto em miniatura e sua inteligência não é a inteligência do adulto em menor medida, Vigotski corrobora com Piaget na ansiedade de buscar em suas investigações o que a criança tem de peculiar e distinto.

Partindo dessa premissa, no entanto, Vigotski utiliza-se dos próprios argumentos de Piaget para embasar sua teoria de desenvolvimento do pensamento infantil, mas com distinções importantes. Se há diversos acertos e inovações na teoria piagetiana, Vigotski discorda profundamente da gênese do processo do desenvolvimento infantil. Para Piaget, o processo se inicia do pensamento autístico extraverbal, seguido depois pela linguagem e o pensamento egocêntricos para então a linguagem socializada e pensamento lógico. Segundo ele:

Para Piaget, a história do pensamento infantil é a história de uma socialização gradual de momentos autísticos profundamente íntimos, que determinam o psiquismo infantil. O social se situa no final do desenvolvimento, e a linguagem social não precede mas sucede a egocêntrica na história do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001a: 62)⁵.

Para Vigotski o caminho é inverso. Primeiro vem a linguagem social, depois a egocêntrica e, por fim, a linguagem interior. E todo o seu pensamento irá partir desse ponto, a importância do social para o desenvolvimento inicial e *a posteriore* das crianças.

O movimento real do processo de desenvolvimento do pensamento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual. É esse o resultado fundamental do estudo tanto teórico quanto experimental do problema que está no foco de nosso interesse (ibid: 67).

⁵ Não cabe discutirmos a obra de Piaget e se o ponto de vista de Vigotski condiz com o que o autor francês construiu ao longo de sua obra. Como dito, Vigotski conheceu apenas os primeiros escritos de Piaget. O que importa aqui é apenas como Vigotski chegou a suas próprias ponderações e, inegavelmente, sua opinião sobre Piaget naquele momento foram fundamentais para as suas conclusões.

Daí, portanto, a importância da *internalização*, ou como as crianças reconstróem e se apropriam de uma operação externa. Essa é a base do início do desenvolvimento do pensamento da criança, quando ela se apropria de estímulos externos e artificiais. É esse estímulo que irá permitir às crianças dominarem seu próprio comportamento, inicialmente pelos meios externos, depois interiormente, em operações cognitivas mais complexas. Apesar de ser um pouco extenso, citamos o exemplo dado pelo próprio Vigotski por sua clareza e pela identificação que produz naqueles que já tiveram contato com uma criança pequena em início de socialização.

Quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como conseqüência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar, e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois pelas pessoas que circundam a criança. (VIGOTSKI, 1998: 74-75 – grifos do autor).

Ora, se o desenvolvimento do pensamento infantil é resultado de um processo de internalização de fenômenos externos e relações com estímulos artificiais, a interação da criança com a televisão, portanto, pode ser perfeitamente estudada com base na metodologia de Vigotski. No que diz respeito à internalização como uma série de transformações, vejamos se pode ser aplicado quando localizamos a criança assistindo a programação na TV.

[A palavra] realiza, na verdade, dois movimentos que imprimem no processo de educação: no primeiro, faz a mediação entre o social, o construído, essa “prática solidificada” que carrega, e o indivíduo. (...) O segundo movimento caracteriza-se pela mediação que a palavra faz entre o individual (aquilo que recebemos das gerações anteriores e incorporamos, ou seja, o resultado do primeiro movimento) e o inovador – a possibilidade que cada indivíduo tem de ser sujeito, de reelaborar, produzindo o novo, que se inscreverá num maior ou menor distanciamento do que já

está e já é.(...) Hoje essa realidade é atravessada pela presença dos meios de comunicação (BACCEGA, 2000: 96).

Vigotski afirma que uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. A programação da televisão tem todos os elementos que Vigotski defende como importantes para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. O assistir a televisão é uma ‘atividade’, para a qual a criança doa sua atenção voluntária e sua memória, carregada de signos, cuja história e características fazem parte de seu próprio desenvolvimento, alguns, inclusive, lhe são de grande valor.

Iniciada a atividade, o segundo passo oferecido por Vigotski é a realização de um processo interpessoal que se transforma num processo intrapessoal. Afinal, o que está passando na TV tem haver comigo? O que ‘faz sentido’ para criança e o que tem mesmo ‘valor’, como fala Charlot (2000)? Primeiro, o que vem de sua relação com a tela da TV, como aconteceu e em que momento do dia ou da vida da criança essa relação aconteceu, assim como em que horário, com qual objetivo aquela programação estava no ar naquele instante. Ou seja, inicialmente, entre os sujeitos TV e criança (que, como já vimos, neste momento não são separados, mas formam uma *unidade*) há o que Vigotski chama de *interpsicológico, entre* pessoas. Depois, no *interior da* criança (*intrapsicológico*), o que vai lhe interessar naquele momento? Nessa complexa e singular criança, e em maior ou menor medida, o que vai apenas fazer sentido para ela (entende o que é, mas não lhe atrai muito) e/ou ter um grau de valor (haverá uma interação e uma apropriação maior). O que irá, portanto, transformar sua atenção voluntária, sua memória lógica e sua formação de conceitos.

Por fim, conforme Vigostki, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Daí entender onde essa transformação atua e é, ela mesma, transformada. Assistir a um desenho dOs *Flintstones* quando se discute no mesmo período na sala de aula a

pré-história; tentar entender o porquê de os pais proibirem determinados programas quando eles mesmo não escondem o quanto gostam; fazer um paralelo entre aquela família retratada em uma novela com a sua própria, ou mesmo o distanciamento social entre o que está na tela e a que está na sala; apropriar-se do que acontece no mundo pelos telejornais em forma quase opositiva à da escola; escutar e ver sobre sexo quando ninguém parece querer falar sobre isso. Todos esses são eventos e percepções que fazem parte desse processo de desenvolvimento em que a relação da criança com a TV possui um papel importante, mas de forma alguma isolado. Como defende Vigotski, “a cada novo estágio a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos “instrumentos” de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra” (VIGOTSKI, 1998: 96).

A partir do que foi apresentado e discutido até aqui, entendemos que, cada vez que a criança liga a TV e estabelece nova relação com sua programação, um fenômeno novo acontece. Dependendo de como a criança se encontra naquele momento de sua vida, o processo descrito anteriormente pode ter tantas variantes quantos os fatores que a auxiliam em seu desenvolvimento intelectual. Uma briga entre os pais poderá fazer com que aquele determinado programa lhe tenha um valor ou um sentido totalmente diferenciado caso estivesse assistindo a ele com um grupo de amigos. O que, por si só, não significa o surgimento de um trauma no primeiro caso, nem uma alienação no segundo. Mas a complexidade, sempre crescente, do desenvolvimento da criança e seus comportamentos são refletidos em como ela usa os meios para realizar novas tarefas e, conseqüentemente, na reconstrução de seus próprios processos psicológicos.

Vigotski, com essa abordagem, rejeita o que na sua época imaginava-se ser o desenvolvimento cognitivo: o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Como essa é ainda uma abordagem um tanto comum na educação, principalmente refletida na

elaboração dos currículos escolares, parece apropriado reafirmar que compactuamos com o que Vigotski pensava:

Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (VIGOTSKI, 1998: 97).

Na obra do pensador russo, há ainda muito a ser explorado nessa relação entre comunicação e educação. Como ilustração, gostaríamos de destacar, mesmo que sinteticamente, mais dois aspectos da obra de Vigotski com potencial interesse neste tipo de abordagem.

O primeiro refere-se ao potencial semiótico da descontextualização e da recontextualização. Ora, se estamos tratando de programas de televisão para crianças, estamos falando de um produto por si só passível de desconstrução, uma vez que se trata de um produto dirigido, com uma finalidade mediática clara, com o objetivo de influenciar o seu público. Para isso, é importante perguntar: para quem é feito, como busca cumprir sua finalidade e que tipo de influência quer exercer? Mas é preciso entender como ocorre a relação dos discursos interno e externo com a palavra e o pensamento, nesse momento onde a formação intelectual da criança se desenvolve com mais desenvoltura – utilizando-se da palavra e do pensamento para isso, conforme Vigotsky. Os verdadeiros programas educativos deveriam despertar na criança a reflexão e o sentido, mas qual é o caminho percorrido entre a assistência ao programa e a recontextualização do mesmo, quando a criança irá aplicar o que viu e sentiu em seu cotidiano – se é o que irá fazer, se a proposta do programa resistir até o fim desse percurso? Afinal, a criança desmonta o programa e o utiliza conforme seus anseios, suas carências e suas necessidades, numa recontextualização intimamente ligada ao contexto sócio-cultural.

O segundo aspecto refere-se ao conceito espontâneo e ao conceito científico, como duas formas de aprendizagem. Para um programa que se intitula educativo, como o *Castelo Rá-Tim-Bum*, são conceitos estritamente ligados ao seu objetivo. *Castelo Rá-Tim-Bum* e outros do gênero sonham com o momento do cruzamento entre o desenvolvimento do conceito espontâneo com o desenvolvimento do conceito científico. Seria o mágico momento em que o conhecimento mediado pelo programa (o conceito científico) encontrar-se-ia com o cotidiano da criança (o conceito espontâneo) e ambos formariam uma experiência edificante. Afinal, o programa auto intitulado educativo quer fornecer estruturas para potencializar o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado em seu dia-a-dia. O problema nessa fórmula também já havia sido sinalizado por Vigotsky quando diz que o desenvolvimento de um conceito científico só é absorvido quando o conceito espontâneo correlato também tiver alcançado um certo nível de desenvolvimento. O que compactua com a hipótese de que alguns programas podem ser educativos aqui, mas não ali, dependendo do desenvolvimento anterior da criança assistente.

Em resumo, *Castelo Rá-Tim-Bum* pode ser um programa ‘educativo’ para as crianças de classe média paulistana, se carregado com as expectativas de um conceito espontâneo já desenvolvido e inserido em uma cultura urbana de grandes cidades. Mas esse ‘mágico momento’ aconteceria com uma criança fora da escola no interior da Amazônia onde se capta o sinal da TVE estatal? Ou o ‘comercial’ *TV Xuxa* seria mais ‘educativo’ para essa criança quando preconiza lavar as mãos porque tem ‘bichinhos’ que dão ‘dor de barriga’, onde os conceitos espontâneos de higiene ainda sofrem dificuldades de desenvolvimento potencial?

Tal aspecto ajuda a relativizar os discursos paradigmáticos entre TV comercial *versus* educativa que, independente dos objetivos de cada uma, não podem ser dissociados do contexto de onde chegam seus sinais (MAGALHÃES, 1999).

1.2. Bakhtin: do dialogismo, da interação verbal e do outro

Ao contrário de Vigotski, Mikhail M. Bakhtin foi contemporâneo do desenvolvimento da televisão. No entanto, não temos conhecimento de alguma análise sua sobre esse veículo. A princípio, tal fato não nos afasta de sua obra, pois o que buscamos em Bakhtin são alguns dos seus conceitos que continuam pertinentes e que acrescentam à discussão aqui empreendida principalmente por estar em consonância com o que foi dito de Vigotski e mais especificamente, por sua discussão sobre linguagem⁶. Bakhtin entra aqui para complementar o dito até agora, principalmente no que se refere a continuação das abordagens inspiradas em Vigotski. Não são poucos os autores que remetem esse papel complementar de Bakhtin às teorias de Vigotski⁷.

Da obra do pensador russo, vamos nos interessar particularmente neste trabalho pelos conceitos de interação verbal, o dialogismo presente nas relações entre sujeitos e sujeitos e instrumentos comunicativos, a polifonia, o discurso autoritário, a inserção do ‘outro’.

Bakhtin também utiliza a metáfora elétrica com que se ilustram as teorias funcionalistas e Crítica ao definirem a proposta linear de causa-efeito da comunicação, subjugando o receptor. No entanto, em Bakhtin, essa comparação tem intenção oposta à inspiração do behaviorismo, pois reafirma que o ato comunicativo somente se realiza no encontro.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor

⁶ Não pretendo entrar no “contínuo e infrutífero debate” (FARACO, 1988: 14) sobre autorias dos trabalhos atribuídos a Bakhtin que, supostamente, deveriam ser divididos com seus colegas do denominado “Círculo de Bakhtin”. Conforme FARACO, há, pelo menos, três grupos de autores que citam Bakhtin: aqueles que respeitam as edições originais e, portanto, só reconhecem os textos publicados em seu nome; os que atribuem à ele todos os textos disputados e os que dividem a autoria entre os originais e Bakhtin. Por opção, no que se refere ao livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, minha principal referência aqui, estaremos de acordo com o prefácio da própria edição do livro onde Roman Jakobson reconhece a importância de Volochínov mas ratifica a descoberta que “o livro em questão e várias outras obras publicadas no final dos anos vinte e começo dos anos trinta com o nome de Volochínov (...) foram, na verdade, escritos por Bakhtin” JAKOBSON (2002: 9).

⁷ Ver em WERTSCH; SMOLKA; 1989; WERTSCH, 1993; FREITAS; 1994; MORTIMER; MACHADO; 2001; EMERSON; 2002; entre diversos outros)

produzido através do material de um determinado complexo sonoro. *É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (BAKHTIN, 2002:132 – grifo do autor).*

Como afirmam Paiva e Srbek (1998: 6), Bakhtin ao propor os “conceitos de “dialogismo” (como caráter fundamental da ação comunicativa) e “circularidade” (como dialética geradora de cultura) permite o entendimento da comunicação como essencialmente uma interação”. Permite, também, a aproximação da questão da ‘circularidade’ do processo comunicativo como base do conceito do ato comunicacional. Conforme Bakhtin, (2002: 147-148): “A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.” Para o autor, todo enunciado nasce em resposta a outros enunciados e “espera” que outros o respondam. Assim, a pretensão é resgatar seu entendimento do processo comunicacional engajado aos processos educacionais e sua abordagem da cultura, “a partir de uma perspectiva social que privilegia sua dimensão de complexidade e diversidade de valores e sentidos” (PAIVA; SRBEK, 1998: 6-7).

O dialogismo esta presente em toda obra do autor russo e é por ele considerado como princípio constitutivo da linguagem, está sempre presente nas relações e é fundante delas. Relações que acontecem entre interlocutores, em determinado momento histórico e compartilhado socialmente, em local e tempo específico, mas variável conforme o contexto em que está inserido. Quaisquer que sejam elas: entre indivíduos, entre indivíduo e livro e outros meios de comunicação, e que não dependem exclusivamente do verbal. Para o autor “a unidade real da língua que é realizada na fala (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (2002: 145-146). A *interação*, portanto, tem como fundamento o diálogo compreendido em sentido amplo, no interior da ação comunicativa.

Conforme lembrado por Brait (2002), Bakhtin já apresenta em seu texto de 1926, *Discurso na arte e discurso na vida*, uma característica que o acompanhará em toda a sua obra e do seu círculo: a de partir da análise do discurso literário, observar sob um olhar não artístico, cotidiano, e depois voltar às especificidades do literário. Nesse passeio é que Bakhtin nos introduz aos ‘enunciados da fala da vida e das ações cotidianas’. E naquele mesmo texto inicial, o autor russo já trata da interação enquanto processo verbal e processo social. O ‘horizonte extraverbal’ ganha um significado importante e constituinte e é nele que se encontram os interlocutores, suas vivências, expectativas e situações sociais, emoldurados pela situação ambiental, histórica e social que os cercam. O verbal é apenas um dos fatores da complexidade. Segundo Brait, Bakhtin defende que o discurso verbal não é suficiente na vida cotidiana e que ele surge a partir de uma situação pragmática fora do verbal, mantendo uma conexão próxima da situação (BRAIT 2002).

Bakhtin defende que a palavra tem duas faces. “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte.*” (BAKHTIN, 2002: 113 – grifo do autor). Cada palavra, então, já vem carregada da expectativa da relação com o que a cerca. Também é o *communicare*, tornando-se comuns uns aos outros, circulando as intenções, desejos e pretensões.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (ibid: 113).

Bakhtin, como dito anteriormente pelos diversos autores citados, soma-se a Vigotski quando defende ser a atividade mental tão social quanto o é sua objetivação exterior. Para ele, a atividade mental do sujeito constitui um território social, uma vez que os sujeitos estão imersos em relações sociais diversas que informam conteúdos e valores ideológicos. Ou seja, toda a trajetória desde a atividade mental à sua objetivação externa está inteira em território

social. O autor russo usa dessa argumentação para explicar seu ponto de vista sobre o problema da consciência e da ideologia. E reforça que o centro organizador dos enunciados e expressões vem sempre do exterior, situado no meio social onde está o indivíduo.

Como podemos nos apropriar dessa discussão e pensá-la em relação a TV? Quando Bakhtin descreve o livro como um ‘ato de fala impresso’ (*ibid*: 123) e, portanto, um elemento da comunicação verbal, podemos especular que a TV pode ter as mesmas características, uma espécie de ‘ato de fala visto’. A descrição que faz em relação ao livro, pode ser pensada, também, em relação à TV:

objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado do quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.) (BAKHTIN, 2002: 123).

Como o livro, na TV os formatos sempre se referenciam a intervenções anteriores da própria TV ou outros meios próximos (rádio, cinema) e decorre de uma demanda específica de quem está assistindo. O diálogo está estabelecido quando o que se vê na TV é, de certa maneira, “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” Por mais que uma enunciação pareça completa, ainda assim é apenas uma pequena parte de “uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (*ibid*:123)

Até quando fala do estilo, geralmente associado a uma característica individual, Bakhtin lembra que o estilo do poeta é produto do estilo de sua fala interior que, como vimos, é produto de sua vida social. Para Brait, Bakhtin entende que o estilo é, no mínimo, duas pessoas, ou melhor, a pessoa com o seu grupo social e seus ouvintes, os parceiros constantes na fala interior e exterior de qualquer pessoa (BRAIT, 2002: 134).

Isso não nega literatos como Machado de Assis, José Saramago, Cecília Meirelles, apontados com ‘estilos próprios’, pois o dialetismo permite a coexistência de diferentes interpretações. Nesses casos, embora sejam ‘pessoais’, tais ‘estilos’ também são frutos de um contexto contemporâneo e de vozes anteriores a dos autores citados. Assim, esse conceito de estilo pode ser pensado em toda e qualquer forma de comunicação e perfeitamente utilizável para um meio como a televisão. Afinal, teria a TV ‘estilo próprio’? Porque emissoras teriam ‘estilos’ diferentes, até horários diferentes, como o ‘esportivo’, o ‘feminino’, o ‘infantil’? Há quem até aponte autores de novelas com ‘estilos’ distintos, ‘assinando’ a produção como uma garantia de mais drama, ou mais humor, ou ambientação rural, ou enfoque urbano. Na realidade, a TV responde, ou melhor, dialoga com o seu público, interage sem, igualmente, ter papel passivo. Ao contrário, coloca em comum seus desejos (audiência, consumo, sobrevivência como negócio, formação de público) e negocia, dialoga, com os desejos de seu ‘grupo social autorizado’.

Como se vê, o conceito bakhtiniano comporta toda a comunicação. A TV, assim como os demais meios, participa do fluxo unitário da vida social, envolve-se em interação e troca com outras formas de comunicação, não existindo uma única forma de comunicação isolada. Conforme lembrado por Brait (2002: 129), são três os fatores que definem a situação extraverbal ou contexto extraverbal por Bakhtin: o horizonte comum dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum por parte dos mesmos; avaliação comum dessa situação. Como os horizontes são distintos, assim como o conhecimento e a compreensão, as avaliações também diferem. Tais fatores nos ajudam a explicar porque uma turma de crianças gosta de um programa e outras não, mesmo se tratando do mesmo público-alvo. Há uma estreita dependência contexto imediato da interação. Da mesma maneira, como veremos adiante, os programas infanto-juvenis sofrem alterações em sua concepção, ao mesmo tempo

em que solidificam algumas características básicas. Brait, então, demonstra que Bakhtin coloca em evidência a importância do ‘outro’ em suas concepções:

E é nesse caminho que o discurso verbal passa a ser definido como “um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade lingüística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento”, afirmação que se apóia necessariamente em uma concepção interacional da linguagem, antecipando o conceito de alteridade, de “outro”, constitutivamente presente no discurso e suporte da teoria bakhtiana (BRAIT, 2002: 130-131).

Portanto, outro ponto de destaque para nós na obra de Bakhtin é o papel do ‘outro’.

Para nós, é basicamente a justificativa da realização metodológica deste trabalho.

O objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada (BAKHTIN, 2002: 148).

É preciso tentar entender a questão dialógica também em relação à TV, na qual o ‘outro’ é elemento fundante. Afinal, para que ‘outro’ um programa de dirige? Este ‘outro’ é efetivamente quem o está vendo? E estará interagindo da maneira que se espera dele? Quais são as possíveis vozes dentro e fora da interação com o programa?

Em uma pequena análise, é fácil perceber que existe a preocupação com o outro quando um programa é produzido. Programas supostamente educativos, como *O Pequeno Urso* e *Ilha Rá-Tim-Bum*, estudados pelas crianças neste trabalho, são baseados nessa concepção, pois não fecham questões, diretamente não enfatizam valores morais e sociais, nem ditam regras de comportamento. Tudo isso é subentendido e tem-se a impressão de que se busca o fecho no telespectador. Nesse sentido, os produtores parecem se compactuar com Bakhtin em sua proposta de que a palavra é uma parte do outro e que os significados de um (no caso, o que é exibido na TV) só se completa no outro. Afinal, como afirma Wertsch, a pergunta bakhtiana fundamental é “quem está realizando o ato de fala?” – que vem como

“quem possui o significado?”⁸ – já implica, pelo menos, duas vozes (WERTSCH, 1993: 87). Esta pluralidade de vozes, essa dialogicidade com o telespectador é buscada pelos produtores que parecem entender que compreender o outro significa orientar-se com respeito a ele. É na sua expectativa de como será o entendimento pelo outro das diversas tramas de *O Pequeno Urso* e *Ilha Rá-Tim-Bum* que é produzido o programa.

Mas se as características do programa vão ao encontro do pensamento de Bakhtin, essas mesmas características servem como argumentos contrários à sua defesa como um programa verdadeiramente educativo – utilizando ainda os conceitos de Bakhtin e em consonância com o que dissemos anteriormente sobre como se encaixariam nos conceitos espontâneos e científicos de Vigotski. Bakhtin enfatiza que os fenômenos semióticos dos enunciados e significados estão situados nos contextos socioculturais e se ligam aos cenários históricos e que o centro formador e organizador encontra-se no meio social. Argumenta que tudo é determinado pela situação social mais imediata e que o horizonte social determina a criação ideológica (BAKHTIN, 2002). Assim, como aceitar que um mesmo produto possa ser considerado educativo se sua interação é feita com um ‘outro’, muitas vezes, completamente diferente histórica, social e ideologicamente? *O Pequeno Urso* (que não é uma produção nacional) e *Ilha Rá-Tim-Bum*, veiculados pela Rede Cultura, são assistidos nas mais diferentes regiões do Brasil. Cabe perguntar se as interações desejadas pelos produtores de ambos são assim tão bem planejadas e poderosas que conseguem educar tanto o filho de classe média paulista quanto a criança carente que vive no interior da Amazônia ou no distrito pobre de Ouro Preto? Dever-se-ia pressupor até uma ‘interação universal’ já que *O Pequeno Urso* é uma produção estrangeira? Sendo assim, como é possível planejar um programa ou uma programação pensando em todos os centros formadores e situações sociais pensadas por Bakhtin?

⁸ Tradução do autor de “¿Quién está realizando el acto de habla?” e “¿Quién posee el significado?” (WERTSCH, 1993: 87).

Seria um ‘outro’ tão genérico que suas enunciações teriam as mesmas compreensões, interpretações e, conseqüentemente, as mesmas interações esperadas pelos produtores, independentemente do seu meio social e de sua história. Daí que o ‘outro’ é um ‘outro’ *idealizado* pelos seus produtores, é um ‘outro’ estritamente ligado às condições de produção, às referências dos produtores, à visão particular de como é o significado deste ‘outro’ idealizado. Pelas características do programa, este ‘outro’ é uma criança já fundada em experiências anteriores, que consegue utilizar-se do lúdico como ferramenta de aprendizagem (mesmo que inconscientemente), que tem uma formação básica de conceitos e valores morais e de senso comum. Sem estas referências, não há como fazer as ligações que se propõe no programa – que é quase que exclusivamente baseado nestas ligações como propostas pedagógicas. Um programa como *Ilha* parece ser voltado para uma criança, no mínimo, já exposta ao meio escolar com métodos pedagógicos que privilegiam a construção da experiência pela criança e o uso da fantasia e do lúdico como instrumentos de apreensão do conhecimento. Neste sentido, programas como *Ilha Rá-Tim-Bum* cumpriram sua magia, apoiando o seu desenvolvimento escolar e intelectual, ampliando sua experiência social e, portanto, educando. Mas, e aquela criança lá na Amazônia, que pode ter estudado com um professor leigo, seguindo uma cartilha ou um velho livro escolar dentro da dicotomia do ‘certo’ e do ‘errado’ como referência de aprendizagem, vivendo em um ambiente onde as brincadeiras, o lúdico, são uma fuga, uma oposição à escola e suas obrigações e regras? Desta criança desconfia-se se *Ilha* realiza plenamente sua magia. A hipótese é que o programa será, no máximo, mais um divertido programa de televisão, este aparelho que supre suas carências de lazer (entre outras). Fazer um programa em São Paulo terá o resultado esperado em Chapadinha, interior do Maranhão? *O Pequeno Urso* que busca a essência da infância e da cultura ocidental familiar teria melhores resultados em seus ‘ganchos’? Mesmo sendo uma produção estrangeira?

Outra questão importante levantada por Bakhtin pode também suscitar novas luzes: do discurso autoritário e do discurso persuasivo. Se há um discurso autoritário, que não deixa que outra voz se manifeste além da sua própria, e há um discurso persuasivo que tem na esperança da entrada de uma outra voz o gene da modificação, da experimentação e da apropriação do cotidiano, a tendência dos programas supostamente educativos é ter o mínimo de autoritarismo, na expectativa que as crianças ‘construam’ o seu próprio conhecimento.

A dúvida é se, afinal, não existirão alguns programas ‘construtivistas’ demais, que deixam por conta da criança toda a responsabilidade de ‘fechar’ as questões levantadas, de formalizar e concluir o diálogo, como se o resultado fosse unicamente atingido pela experiência. As crianças também buscam referenciais e, talvez, os programas tenham a carência de discursos autoritários. Há momentos em que o discurso persuasivo não dá conta de oferecer à criança as condições necessárias para a aquisição do conhecimento e, para tal, é necessário um discurso autoritário – mesmo que tal argumento horrorize educadores. Guimarães (2000) mostra, inclusive, que ambos os discursos podem estar na mesma emissora educativa, na mesma linha de programas. Em seu trabalho, a autora compara os programas *Rá-Tim-Bum* e *Castelo Rá-Tim-Bum* e detecta diferentes distinções na assimetria dos discursos (“um sabe e ensina, outro não sabe e aprende”); na metalinguagem (onde, em torno do objeto, há “quem sabe” e “quem aprende”); e “a quebra e o mascaramento das leis do discurso” (onde é clara a presença de um discurso autoritário contra outro onde “todos participam da interlocução”). Além disso, alguns dos mais conceituados programas infanto-juvenis são uma mescla dos discursos autoritário e persuasivo, como *Vila Sésamo* (Globo/TV Cultura), na década de 70, o *Bambalalão* (TV Cultura), na década de 80, e *Mundo de Beakman* (TV Cultura/Record) na de 90⁹.

⁹ Todos estes projetos são também ótimos exemplos de programas fruto e vítima do contexto social onde estão inseridos. Diz-se que *Vila Sésamo*, por exemplo, deixou de ser produzido no Brasil quase que unicamente por ser um ‘representante do imperialismo americano’, em detrimento de suas qualidades pedagógicas reconhecidas em todo o mundo e imitado – na maioria das vezes sem o seu carisma – até mesmo no Brasil.

De acordo com Mortimer (2000) não há oposição, nas salas de aula, entre transmitir e construir conhecimento. E muito menos são ações contraditórias “como algumas abordagens construtivistas sugerem”. Conforme o autor, que narra o que potencialmente acontece em sala de aula e acreditamos que algo parecido ocorra em relação aos programas de TV, o discurso é variável, com aspectos que oscilam entre o persuasivo, o dialógico, o autoritário, o unívoco, mas que se complementam. Segundo ele, “Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem poderia ser caracterizado como um diálogo entre os discursos científico e cotidiano, no qual novos significados são tanto construídos como transmitidos” (MORTIMER, 2000: 367).

Bakhtin, neste sentido, nos ajuda na comparação entre os programas intitulados educativos e os supostamente comerciais. Programas como a novela infanto-juvenil *Malhação*, da Rede Globo, o humorístico mexicano *Chaves/Chapolin* e desenhos importados e populares como *Bob Esponja* (também estudados pelas crianças nesta pesquisa), com uma linguagem mais direta e objetiva e sem o discurso de autotitulação de educativos. Afinal, eles podem, independente de suas pretensões comerciais, ser educativos?

1.3. Charlot: singularidade, relações e o dilema “TV versus Escola”

Cabe ressaltar que não há como comparar a obra de Bernard Charlot, em termos de abrangência, solidez e historicidade, com as obras de Vigotski e Bakhtin/Volochínov. Não o estamos colocando no mesmo nível – mesmo porque o estudo de sua obra foi pontual, na tentativa de buscar algo que para os dois russos seria impossível: uma relação entre a educação formal contemporânea e a televisão. Embora Charlot (2000), como os outros dois autores citados, também não trate diretamente sobre TV, ao questionar o fracasso escolar e construir uma metodologia para se entender a relação com o saber, com o aprender, remete a

dois problemas nos que são caros: a singularidade das crianças e um modelo que tente entender a inter-relação entre criança e TV.

Ainda que o foco do autor seja a escola, há três importantes justificativas que fortalecem a opção por suas abordagens. A primeira delas é que, uma vez fazendo a intervenção em escolas para a pesquisa de campo, é fundamental entendermos se há um paralelo entre a escola e a TV, para não correremos o risco de falar de elementos pertencentes a uma esfera como se estivessem presentes em outra completamente estranha. E, de acordo com o apresentado por Charlot (2000), a escola não é tão diferente assim da TV. Mesmo ciente que há distinções importantes – como a concepção de tempo e de espaço na sua interação – há algumas aproximações que nos ajudam nesta argumentação. Vejamos um resumo esquemático:

QUADRO 1

TV e Escola: aproximações

Estrutura	poucas pessoas transmitindo muitas informações (pensando informações como dados trabalhados) e para muitos de uma vez só.
Transmissão de Informação	de formatos de transmissão tradicionais, com poucas modificações nas últimas décadas e imposto de cima para baixo
Audiência	os alunos/assistentes em grande parte colocados em um papel passivo diante do professor/TV
Análise Crítica	muitas críticas e poucas mudanças significativas, com resistência por parte dos professores e dos produtores de TV.
Mudanças	ocorrem independente da vontade de quem está na ‘linha de frente’, os professores e produtores, acontecendo muito mais pela vontade e pressão impostas por atores distintos, como políticas públicas ou pela própria exigência do público.
Objetivo	embora possamos sempre argumentar que TV e escola têm objetivos diferentes (uma “entretém”, outra “educa”), na realidade ambas procuram a <i>formação</i> de seu público. Esse fato é ainda mais relevante para as crianças, já que a TV busca a formação de novos telespectadores (e consumidores) enquanto a escola procura formar ‘bons’ cidadãos.

O segundo argumento que nos aproxima de Charlot é que, embora utilize o ‘fracasso escolar’ como ponto de partida de sua argumentação, seu pensamento levanta conceitos

importantes como o de sujeito (em contraposição ao não-sujeito de parte da Sociologia¹⁰); as relações e inter-relações consigo, com o outro e com o mundo; o saber e o aprender; o desejo; o papel do psiquismo, o papel do pesquisador e das metodologias de estudo; o espaço familiar; a construção de paradigmas. São todos temas que podem ajudar a lançar luzes sobre a discussão acerca da relação entre criança e TV, uma vez que todos eles estão contidos nessa relação.

E a terceira e mais importante justificativa para ancorarmos em Charlot refere-se ao seu ‘convite’ para que pratiquemos uma “leitura positiva” para tentar entender o ‘fracasso escolar’. Sua argumentação é que, ao invés de procurarmos as deficiências socioculturais para lermos uma realidade social, interpretando em termos de faltas, busquemos nos ligar “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000: 30). Charlot acredita que, em uma leitura positiva, a pergunta é “o que está ocorrendo”,

qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com os outros etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não “o que falta” (ibid: 30).

Neste mesmo sentido, podemos transportar tal provocação para a relação da criança com a televisão, já que os paradigmas mais recorrentes os colocam em campos opostos, televisão *versus* criança, escola *versus* televisão, televisão *versus* educação¹¹. Nesses paradigmas *falta* à televisão uma consciência cidadã, *falta* a ela programas ‘educativos’, *falta* uma preocupação sociocultural etc. Ora, na “leitura positiva” podemos igualmente pensar na interpretação que a criança dá à TV, qual a sua atividade com ela, que tipos de relações mantém, qual a sua própria relação midiática com o mundo e com os outros. Se há manipulação da TV sobre a criança, em que situações isso acontece e, não, o que falta à

¹⁰ O próprio Charlot define que “a sociologia de inspiração durkheimiana, por muito tempo dominante na França, quis dispensar o sujeito” (CHARLOT, 2000, 35). Segundo eu ponto de vista, Bourdieu seguiu a mesma linha pois “se nega a explicar o social a partir do sujeito da filosofia clássica, livre e racional” e que, mesmo quando introduz a idéia do psíquico, “esse lugar é ocupado por algo social, o que permite dispensar o conceito de sujeito” (ibid: 35). Um pouco mais sobre Durkheim, Bourdieu e educação em RODRIGUES, 2003.

¹¹ Ver alguns exemplos em VASCONCELOS, 1998; TEIXEIRA s/d.; SANTANA, 1999.

criança para que isso aconteça. Tal abordagem leva à sua mudança na forma de conceber a criança, em sua singularidade, questionando o papel de dominado que lhe é imposto, tanto pelos paradigmas do “fracasso escolar” quanto da relação criança-TV e demais produtos da indústria cultural.

A TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e sobretudo – como objeto de estudo. Televisão para ajudar a educar, sim, mas simultaneamente a uma educação para a televisão. A formação para a cidadania não pode mais dispensar uma consciente educação para as mídias, em especial para a mídia eletrônica (FISCHER, 2001: 113).

Tais paradigmas, que isolam a televisão, a escola e a criança, quase como opositores, oprimidos e opressores, são frutos de anos de interpretações historicamente datadas da Teoria Crítica. Esse conjunto de reflexões sobre uma série de acontecimentos históricos, sociais e de desenvolvimento tecnológico do início do século XX foi aprimorado por pensadores da Escola de Frankfurt, de onde surgiram, entre outros, importantes teóricos como Adorno e Horkheimer, formuladores, da expressão ‘Indústria Cultural’ (ADORNO, 1987: 287). Ao longo de sua trajetória, interpretações de seus pensamentos estabeleceram paradigmas que ditam a polarização entre Indústria Cultural/dominante e público/dominado, como base da relação. Esta pesquisa tem, também, como um dos seus objetivos refutar tal interpretação. Autores e pesquisadores como Melo (1977), Silva (1985), Silva (2002), Ghiraldelli Júnior. (2002) e Costa (1995, 2002) explicitam a origem desses paradigmas e questionam a forma simplificada como é interpretada a Teoria Crítica, usada como argumento para implicar aos meios de comunicação de massa um papel de manipulador onipresente e a existência de um receptor passivo e alienado. Sem tirar o peso que a indústria cultural exerce sobre a sociedade, tais autores, no entanto, confirmam que a Teoria Crítica não avaliza a perpetuação entre Indústria Cultural/dominante e massa/dominada. Ao contrário, com sua análise apurada, a Teoria Crítica é referência para questionamentos que podem levar a mudanças.

Não elimina também as críticas quanto ao fato de promover a degradação do gosto popular, o conformismo social e o mascaramento da realidade, quando favorece

ocasiões de fuga. Entretanto, permite uma reflexão dialética, abre a possibilidade de se pensar na ação dos mass media (paralelamente a seu emprego como indústria cultural), na condição de instrumentos possíveis de revelação e mudanças sociais (COSTA, 2002: 189).

Charlot (2000) também questiona a própria definição de dominado. Afinal, pensar o ‘dominado’ em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, colocando o ‘dominante’ como um sujeito realizado e que vê e trata o ‘dominado’ como objeto. Uma leitura positiva é recusar a pensar em uma passividade estanque do dominado, como que ‘reproduzido’ e completamente manipulado pelo dominante, inclusive em suas disposições psíquicas. “O indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (CHARLOT, 2000: 31).

Se a televisão é algo tão poderoso e pernicioso, de acordo com autores como Vasconcelos (1998) e Teixeira (s.d.), o que faz com que crianças tenham suas próprias relações com a TV, e de maneira tão diversa? Algumas facilmente trocam o aparelho de televisão por outras brincadeiras, quando solicitadas, e outras insistem em ficar em frente da telinha. Seria então que algumas são mais ‘manipuláveis’ que outras? Quais são, então, os fatores que as diferenciam a ponto de darem respostas distintas? Como na argumentação de Charlot (2000) sobre o ‘fracasso escolar’, certamente, o nível sócio-cultural não é a resposta mais adequada, já que tais exemplos podem acontecer entre irmãos. Também nos parece fraca a discussão da relação da criança com a televisão sintetizada em relatórios estatísticos de audiência, desconfiança alimentada também pelo autor que acredita estar acontecendo algo parecido em relação ao ‘fracasso escolar’.

Assim como Charlot pensa sobre alunos ‘fracassados’, acreditamos que haja uma subestimação do telespectador, que seu papel como sujeito na relação com a TV esteja sendo ignorado. Mesmo se questionarmos as interpretações historicamente comprometidas da Teoria Crítica, o telespectador é ainda visto como uma “massa” que, como a de pastéis e a de pizza, é

moldável, passiva e insossa, à vontade de quem a manipula. Ora, em tal abordagem não há sujeito, mas, apenas, um objeto.

Mas um mesmo telespectador tem diferentes olhares para a televisão. Se nos voltarmos para o nosso próprio olhar, podemos perceber que, quando se assiste a Rede Globo, o nível de exigência é completamente diferente da Rede TV! ou de um canal local comunitário a cabo. Um erro de iluminação, uma edição com defeito, uma *gafe* de um comentarista é visto na Globo como uma falta grave, um sinal de decadência ou até mesmo com certa satisfação, como uma espécie de manifestação de vitória do pequeno ao tropeço do grande, algo como “os poderosos também erram”. Obviamente, tal exigência foi criada (formada?!) pela própria Globo em décadas do conhecido “padrão global”. No entanto, esse mesmo padrão não nos contaminou inteiramente como telespectador (imagino que para a decepção da Globo!) a ponto de que exigíssemos o mesmo dos concorrentes e, uma vez não encontrando, os abandonassem.

Quando muda de canal, o telespectador muda também o seu ‘registro’, o seu olhar. Não o perturba as dublagens mal feitas do SBT nas suas novelas hispanas, as supostas improvisações e desleixos nas produções dos programas de auditório da Record, SBT e Rede TV!, a mesmice de uma TV Senado e as deficiências técnicas das TVs de acesso público via cabo. Tais características são “problemas” inaceitáveis para a Globo, assim como algumas das características de determinadas emissoras não são aceitas em outras: a mesmice, por exemplo, só é aceita na TV Senado, assim como as deficiências técnicas das emissoras locais.

Assim, como aceitar a ausência de um sujeito singular se um mesmo sujeito tem distintos olhares para a mesma TV? Não nos convence o argumento de massa homogênea uma vez que esses diferentes olhares são motivos para assistir, ou não, a determinada emissora, em um determinado momento. A improvisação dos programas de auditório, as deficiências técnicas dos canais públicos e locais ou, até mesmo, o ‘padrão global’ afastam ou

atraem telespectadores conforme sua disposição de assistir a TV. É o mesmo telespectador que assiste a Globo, ao SBT e a outras emissoras. Mas são distintos os seus olhares. São olhares construídos socialmente, que dependem muito da subjetividade, da história pessoal de cada telespectador e de sua relação com a TV.

Eis o conceito de singularidade de Charlot: “Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira” (CHARLOT, 2000: 82). O telespectador é, então, esse sujeito complexo. Sua história não é a sua trajetória, mas é uma relação constitutiva do próprio telespectador, uma relação entre as três dimensões de tempo (presente, passado e futuro) e que se supõe mutuamente e não distintas. Essa dinâmica temporal é o que constrói a singularidade do sujeito. Por mais semelhantes que sejam as histórias, quando levamos em conta, por exemplo, os membros de um mesmo grupo social, o investimento do sujeito no mundo “que, para ele, é espaço de significados e valores”, é inteiramente individual.

E para que este investimento tenha retorno, ainda segundo Charlot, é necessário o mundo “fazer sentido” para ele. E este ‘fazer sentido’ separa o ‘significado’ do ‘valor’. “‘Fazer sentido’ quer dizer ter uma “significação” e, não necessariamente, ter um valor, positivo ou negativo” (*ibid*: 82). Um programa de televisão sobre as células dos répteis ou os vulcões da Ásia ‘fazem sentido’ para mim, sei do que falam e acredito que posso aprender com ele. No entanto, não me interessa, naquele momento, saber sobre as células dos répteis ou sobre os vulcões asiáticos, portanto, essas informações não têm *valor* para mim. Da mesma maneira, podemos enxergar a criança que se interessa por determinados programas e não por outros, pensando no que para ela faz sentido e o que não faz, não pela análise da importância da informação e/ou pela formatação do programa, mas por aquilo que lhe é de valor. E,

conforme Charlot, “passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo” (*ibid*: 82).

Nascemos obrigados a aprender. “O sujeito só pode “torna-se” apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000: 59) – e só o faz aprendendo. É a única maneira de ter um certo domínio do mundo, comunicar-se e compartilhar com o outro. O desejo de aprender é, assim, anterior ao aprender. Aliás, o desejo de aprender é apenas uma das formas do desejo, já que o desejo do sujeito é o desejo do outro, o desejo do mundo e o desejo de si próprio. Mas é na *relação* que ele se particulariza, o desejo do mundo, do outro e de si mesmo se torna desejo de aprender e saber. E se falamos em relação, estamos falando em sujeitos. E sujeito é um ser dinâmico, que não se reduz a um conjunto de relações psíquicas ou de relações sócio-culturais, mas interage no conjunto dessas relações. Relações que não param de se movimentar e estabelecer novas relações e novos entendimentos e saberes. Assim, se na opinião de Charlot (2000), “uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (*ibid*: 73), um programa de televisão que interesse à criança deve ter as mesmas características. Daí, pouco importa se é um programa intitulado “educativo” ou se é uma novela da Globo. Na telinha, a criança pode interagir com o mundo, negado fora dos limites dos condomínios, da escola e da casa; com o outro, observando as relações entre adultos e TV e a relevância que essa relação tem na vida da família; família e vida que anseia em participar para estabelecer uma relação de pertencimento e de identificação com esse mesmo outro e consigo mesmo.

Mas relação supõe uma via de mão dupla. Se a criança não se disponibilizar, se não investir nela mesma, nada pode acontecer. Conforme Charlot (2000), o aluno não é motivado só por alguém ou por algo “de fora”. Ele se mobiliza, se move, “de dentro”. Mobilizar remete à ação, à atividade, colocando seus recursos em movimento, partindo de si próprio para fora,

exercendo sua singularidade. Mesmo parada em frente à televisão, a criança se mobiliza em uma atividade, investe em sua relação com a TV, usando seu tempo e a si próprio como recursos. Põe-se em movimento em busca de um resultado que permita satisfazer a um desejo, um sentido e/ou um valor. Um desejo que desencadeará uma atividade. Como afirma Charlot (2000), “A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma” (*ibid*: 55).

Uma das principais abordagens na discussão sobre criança e TV remete à influência que o segundo exerce no primeiro. Inicialmente, é importante ressaltar que não negamos essa influência que pode ser bastante forte em determinadas circunstâncias. Mas, a influência é como uma relação. Portanto, não exatamente um movimento linear, com início, meio e fim, em que uma ação é exercida pelo ambiente social sobre o indivíduo com resultados mais ou menos previsíveis. Ora, “um ser vivo não está situado em um ambiente. Está em relação com um *meio*” (CHARLOT, 2000: 78).

Tanto social quanto biologicamente, o indivíduo está aberto para o seu meio, orienta e é orientado por ele. Mas o indivíduo o *assimila*, e com ele interage. Como vimos em Vigotski e Bakhtin, o interno não é cópia do externo, não é a simples recepção e a incorporação, mas a *conversão* em sua própria substância. E interação não significa concordância ou assentimento e os sujeitos que interagem desempenham papéis comunicativos e de identidade, assumindo, inclusive, papéis diversos durante a interação. E a conversão só é feita com o investimento, a autorização e o desejo do indivíduo, em sintonia com tudo o que o cerca, o compõe e o incorpora naquele momento singular de espaço e tempo.

CAPÍTULO 2

JUNINHO, LÚCIA E HELEN: OS CONCEITOS E AS HIPÓTESES

*“É impossível saber o que a televisão faz com as pessoas se desconhecemos as demandas sociais e culturais que as pessoas fazem à televisão.”
Jesús Martín-Barbero*

Imaginemos dois quadros: no primeiro, num determinado momento do dia, três crianças da mesma idade e que cursam a 4ª série, nossos hipotéticos Juninho, Lúcia e Helen, deixam seus brinquedos e/ou cadernos de lado e correm para frente da TV. Todos eles moram em uma cidade do interior de Minas Gerais. Juninho e Lúcia estudam no mesmo colégio de classe média, são colegas e vizinhos, moram a alguns quarteirões de distância um do outro. Helen vive em um bairro pobre, estuda em uma escola pública sem muita infra-estrutura. As crianças ligam os aparelhos no mesmo instante em que o programador da emissora, em São Paulo, coloca no ar, disponível via satélite para todo o Brasil, um programa de televisão. Juninho não desgruda os olhos do aparelho, se isola do mundo, conhece intimamente cada personagem, mas sua timidez não permite que socialize o que viu. Lúcia, por sua vez, faz diversas de coisas ao mesmo tempo: inicia o ‘dever de casa’, coloca a boneca para assistir a TV, ‘conversa’ com ela sobre o programa, mas trocaria a TV, prontamente, pelo chamado de uma pequena vizinha para brincar. Helen, por sua vez, começa a preparar o jantar, fica de olho no irmão menor e torce para que o pai não chegue antes de o programa a que assiste termine.

Já em outro quadro, simultaneamente ao descrito acima, acontecem outras três situações: um crítico de TV escreve sua coluna para o jornal do dia seguinte, um professor

conversa com outro no intervalo de uma aula e um pesquisador de ciências sociais redige um artigo. Todos eles discutem a influência que a televisão está exercendo sobre as crianças. Como que interpretando o quadro descrito anteriormente. Há, entre os dois quadros, um espaço, uma distância.

Durante a infância, a criança é receptiva a uma série de fontes de referências e informações. É inegável que a televisão é uma dessas fontes, provavelmente, uma das principais, já que Juninho, Lúcia, Helen e seus colegas passam com ela, aqui e em outras partes do mundo, um tempo igual ou maior que o passado na escola¹². Não há dúvidas de que a TV exerce uma importante influência sobre o desenvolvimento das crianças. No entanto, não há uma concordância entre os pesquisadores sobre o caráter dessa influência. Há autores que execram a TV (VASCONCELOS, 1998; TEIXEIRA, s.d.) e outros que acreditam em seu potencial educativo (PACHECO, 1998; PENTEADO, 1991; CITELLI, 2002; BACCEGA, 2003).

Retornando o segundo quadro, certamente o crítico, o professor e o pesquisador poderiam tomar como referência:

- a) alguns desses autores, e/ou
- b) outros pensadores e articulistas influenciados ou não por eles, e/ou
- c) suas próprias opiniões, calcadas em estudos acadêmicos ou somente pela sua experiência e observação (que também são embasadas em outras referências do gênero).

Da crítica publicada no jornal, da conversa entre professores, do artigo escrito pelo pesquisador sairão novas posições, reforços ou resistências as que já existem, sempre circulando entre aqueles que pensam o problema da influência da TV sobre a criança. O

¹² Ver em REZENDE; 1993; CORDELIAN; GASTAN; OROZCO; 1996; FERRÉS; 1996;; QUADRADO; SOUZA; et al, 1996; SANTANA; 1999; PORTO; 2000; CARLSSON; FEILITZEN; 2002; BUCHT; FEILITZEN; 2002; REMOTO CONTROLE; 2004.

resultado será visto no jornal e nas revistas, nas publicações especializadas, nos congressos e servirá para mais artigos e pesquisas, além de novas conversas nas salas de professores.

Por outro lado, Juninho, Lúcia e Helen continuam assistindo a TV, totalmente alheios a discussão que fazemos agora. São como quadros distantes. Será que o que se discute no quadro 2 é realmente o que acontece no quadro 1? Será mesmo que "a pedagogia pornô-publicitária da Xuxa mostra diariamente às professoras primárias que alfabetizar a criançada é ocupação de gente otária, ingênua, tímida, inibida"? (VASCONCELOS, 1998: 122). Ou "em princípio, quanto mais sensualidade melhor. As crianças são sensuais por natureza e é melhor para elas olhar o vídeo do que irritar a mãe e ser repreendida ou estar na rua ao sabor do perigo"? (GAIARSA *apud* in: RODRIGUES, 1993: 28). Será a TV uma entidade distinta, uma "verdadeira 'escola-paralela' e tendo freqüentemente maior influência na criança-adolescente do que a própria escola institucional" (TEIXEIRA, s.d: 48) ou faz parte do cotidiano, onde "o ato de consumir TV começa antes dele próprio, na vida social do sujeito, e acaba depois dele, na mesma vida social"? (PENTEADO, 1991: 49).

A resposta a essas perguntas está em algum lugar no primeiro quadro, com as crianças e sua TV, na tentativa de entender o que se passa naquele momento crucial de interação, de envolvimento, de comunicação – remetendo ao *communicare* – no ‘tornar comum’ entre criança e TV. Nesse encontro do ser complexo que é a criança, com o instrumento igualmente complexo que é a TV, existe a potencialidade de ampliação do conhecimento, da extrapolação da experiência, da formação do indivíduo como agente social, de educação, enfim. Certamente, podemos encontrar uma visão romântica de uma educação para o ‘bem’, para a formação de um indivíduo com características cidadãs, atento ao mundo que o rodeia, crítico e analista, pensando na sociedade como um lugar de aprimoramento humano, de integração e respeito ao seu meio-ambiente (não no termo ecológico, mas em sentido mais amplo, social). Uma visão meio paradigmática da educação, mas cuja distinção é fundamental, já que, se há

uma concordância entre as partes opostas da discussão sobre criança-TV, é que a televisão 'educa' seus telespectadores. “Se é verdade que a televisão não objetiva ensinar, é também verdade que as crianças aprendem com ela” (BACCEGA, 2003: 101). Só que, nem sempre, em benefício da própria criança, para sua formação como cidadão e para a melhoria da sociedade onde vive.

No interior dessa discussão, e objetivo deste capítulo é aproximar o leitor daquilo que acreditamos; do que queremos problematizar com a pesquisa; e do que precisamos para isso. Daí, buscamos alguns conceitos fundamentais que, em grande parte, não encontram unanimidade entre os pesquisadores e, portanto, precisamos nos posicionar para evidenciar sobre o que e de onde falamos. São conceitos necessários para a sustentação da discussão principal, a interação/relação da criança com a TV, aprofundada com as referências teóricas, Vigostki e Bakhtin, e no conceito de comunicação apresentados no capítulo anterior (também presentes neste capítulo). Assim, quando falarmos sobre educação, mídia, criança e infância e TV, a intenção é que fique mais claro o nosso posicionamento sobre cada um desses conceitos, uma vez que essa discussão também trará em seu bojo as hipóteses com que vamos trabalhar.

2.1. Educação: dos conceitos ao conceito

Conceituar educação não é tarefa fácil, ainda mais porque parece que sim. Para a grande maioria das pessoas, educar é

- a) aprender o que a escola transmite (diferente de dizer ‘o que ela ensina’);
- b) saber algo que não se sabia antes ou

- c) entender e aplicar determinadas posturas comportamentais para que não sejamos vistos como à parte de um consenso social, como ‘mal-educados’.

Em todos esses casos, parte-se do princípio que há algo posto e a educação seria um instrumento empregado para que absorvêssemos esse ‘algo’ e o aplicássemos (ou não) em nossa vida cotidiana.

Boa parte dos teóricos em educação vê nesse ‘senso comum’ um reducionismo do que seja a educação. Como descrito por Brandão (1982), o que se vê é que não existe *uma* educação, mas sim várias, tanto nas formas como ela acontece quanto pelas abordagens feitas pelos estudiosos do campo.

Rapidamente, podemos citar a educação formal, aquela feita nas escolas, com currículos pré-estabelecidos e metas a cumprir. Como contraponto, a educação não formal e a informal, como dito por Gohn (1999: 100), esta última “decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores ou representações, como é o caso da educação familiar”. Como diz Brandão (1982), a educação não-formal é também a que se realiza em espaços distintos da escola. O que diferenciaria a educação não-formal da informal são as intenções dos sujeitos “em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos” (GOHN, 1999: 100) como diversos exemplos de literatura infantil ou programas de televisão em emissoras educativas.

Dando ênfase ao caráter social da educação, Freire (1979: 67) denuncia a ‘educação bancária’ segundo a qual quem é educado recebe ‘depósitos’ de ‘conhecimento’ pelo educador, e propõe uma ‘educação emancipatória’, ciente das ambigüidades e contradições que envolvem o ato de educar. Questão também abordada por Adorno e demais pensadores da Teoria Crítica (PUCCI, 1994).

Há a educação dos sentidos como quando uma criança recém-nascida percebe a sua relação com a mãe, ou quando nós mesmos aprendemos a sentir o ‘estado de espírito’ de outra pessoa em uma troca simbólica de expressões corporais.

A educação como política de manutenção do poder e disseminação de ideologias e, até, educação quase como sinônimo de comunicação, conforme citado anteriormente, sendo “uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida” (BRANDÃO, 1982:10 - grifo do autor).

Cada uma dessas abordagens sobre a educação e, porventura, outras não citadas, mereceria uma descrição minuciosa. No entanto, tal minúcia pouco contribuiria para a objetividade deste trabalho. A solução é escolher uma, sintonizada com o que pensamos e com o que queremos problematizar.

Daí, primeiramente entendemos, como Brandão, que educação é uma prática social constitutiva. Como tal, é regida por uma linha de atuação na sociedade comprometida com o desenvolvimento de suas forças produtivas e de seus valores culturais. Sua evolução depende de fatores sociais determinantes para seu desenvolvimento e suas transformações como políticas públicas, movimentos sociais, mudanças de valores morais e seu objetivo é formar. Não um formar com sentido de moldar, esculpir algo bruto em direção a um objeto pré-determinado, embora a educação possa também ser entendida assim, mas como

[uma prática social] *cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento* (BRANDÃO, 1982: 73).

Um conceito distinto dos paradigmas históricos sobre a educação como o instrumento que irá criar o sujeito ‘melhor’, que traz embutido um juízo de valor em relação a diferenças morais, históricas e culturais distintas entre as sociedades e, portanto, longe de um conceito

mais abrangente de educação. Neste trabalho, optamos por um conceito de educação como formadora segundo o conceito de formadora, conforme propõe Larrosa:

A idéia tradicional de formação tem duas faces. Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma idéia “prescrita” de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão nem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso a que os clássicos chamavam de “humanidade” ou “ser plenamente humano” (LARROSA. 2003: 12).

O que distingue os dois conceitos acima é onde a prática social chamada educação irá chegar (ou onde *gostaria* de chegar). No primeiro, há como resultado da educação a busca de um sujeito integrado a sua sociedade, participando assim como sendo participado. Mesmo ciente de ser uma meta ideal, nunca alcançável, perfeitamente utópica, é, ainda assim, uma meta e, portanto, contém uma intencionalidade. Esse caráter não é abandonado quando pensada a educação como prática social de formação. Mas a ‘aposta’ de Larrosa se diferencia por não ter princípio e nem fim pré-determinados, embora, existentes na concepção e na intencionalidade.

E, por ser prática social e ter o formar como objetivo – o que prevê que haja, de um lado, quem e o que forma e, de outro, quem e o que é formado –, outro elemento fundamental dessa fórmula são as relações sociais. São elas, com propriedades tanto quanto subjetivas, que amalgamam tanto o que é concreto, objetivo e pré-existente, quanto o que é fluido, abstrato e imprevisível. Do outro lado da prática social, do processo educativo, reaparecem outro(s) sujeito(s), acrescido(s) de novos aparatos, como a informação ou modo de agir, com ou sem intencionalidade de quem forma ou é formado, mas, certamente, sem o controle absoluto ou com controle apenas relativo sobre o “resultado” obtido. Para Larrosa:

Uma educação que, em suma, não seja incompatível com a abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos (LARROSA, 2003: 14-15).

Não temos a intenção de desconsiderar a intencionalidade como categoria a ser pensada uma vez que, muitas vezes, ela define o próprio conceito de educação. Mas, ainda assim, não se pode esquecer o que não é normatizado o imprevisível, e a integridade dos sujeitos, em especial de quem é formado, que tem também suas intenções, metas. Conforme Larrosa, deve-se ter uma concepção de educação que reconheça um conceito abrangente,

A educação é, em muitos casos, um processo em que se realiza o projeto que o educador tem sobre o educado, também é o lugar em que o educando resiste a esse projeto, afirmando sua alteridade, afirmando-se como alguém que não se acomoda aos projetos que possamos ter sobre ele, como alguém que não aceita a medida de nosso saber e de nosso poder, como alguém que coloca em questão o modo como nós definimos o que ele é, o que quer e do que necessita, como alguém que não se deixa reduzir a nossos objetivos e que não se submete a nossas técnicas (LARROSA, 2003: 15).

Embora, sinalizemos, inicialmente, nossa opção por esse conceito de educação, também faz parte deste trabalho tentar comprovar essa visão, tanto a partir das referências teóricas quanto no desenvolvimento dos argumentos epistemológicos e análise dos dados.

2.2. Mídia e TV: uma hipótese

Nessa perspectiva de educação, partimos do princípio que todo programa de TV tem potencial educativo, tanto hoje quanto há 20 anos atrás, independente da emissora em que é transmitido, se tem vínculo ou não com o mercado publicitário e de seu formato de apresentação. Dessa maneira, já é possível apresentarmos uma hipótese que vem sendo pensada há algum tempo:

O que diferencia um programa do outro, em termos do seu potencial educativo, é sua capacidade complexa de interagir com seu público, se vai lhe despertar a reflexão e o sentido, trazer novos conhecimentos acionados ao seu cotidiano e produzir experiências interdisciplinares e extemporâneas. O programa será educativo se

*reforçar a aprendizagem formal e contribuir para uma formação pessoal sintonizada com o contexto social onde estão, programas e público, inseridos.*¹³

Como o contexto social é diverso, tanto em tempo quanto em localidades, um programa pode ser mais ou menos educativo dependendo de onde, como e para quem está sendo exibido e de como e com quem está interagindo. Obviamente que uma equipe de produção – aí incluindo a fundamental conciliação entre comunicadores e educadores de que trataremos mais adiante – sintonizada com essa interação e utilizando abordagens e ferramentas pedagógicas adequadas, tem ampliado sua potencialidade educativa em relação àquelas produções exclusivas para a comercialização dos espaços publicitários (mas que não deixam de ter potencial educativo em algum lugar ou momento).

Ressaltamos que nossa visão de mídia, pensada como *meios de comunicação*, acompanha a necessidade, aqui, de não ceder às tentações dos caminhos fáceis, do recorte momentâneo e limitado de um determinado veículo de comunicação e sua presença e atuação em tempos recentes. Como demonstrado por Thompson (1998) e Briggs e Burke (2004), o desenvolvimento de todos os meios de comunicação é parte integrante do surgimento das sociedades. Briggs e Burke alertam que alguns fenômenos da mídia que, a princípio, têm um certo ar de ‘modernos’ são, na realidade, antigos. As polêmicas novelas da TV copiaram o rádio que, por sua vez, buscou seu modelo nos folhetins do século XIX, de romancistas como Dickens e Dostoiévsky, muitos dos quais foram igualmente polêmicos em seu tempo. As supostas modernas histórias em quadrinhos têm referências em publicações do século XVIII que, igualmente, são adaptações de textos em forma de rolo da arte religiosa medieval. Até os debates sobre efeitos prejudiciais de uma nova mídia remetem aos romances e peças teatrais já no século XVI, acusados, no seu tempo, de alimentar um suposto aumento do ‘ímpeto das paixões’. Até a corrupção na imprensa não é novidade, segundo os autores: “A falta de

¹³ Trata-se de parte da conclusão de dissertação defendida no programa de pós-graduação em comunicação social na FAFICH/UFMG. (MAGALHÃES, 1999 – em fase de publicação)

confiança nos ‘jornalistas’ já era lugar-comum no século XVII” (BRIGGS; BURKE, 2004: 14).

Certamente não se pode, com isso, minimizar a discussão dos atuais meios de comunicação, até mesmo porque seria contraditória com a própria história. Afinal, se a história nos ajuda a relativar os paradigmas da mídia atual, ela nos ensina, também, que sua presença é um importante participante dessa sociedade. Mas há sempre mutações em desenvolvimento e a potencialidade de algo novo surgir e, portanto, de ser discutido. “O uso dos meios de comunicação implica a criação de novas formas de ação e de interação no mundo social, novos tipos de relações sociais e novas maneiras de relacionamento do indivíduo com os outros e consigo mesmo” (THOMPSON, 1998: 13).

E, se queremos entender a relação da criança com a TV, é importante contextualizar que televisão é essa sobre a qual estamos falando, a que TV a criança está assistindo, que criança é essa que está assistindo a TV e onde ambos estão se relacionando.

2.3. Televisão: a metáfora de Santa Clara

Diz a lenda popular que Santa Clara, acamada e entristecida por não poder acompanhar uma procissão, viu, projetada na parede do seu quarto, o evento religioso acontecendo naquele instante. A história foi o motivador para que a Igreja Católica a elegeisse padroeira da televisão, certamente, sobre os auspícios dos profissionais da área, desejosos de uma proteção sobrenatural. O fato nos remete a algumas questões interessantes. A primeira é mais uma comprobatória da inquestionável ascensão da televisão, em bem menos de um século, como algo importante para a humanidade a ponto de exigir um protetor divino tão importante como a companheira de São Francisco de Assis. Em segundo lugar, a não

coincidência da proteção da santa que também ‘cuida’ do bom tempo, do tempo claro e aberto, das condições de se poder ver o mundo pela luz abundante. E, por último, a visão um tanto ingênua, mas bem objetiva do que seja a televisão: um *meio* pelo qual as pessoas, comodamente, podem distorcer os limites do espaço e do tempo, não exatamente a seu bel prazer, mas de modo que possibilite presenciar o que lhes interessa sem a responsabilidade da gestão dos procedimentos, exceto pelo desejo de assistir.

Embora concordemos com esse conceito do que é a televisão, certamente uma lenda secular não nos parece ser a maneira mais apropriada para defender um ponto de vista. A lenda, como não poderia deixar de ser, também é coincidente com o senso comum segundo o qual a TV é um aparelho eletrodoméstico para a distribuição de informação e entretenimento, um instrumento de comodidade da vida moderna.

No entanto, essa visão não coincide com a apresentada e discutida na maioria dos inúmeros trabalhos, pesquisas e conceitos que envolvem a temática da televisão conforme veremos adiante. Essa seria, como dito anteriormente, uma visão ingênua da televisão, muito mais do que revela a visão de Santa Clara ou pensam os telespectadores comuns.

Mas não deixam de serem ingênuos, também, alguns paradigmas conceituais acerca do que seja a televisão. Conforme Machado (2000), há uma grande preocupação em submeter a televisão a uma ampla análise sociológica, que não é de todo ruim, mas que enfatiza a necessidade de se verificar a sua influência, a amplitude das experiências e o tamanho de suas repercussões. Com isso, a busca e os resultados desse tipo de abordagem sociológica coincide, perigosamente, com as pesquisas de mercado. Segundo o autor,

Por mais que pareçam avançar os estudos sobre esse meio, permanece ainda muito amplamente disseminada a idéia antiga de que televisão é um “serviço”, sistema de difusão, fluxo de programação, ou, numa acepção mais “integrada”, produção de mercado. Segundo essa concepção, o que importa não é o que acontece de fato na tela, mas o sistema político, econômico e tecnológico no qual se forjam as regras de produção e as condições de recepção. Eis por que as atenções quase nunca se voltam para o conjunto dos trabalhos individuais que a televisão efetivamente produz e a que os espectadores efetivamente assistem, mas para a estrutura genérica do meio, entendida como tecnologia de difusão, empreendimento mercadológico, sistema de

controle político-social, sustentáculo do regime econômico, máquina de moldar o imaginário e assim por diante (MACHADO, 2000: 16).

Portanto, há uma grande ênfase na *gestão* da televisão, na forma como os detentores do meio se apropriam do próprio meio e suas aplicabilidades sociais, políticas e ideológicas. Essa abordagem, no entanto, pode ser aplicada a qualquer meio e em qualquer tempo. A história oral, passada de geração em geração, a missa como fonte da verdade, os folhetins do século XVIII e XIX, o rádio no início do século XX, todos esses meios foram (e continuam sendo) os tais geradores da realidade, inescapavelmente fragmentada, a que a televisão dá prosseguimento. E foram, igualmente, *geridos* conforme a distribuição de poder, o contexto social e político onde estavam inseridos, as necessidades e desejos de seus receptores cooptados, ou não, por aqueles que produziam o conteúdo desses meios.

Certamente não há como descolar essa questão da discussão sobre o que é a televisão, mas a intenção é buscar outro viés, pensando, conforme sugere Machado (2000: 11), a televisão como “um dispositivo audiovisual através do qual uma civilização pode exprimir a seus contemporâneos os seus próprios anseios e dúvidas (...). Aqui, a questão da qualidade da intervenção passa a ser fundamental.”

Para isso, é necessário descolar o meio televisão dos demais meios de comunicação, vendo o que é peculiar a TV, como único ou predominante. Assim, a princípio não há como negar que a TV, em especial, “tem uma participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente, na própria constituição do sujeito contemporâneo” (FISCHER, 2001: 15). Certamente, no Brasil essa característica tem uma ênfase distinta de outras experiências pelo globo. Embora tenha forte influência do modelo norte-americano de televisão, no Brasil, a TV teve peculiaridades desde sua gênese e a história do país definiu sua trajetória de forma peculiar. O meio produziu o *meio*.

Trazida por Assis Chateaubriand, então proprietário do maior grupo de mídia do país, os Diários e Emissoras Associados, a TV brasileira começou no dia 18 de setembro de 1950, com a TV Tupi para cerca de apenas 200 aparelhos de televisão espalhados entre lugares públicos, casas de personalidades e lojas de eletrodomésticos, num raio limitado em torno de uma antena, na cidade de São Paulo. Após meio século, já estava em praticamente 90% dos lares brasileiros (NOVAES, 1999; BUCCI, 2000; PRIOLLI, 2001).

Esse crescimento está intimamente ligado à trajetória histórica e política do país. Nos anos 50, a urbanização favoreceu o caminho do campo para a cidade, assim como, na década de 60, a integração dos países em desenvolvimento com o mundo favoreceu aquele aparelho que dava conta de entreter e informar/integrar. A grande expansão começou nessa década, prosseguindo nos anos 70, em grande parte pelo desejo dos governos militares de integrarem o território nacional sob uma só confluência de imagens e informações, em uma só suposta ‘identidade nacional’. Em conjunto com o desenvolvimento da tecnologia via satélite e de vídeoteipe (que permitiu difundir programas gravados sem a necessidade dos altos custos dos programas ao vivo locais), ampliaram-se, significativamente, os investimentos dos conglomerados de mídia assim como o próprio investimento estatal – principalmente beneficiando aqueles alinhados com a política do governo militar. Na década de 80, o desenvolvimento tecnológico une a fabricação de aparelhos de TVs nacionais mais baratos com uma cobertura nacional via satélite e uma rede integrada e eficiente de retransmissores, que levavam os sinais das emissoras a todos os rincões do país. A abertura democrática provoca a sede pela informação e liberdades individuais, ainda mais valorizadas na década de 90. Com a estabilização da moeda, há uma nova redistribuição de parte da renda e chega-se a aumentar em 70% o consumo de aparelhos no país (PRIOLLI, 2001).

A programação, certamente, acompanha essa trajetória. Como os novos meios são continuações dos mais antigos, a TV brasileira vai buscar, em seus primórdios, a popular

experiência do rádio, com seus programas de auditório, jornalismo narrado, publicidade acachapante, novelas exageradamente dramáticas, glamorização dos artistas. Tal trajetória a difere da TV norte-americana, que busca sua fonte no cinema, e a européia, com sua matriz no teatro e nos textos literários.

Pela conjunção de todos esses fatores, a popularidade da fonte radiofônica e os investimentos públicos e privados, a TV se torna o ambiente favorável para a construção de um espaço público onde a identidade nacional vai aparecer, se formar e ser formada. Não é um fenômeno inédito, pois muito da identidade européia se deve às suas letras, a norte-americana ao cinema, a japonesa às histórias orais. Da mesma maneira que o norte-americano acredita ser um John Wayne, um japonês sonha com suas raízes samurais e o europeu se identifica com os personagens de Vitor Hugo, o brasileiro se vê na TV.

Está claro que a televisão é o maior e mais importante meio de comunicação do Brasil, a principal – quando não a única – fonte de informação e entretenimento de milhões de pessoas, as quais integra, duplamente, no imaginário coletivo e no mercado de consumo nacionais. A televisão exerce uma tal influência sobre a população brasileira que é possível pensá-la não apenas como um instrumento de formação da opinião pública, mas como a própria esfera pública, o espaço semi-virtual onde se trava o conflito das idéias, dos gostos, dos desejos e das utopias nacionais, e no qual todos os brasileiros se encontram, buscam identidade, irmanam-se (PRIOLLI, 2001: 168).

Essa TV, historicamente, teve, em seu processo de constituição e produção, a expectativa de ser um instrumento de controle social tanto de quem detém o poder de gestão quanto dos intelectuais que a monitoram. Se para alguns autores, esse controle social é real e não dá margem para que o telespectador reaja, para outros a construção do sentido que ela mesma proporciona é a chave para a sua libertação. Como afirma Penteado,

Pensada e produzida para constituir um dos processos de controle social, da mesma maneira que a escola, a TV acaba ultrapassando essa possibilidade, por acontecimentos que se dão fora dela, no âmbito de sua recepção, a partir de recursos que utiliza (PENTEADO, 1991: 16).

Portanto, a construção do sentido mediada pela TV ainda pode, e deve, receber reforços de outras ações de produção de sentido, como as que acontecem no ambiente familiar e na escola. Conforme Baccega (2003), esta é a oportunidade de a escola desenvolver um papel de mediadora entre a TV e quem gosta de assistir a TV.

É preciso não perder de vista que a recepção dos produtos televisivos é uma construção de sentido, que ocorre no território que se forma entre emissor/enunciador e receptor/enunciatário. Toda construção é um processo pessoal, que se dá em diálogo com a sociedade, a partir de construções prévias e com as ferramentas que a própria sociedade ofereceu para aquele indivíduo/sujeito. O sentido que crianças e jovens atribuem à televisão resulta, portanto, de suas experiências e da cultura na qual estão imersos (BACCEGA, 2003: 82).

Certamente a televisão, por tudo isso, não está livre de ser pensada sobre aspectos igualmente críticos. No Brasil, televisão é, antes de tudo, negócio. O modelo de televisão brasileiro é filho dos modelos pragmático norte-americano e ideológico europeu. Infelizmente, o resultado foi que ela herdou os defeitos de cada um, em detrimento das qualidades. Do modelo europeu, herdou um desejo incomensurável de controle estatal, que dá ao estado todo o poder de controle sobre sua distribuição e fiscalização, sob o argumento de que um veículo de tal poder deve ser gerido sob a perspectiva do interesse público. A legislação brasileira, por exemplo, está cheia de boas intenções, conforme podemos conferir no Artigo transcrito a seguir:

Art. 221 – A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão os seguintes princípios:

I – preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II – promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III – regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos por lei;

IV – respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família. (BRASIL, 2004: 126)

Como sabemos, o resultado é que, além de o estado não dar conta de fiscalizar o que atribui às suas concessões para radiodifusão, a distribuição depende dos interesses políticos-partidários do governo do momento, geralmente se transformando em um instrumento de

barganha, ao invés de democratização. Como complicador, a televisão brasileira herda do modelo norte-americano a busca pela remuneração do capital de seus investidores em TV, mesmo em detrimento da sanha legalista herdada de sua contraparte.

A televisão nacional não se diferencia muito da lógica de uma padaria, uma farmácia ou uma linha de ônibus. Em uma padaria, mesmo que todos saibam que o pão de cada dia é um direito de qualquer cidadão, o que interessa para o proprietário ao final do expediente é quanto arrecadou no caixa, obrigatoriamente mais do que gastou, de modo a viabilizar sua própria sobrevivência. Assim como uma farmácia, a única intervenção da sociedade é feita através de órgãos públicos como a vigilância sanitária que deve resguardar o interesse público sobre qualquer outro aspecto, evitando que um pão ou um remédio faça mal à saúde da população. A televisão, legalmente, aproxima-se ainda mais da linha de ônibus urbano, uma concessão que a sociedade dá a empresários, através de outros órgãos públicos constituídos por essa mesma sociedade, com o objetivo de oferecer à população transporte a custo o mais baixo possível. Como retorno, a sociedade/órgãos públicos dá a esses empresários o direito de obterem lucros na exploração do serviço.

Também é essa a fórmula das concessões de televisão, da qual não escapam nem as emissoras ditas educativas e sem fins lucrativos que, em sua maioria, servem aos negócios do Estado e das fundações que as mantêm. A diferença, no entanto, é que, ao contrário do consumidor de pães e de remédios, e o passageiro do transporte coletivo, as pessoas recebem TV de graça em suas casas. Mesmo no caso do reduzido número de assinantes de televisão paga, o valor arrecadado não sustenta a cara produção televisiva. Portanto, é uma ilusão imaginar que o público-alvo da televisão brasileira sejam os telespectadores. “O verdadeiro cliente da televisão não é, então, o espectador, mas, sim, o anunciante, porque é ele que torna possível a existência da televisão. E a única forma de prestar um serviço ao anunciante é lhe proporcionando a maior audiência possível.” (FERRÉS, 1996: 28).

Isso explica uma série de circunstâncias de nossa programação nacional, como programas que apelam para o sentimentalismo, que se sustentam no carisma de um artista ou na espetacularização da notícia. Some-se a isso a lembrança de que, mesmo não totalmente hegemônicas, há forças políticas e sociais com acesso mais privilegiado na produção da TV. Conforme Penteado,

Participa do processo de produção da mensagem ampla equipe de profissionais, a maioria procedente da classe média-média e média alta pelo requisito de um acervo cultural específico exigido pelo trabalho e só atingível por pessoas assim localizadas na escala social (PENTEADO, 1991: 16).

No entanto, isso não impede um diálogo de quem a ela assiste com quem a produz. “A TV é dualista: retrata a vida porque precisa ser inteligível para o público que quer atingir e é guiada pelos interesses da sociedade consumista que ajuda a construir.” (PORTO, 2000: 39). Se é dualista, essa mesma TV tem uma via de mão dupla onde, de alguma(s) forma(s) o telespectador acaba por definir sua programação, seja pelos índices de audiência que proporciona a determinados programas, seja pelos produtos e serviços que adquire.

Não caberá aqui destrinchar o emaranhado das relações comerciais entre anunciantes, comerciantes e detentores de outorgas de televisão. Mas comprovar que essa relação telespectador e televisão/programação não restringe o primeiro em um papel passivo e que, como sujeito complexo que é, sua intervenção é fato e é um componente real. Assim, quando queremos estudar essa relação, entendemos, como Machado (2000: 11), “a questão da qualidade da intervenção passa a ser fundamental”.

2.4. A criança e a televisão para a criança

Conceituar criança também não é tarefa fácil. Está associado ao momento histórico-social da conscientização do que seja a infância. Conforme Steinber e Kincheloe (2001) as

crianças, historicamente, sempre participavam cotidianamente no mundo adulto. Para os adultos nada mais normal e justificado, já que as crianças adquiriram, com isso, conhecimento profissional e experiência de vida. O resultado era satisfatório, inclusive moralmente: “O conceito de criança como uma classificação específica de seres humanos que requerem um tratamento especial, diferente daquele aplicado ao adulto, ainda não havia sido desenvolvido na Idade Média” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001: 11). Para Del Priore (1999), a criança, no Brasil do séc. XVI, é encarada pelos jesuítas como um ‘papel branco’ a ser preenchido. Uma vez doutrinadas, passam para o papel de professores dos pais. Somente depois da Idade Moderna, as escolas passam a vê-la como um adulto em gestação. Desse ser ambíguo do início de nossa colonização, chegou-se a supervalorização da infância na contemporaneidade. “Na Idade Média não significava muito para seus pais, passando a condição de “reizinho do lar” com a evolução da sociedade burguesa.” (DEL PRIORE, 1999: 10).

Nesse sentido, pode-se até ter uma ilusão de ‘evolução’ da condição e maneira de se ver a criança. Mas, no início do séc. XXI, ainda há a noção impregnada da idéia de se entender a criança, não como um indivíduo próprio, com características próprias, mas como um ‘adulto em miniatura’. Há, ainda, a concepção biológica da criança, pensada entre meados finais do séc. XIX e iniciais do séc. XX, de um ser que se desenvolve em estágios fixos e imutáveis, generalizado para todas as culturas e períodos históricos. Essas concepções não serão adotadas neste trabalho. Concordamos com Steinberg e Kincheloe que:

A infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica. Muitos argumentam que a infância é uma fase natural do crescimento, do tornar-se adulto. Aqui o conceito fundamental envolve o formato desta fase humana, moldada por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela (STEINBERG; KINCHELOE, 2001: 11 - grifos dos autores).

Afinal, como conceber de forma homogênea a infância? Não podemos desconsiderar as diferenças existentes entre uma criança que vive numa família composta de pai, mãe, sob o mesmo teto e que usufrui das benesses da sociedade moderna com aquela outra criança que

viaja no tempo, tem-se a impressão de cair diretamente no séc. XVII, e divide as agruras da lei de sobrevivência com qualquer adulto pelos sinais de trânsito e bueiros da cidade. Como afirma Ketzer, “Não é a criança da literatura clássica da pedagogia ou da psicologia, não a criança prevista pelos manuais, não a criança que frequenta sessões de terapia, mas uma criança corporificada nas condições de um adulto.” (KETZER, 2003: 14-15).

Queremos pensar a criança naquilo que ela é antes de ser homem ou mulher. Pensar em nossos Juninho, Lúcia e Helen como indivíduos, seres distintos de suas futuras versões adultas, um ser cultural distinto. Pensar como Larrosa, segundo o qual a infância “é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher”. Mas, ao mesmo tempo, é um terreno desconhecido “além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas” (LARROSA, 2003: 184).

Entender, ainda, segundo esse autor, que a criança:

É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos (LARROSA, 2003: 187).

Para ser distinto, deve ter características diferentes do outro. Mas em que a criança se distingue do adulto? Inspirado em Vigotski (1998) – inspirado mesmo, pois o autor russo não trata disso desta maneira explícita –, podemos sugerir que o que os separa são os usos dos instrumentos simbólicos, como a fala e a atividade prática. Segundo o autor,

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitados, pelos animais superiores (VIGOTSKI, 1998: 33).

Como dito por Vigotski, o uso de signos e a atividade prática são linhas independentes de desenvolvimento a princípio, mas que convergem e dão origem às formas humanas de inteligência prática e abstrata. E isso se dá com a interação com o meio ambiente.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, o constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (ibid: 33).

Essas novas relações, seu caráter inédito e que moldam a si mesmo, distinguem-se das relações dos adultos, esses já com domínio no uso dos instrumentos simbólicos e conformados pela atividade prática. Conforme Ferrés (1996: 57), “a criança aprende por experimentação, por observação e por imitação”. Os adultos já não convergem inteiramente – portanto, não relacionam – o seu uso dos instrumentos simbólicos e sua experiência para experimentar, para observar ou imitar o mundo que lhes cerca, ou para se autoconstruir na conformidade do que lhe exigem. Embora isso ainda aconteça em alguma medida ao longo de toda a vida de um adulto, essa já não é a prerrogativa do uso, por exemplo, da fala, nem de suas experimentações. No mínimo, o adulto pensa mais – e abstrai mais – antes de falar e de realizar qualquer ato.

Na convergência do uso dos instrumentos simbólicos com sua atividade prática, o adulto está em busca de sua sobrevivência, de adaptação aos velhos e novos riscos e prazeres do momento, de aplicabilidade no apaziguamento de suas angústias culturais e sociais. Vigotski, por sua vez, inspirado por Freud e Zalkind, vê a criança de forma menos tensa, afinal, seu comportamento ainda transcorre sobre a influência do princípio do prazer: “A preocupação com a adaptação do meio cabe aos adultos. São precisamente os adultos que facilitam para a criança o estabelecimento das primeiras relações de reciprocidade com o meio”. (VIGOTSKI, 2001b: 281)

Dessas relações distintas, para a criança, o uso dos instrumentos simbólicos e sua atividade prática tem uma dependência maior do meio social, sendo, inclusive, este último o que vai determinar o desenvolvimento daqueles. O ser cultural, portanto, também é fruto de seu meio. O lúdico, a fantasia e a busca pela diversão, pelo inusitado são maneiras que as crianças usam para mediar essa adaptação.

Ainda tomando como ponto de partida os estudos de Vigotski, comparo os programas de TV como ‘brinquedos’ modernos que não existiam na época do escritor russo. Assim como a relação da criança com o brinquedo para Vigotski, seria errado dizer que a criança gosta de ver TV só pelo prazer, uma vez que existem situações que lhe dão mais satisfação que isso como, por exemplo, jogos com outras crianças. Mas é inegável, também, que a TV cumpre uma função parecida com a do brinquedo, segundo Vigotski, ao oferecer à criança a vivência daquilo que lhe é irrealizável. Daí a imaginação, onde os desejos não realizáveis ganham corpo.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VIGOTSKI, 1998: 122-123).

Como veremos quando descrevermos os atuais programas voltados para as crianças, a situação imaginária estará posta na tela da TV, mas somente se completa com a motivação anterior e do momento da criança. Conforme Vigotski, o brinquedo não pode ser encarado como uma atividade qualquer, pois nem sempre as crianças entendem as motivações que dão origem ao jogo. A motivação e as circunstâncias da atividade da criança com o brinquedo são essenciais. E que, principalmente, um brinquedo que envolve uma situação imaginária é, de fato, baseado em regras. “A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém

regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori.” (*ibid*: 124).

Não é à toa, portanto, que há algo de novo e algo de velho na programação infantil, um duplo conjunto de regras a seguir. De um lado, existe a necessidade de interagir com a criança dentro da sua atual etapa de desenvolvimento, um paradigma comum aos principais autores de psicologia da criança, embora nem todos coincidem *quantas são e quando acontecem* (WOOD, 1996). Daí, algumas características dos programas voltados para criança que mantêm uma estrutura similar geração após geração: o *nonsense*; o conflito como gerador de situações inusitadas e cômicas; o lúdico, a fantasia e o mágico, como os animais falantes e humanizados; a sátira aos modos de vida dos adultos; as batalhas épicas ou cotidianas entre o bem e o mal. Das fábulas de Esopo aos modernos longa-metragens de animação, são características comuns, regras comuns. E, principalmente, um modelo de personagens com identidade e características que formem um laço social com o seu público: não faltam os desajustados (na lógica adulta, mas fantástica do ponto de vista da criança, ela mesma uma desajustada no mundo adulto); os incompreendidos (para as crianças, são os adultos que não conseguem compreender o mundo infantil); os vilões desajeitados (já que fazer algo mau para a criança geralmente está associado a um desajuste em seu sistema de valor ainda não adaptado aos valores do mundo adulto e está mais para um acidente do que para um verdadeiro ‘crime’), os pais ausentes ou simplesmente bobalhões e atrapalhados; o(a) irmão(ã) insuportável; a incompatibilidade menino/menina; os amigos do peito.

Tudo isso em sintonia com o que, de acordo com Vigotski, trata-se de um traço fundamental da infância: a inadaptabilidade. “No momento do seu nascimento e durante toda a infância a criança é um organismo inadaptado ao máximo e fora de equilíbrio com o meio.” (VIGOTSKI, 2001b: 294). Essa inadaptabilidade, esse desajuste com o mundo dos adultos, assim como outros elementos, fundamentam um princípio de laço social com a criança que

acompanham os personagens e/ou suas características e as tornam sucesso mesmo geração após geração.

De outro lado, as mudanças refletem os novos tempos, sem alterar a essência, mas trazendo novas temáticas, novos personagens e novos modelos de narrativa. Essas novas abordagens surgem de novas concepções de identidade e relações sociais que se adaptam aos novos contextos sociais. Embora haja resistência a mudanças significativas, a forma como é apresentada, somada a novos conceitos, abordagens e conflitos, vai sendo incorporada às histórias. Sua permanência dependerá como a geração atual considerará sua pertinência. Por exemplo, a aceitação de um novo modelo de família só estará incorporado aos novos produtos da programação infantil se a sociedade, como um todo, aceitá-lo como pertinente.

Essa dupla presença, do que se mantêm e do que se cria, pode ser vista em outras manifestações da cultura midiática (ARAÚJO; MAGALHÃES, 1999) e condiz com a produção da programação infantil (assim como em toda a TV). Afiançarmos a ilusão de que os programas antigos eram mais inocentes, tinham menos violência e até mais preocupação educacional seria o mesmo que inocentar as maldades bem elaboradas de *Tom & Jerry* e do *Pica-Pau*, só para citar os mais populares. Quanto aos combatidos desenhos japoneses, já nos anos 70, a família Ultra (*Ultra-Seven*, *Ultra-Man*) arrasava pobres monstros levando metade de Tóquio – ou o que parecia ser Tóquio! Pode haver até quem pense que, nessa saudosa época, não se imaginava um *nonsense* tão grande quanto uma família composta de um frango mal-humorado e uma vaca afetada representando os filhos adolescentes de pais humanos mostrados da cintura para baixo (*A Vaca e o Frango/ Cartoon Network*)¹⁴.

¹⁴ Quando das referências aos programas citados, principalmente os menos conhecidos, vamos utilizar os nomes dados para a programação brasileira seguido pelo nome da produtora e/ou emissora de televisão (aberta ou paga) para uma melhor busca, se for o caso. Embora alguns já não sejam oferecidos nas grades de programação, a maioria deles está presente, tanto nas TVs pagas quanto nas emissoras abertas e foram citados os mais populares entre as crianças entre os anos de 2003 e 2005.

Ainda assim, em caso de dúvidas, recorra a uma criança de 10 anos, que poderá dar todos os detalhes. Pelo menos funcionou comigo e o meu sobrinho Luiz Cláudio!

Mas o *nonsense* tem sua função dentro das regras, onde o ‘inadaptado’, o ‘irrealizável’ pode ser um animal que, em uma ponta, é um gato, e, na outra, um cachorro (*CatDog/Nickelodeon*), ou um orfanato para onde vão os amigos imaginários quando as crianças crescem (*A Mansão Foster para Amigos Imaginários/ Cartoon Network*). Mas não nos esqueçamos que *nonsense* é uma característica dos desenhos desde os primórdios, com famílias da pré-história tomando banho por uma tromba de mamute e voando em companhias aéreas de pterodátiles (*Os Flintstones/SBT*).

Mesmo com os lançamentos de novos produtos a cada ano, as crianças ainda curtem os desenhos antigos. *Tom & Jerry* e *Pica-Pau* não deixam de freqüentar as listas dos mais queridos, geração após geração (PACHECO, 1995). Dentre as 59 atrações presentes na página da internet do *Cartoon Network*, canal com programação exclusiva em desenhos animados e a programadora de TV a cabo mais assistida no Brasil (SANTOS, 2003), 18 produções (30,5%) são das décadas de 60 a 80, refilmagens ou inspirados nos personagens antigos¹⁵. Além disso, o *Cartoon* mantém um outro canal, o *Boomerang*, exclusivo com produções antigas. Nos demais canais, pagos ou abertos, as emissoras mantêm a velha geração. O SBT praticamente fecha suas inúmeras sessões de desenhos com a turma do *Pernalonga* e as antigas produções da fábrica de desenhos animados norte-americana Hanna-Barbera, como *Scooby-Doo* e *Os Flintstones*, este último servindo de exemplo mundial em seminário em Cannes/França sobre programação infanto-juvenil, como o desenho animado mais visto no Brasil (PARENTE, 2005). Outro destaque da emissora é o ‘resistente’ *Chaves/Chapolin*, há décadas em sua grade. A Rede Globo exhibe *Faísca e Fumaça*, *Astro Boy*, *Supermouse* e ainda produz o conhecido *Sítio do Pica-Pau Amarelo*.

Até o combatido modelo ‘apresentadora-cantando-falando-seguida-de-desenho’ não pode ser considerado morto, já que passamos apenas por uma entressafra de artistas, se tanto.

¹⁵ www.cartoonnetwork.com.br, acesso em 26/03/2005.

As emissoras continuam apostando no modelo, como *Bom dia & Cia* da Record, *TV Globinho* e a sempre presente *TV Xuxa*, ambos da Globo. Os ídolos infantis das últimas décadas continuam valorizados e trabalhando para o público jovem, como Xuxa, Eliana e Angélica. O modelo, econômico, lucrativo e ágil para as emissoras, figura dos primórdios da TV deu origem à série:

Quando os primeiros programas infantis apareceram na televisão, traziam uma fórmula: entre um desenho animado e outro, uma apresentadora num estúdio fazia joguinhos, lia cartinhas, fazia merchandising e as crianças mandavam beijinhos para o “pessoal lá de casa”. Assim era o Pim-Pam-Pum, o Zás-Trás, a Sessão Zig-Zag e seus seguidores (MEIRELLES, 1999: 263).

Mas a outra regra é que, por outro lado, o jogo deve prever sua própria adaptabilidade com o novo, o que não é o devir, mas o atual e o porvir. E, contrapondo ao conceito da criança puramente biológica, atemporal, as crianças são diferentes, em espaços e tempos diferentes. Portanto, há o pertinente, há o contemporâneo e a inserção da criança no seu meio, o que reflete no que passa na TV.

A criança, atualmente, têm feito um movimento acelerado das brincadeiras de rua para o interior da casa. Um movimento que não poupa nem mesmo o interior do país, já que não está associado somente à violência urbana, embora este seja, talvez, o fator mais importante neste momento. Há tempos acontece a ampliação do tráfego viário e a expansão imobiliária que ocuparam as ruas e expurgaram as verdadeiras – e lúdicas – áreas de lazer que os parques desejam, mas não conseguem substituir. E, como se sabe, a TV as recebe de braços abertos:

[A TV] Ocupa um lugar de destaque dentro do lar. É ponto de referência obrigatório na organização da vida familiar. Está sempre a disposição, oferecendo a sua companhia a qualquer hora do dia ou da noite. Alimenta o imaginário infantil com todo tipo de fantasias e contos. É um refúgio nos momentos de frustração, de tristeza ou de angústia. E, como uma mãe branda, nunca exige nada em troca (FERRÉS, 1996:7).

Mas a criança moderna também tem se adaptado a nova estrutura familiar onde são chamadas a cumprir tarefas que, antes, cabiam aos adultos, já que os pais estão mais ausentes

em casa. É uma situação não muito nova, mas que não coincide com o modelo da geração anterior. Cada vez menos há a figura da ‘dona-de-casa’, aquela provedora responsável pela organização do lar. As crianças tornam-se responsáveis por tarefas diversas como a arrumação, o cuidado com as crianças menores e, muitas vezes, até tarefas mais elaboradas como as refeições familiares. Mesmo as crianças de classe média e alta, embora sejam outras as tarefas e exigências, não fogem dessa característica. Sem tanta intensidade e obrigação, ainda assim são incumbidas de atividades que auxiliem na rotina agitada da família, até mesmo como exercícios que os pais julgam necessários para a educação do filho, atividades que “constroem o caráter”. Esse tipo de “educação” oferecida pelos pais é brilhantemente mostrado nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson, que ironiza a lógica paterna onde todo o sofrimento das tarefas dadas às crianças “constrói o caráter” e demonstra que muita coisa da Idade Média ainda vigora nos nossos dias. “Essas coisas são muito mais engraçadas depois que vinte e cinco anos se passaram”. (WATTERSON, 1996: 18). O tempo livre ainda é dividido com uma agenda de ‘executivo-mirim’ (escola de línguas e artes, academia de esportes, aulas de reforço). Portanto, brincadeiras e diversão, somente nos pequenos intervalos e sem ser ainda mais cansativa, opção que a TV exerce bem.

A família mudou também. O clássico pai-mãe-filhos está dividindo espaço com filhos vivendo com pais separados, convivem com meio-irmãos e novos pais, irmãos ‘importados’ de outros casamentos, relações homossexuais cada vez mais aceitas pela sociedade. Hoje não é mais tão simples dizer que “eu vivo com papai e mamãe!” Desta maneira, a TV estaria fora de sintonia se persistisse em ilustrar somente esse modelo.

De outro lado, com a disseminação dos meios de comunicação de massa, a informação virou um produto barato e de sobrevivência. Incentivado pela escola e pelo convívio com os colegas, o mundo deve ser buscado e não se pode esperar que ele seja oferecido, tanto pela escola quanto pela orientação dos pais, como se praticava antes. Associado ao avanço de uma

pedagogia menos conservadora, em que a criança deixa de ser um simples depositário de informações, atualmente, o incentivo é pela busca ao conhecimento já nos primeiros anos escolares, nos quais as fontes primárias são os próprios meios de comunicação (em detrimento das tradicionais enciclopédias e livros didáticos). As crianças, naturalmente ávidas curiosas por tudo o que as cerca, são incentivadas cada vez mais a se apropriar do mundo pela mídia.

No entanto, a preocupação ainda é com o monstro debaixo da cama quando a luz se apaga na solidão do quarto: o medo do isolamento. Eis a nova crise contemporânea da infância:

A mudança na realidade econômica, associada ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância. O “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue voltar. (...) O isolamento aqui mencionado envolve separação tanto no sentido da ausência dos pais quanto do espírito comunitário. (...) A crise da infância contemporânea pode significar, de várias formas, tudo o que envolva, de algum modo, o horror de enfrentar sozinho o perigo”. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001: 13-14).

Portanto, o brinquedo – no caso a TV na contemporaneidade é um deles – cumpre a importante missão de ajudar a definir a funcionalidade dos conceitos e dos objetos, tendo a palavra, conforme Vigotski, se tornado parte de algo concreto. A situação imaginária não é gratuita na vida da criança e encena dois paradoxos fundamentais para a construção de um sujeito de desejos dentro de um jogo e suas regras.

[A situação imaginária] é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se as regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VIGOTSKI, 1998: 130).

A programação infantil, brinquedo que é, reflete tudo isso. Não são poucas as novas produções que espelham as regras desses novos tempos. A rotina atribulada das crianças é mostrada em desenhos como *As Meninas Superpoderosas (Cartoon Network)* e *Três Espiãs*

Demais (FoxKids/Globo) que têm que se dividir entre a vida agitada da escola, idas ao *shopping* e salvar o mundo. As esquisitices da adolescência urbana – incluindo as nojentas – aparecem em desenhos como *Du, Dudu e Edu (Cartoon Network)*, dividindo espaço com outros conflitos dessa idade, como o uso de aparelhos nos dentes pela irrequieta Sharon Spits, em *Sorriso Metálico (FoxKids)*.

Sharon, por sinal, é filha de mãe separada como Mary-Kate e Ashley Olsen (*Gêmeas em Apuros/Fox Kids*), que têm na mãe uma poderosa executiva de moda e o pai vivendo em um *trailer* na beira da praia. São pais sintonizados com aos novos tempos, como os de *Mimi (Fox Kids)*, outra super criança com o seu tempo praticamente tomado pelas suas inúmeras atividades. A mãe de Mimi curte *new age* e faz yoga, e o pai, um ex-hippie, é apaixonado por computador e brinquedinhos digitais, sem qualquer habilidade para exercer o seu papel paterno. Como na vida real, ambos deixam Mimi envergonhada pelos seus maneirismos. *Johnny Bravo (Cartoon Network/Record)* também vive só com a mãe, com a diferença que é um adulto-adolescente e que certamente já deveria ter caído no mundo por conta própria, se não representasse igualmente uma parcela desses novos tempos, em que viver sob a guarda dos pais – independente da idade – já não é nenhuma vergonha.

Estão aí também os conflitos e as diferenças de gênero entre irmãos (*A Vaca e o Frango; O Laboratório de Dexter/Cartoon Network*), crianças preocupadas com a comunidade e o meio-ambiente (*Os Thornberrys/Nickelodeon; Wheel Squad/Fox Kids*), pré-adolescentes deslocados (*Doug, Ei, Arnold!/Nickelodeon*), sem esquecer os ‘politicamente incorretos’ – foco de resistência ao ‘politicamente correto’ mundo dos adultos – como *Os Simpsons (Fox/Globo)* e *South Park (Multishow)*, inicialmente feito para adultos, mas rapidamente incorporados na programação infantil.

Como também não falta diversidade no visual – em detrimento da televisão e demais meios de comunicação de massa de 20 anos atrás, sem tantos recursos tecnológicos –, novos

formatos, estéticas e ferramentas se incorporaram ao repertório em que, anteriormente, reinavam absolutas as “bocas-falantes” dos desenhos de Hanna-Barbera. Além dos efeitos especiais importados do cinema, os desenhos passaram a contar com os mais variados tipos de traço, desde os tradicionais (*Alladin/Disney*), os *animes* japoneses (famílias *Digimon* e *Dragon Ball*), até os bem estilizados (*Os Gêmeos/FoxKids*) e mesmo primitivistas (*Shin Chan/FoxKids*). Não param de despontar novas técnicas, muitas delas bem familiares às crianças, utilizando-se unicamente de programas de computador (*Mucha Lucha/ Cartoon Network* em *Flash*; *Jimmy Nêutron/Nickelodeon* em 3D), colagens, fotos e recortes animados (*Ângela Anaconda/FoxKids*), mas sem abandonar velhas formas de animação, vitaminadas pela facilidade da informática, como as massinhas (*Bob, o Construtor/Discovery Kids*) e os bonecos, tanto os manipuláveis como com atores (*Teletubbies, Tots TV/Discovery Kids*). Até novas angulações de câmera privilegiam o olhar infantil (*Rugrats, Os Anjinhos/Nickelodeon*)

Essa lista, obviamente, é apenas uma pequena mostra do enorme repertório oferecido e tem somente a intenção de mostrar como parte dessa nova geração de produções está atenta com o que é mutante nos novos tempos e suas características de brincar de criança na contemporaneidade. Os personagens continuam engraçados, arrumando mil confusões e, principalmente, representando as crianças e suas próprias representações do mundo e de si mesmas na telinha. Essa capacidade de síntese do que seja a vivência da infância é impossível no cotidiano, mas é possível no brincar, como afirma Vigotski:

O brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998: 135).

2.5. Uma última consideração sobre o ‘campo’ da Educação/Comunicação

Definimos o que acreditamos pensar ser o conceito de comunicação (especialmente no primeiro capítulo, mas também ao longo do trabalho até aqui), assim como o de educação, em tópico específico anterior. No entanto, antes de finalizar este capítulo, não podemos desconsiderar uma discussão que partindo desses e de outros conceitos de educação e comunicação, tem preocupado e despendido tempo de vários pesquisadores, muitos já citados aqui: existe um outro campo de conhecimento, que seja a amálgama dos dois anteriores, um campo da ‘Educação/Comunicação’?

Embora não tenhamos a resposta e não seja o objetivo deste trabalho responder a essa questão, é inegável que o que temos discutido até aqui aponta para a possibilidade de fazermos tal abordagem. Nossa intenção com este tópico é: a) informar que essa questão existe e estamos cientes dela; b) em grande parte, este trabalho é resultado dessa preocupação de aproximação dos campos, embora não se tenha como meta, o cerne da questão, a criação ou sua consolidação como um novo campo; c) também informar qual a visão e as fontes de inspiração que temos sobre essa questão.

O campo sempre existiu. Desde que os homens perceberam que, através dos sinais gravados em paredes, com técnicas instintivas de narrativa oral, era possível transferir, de uma geração à outra, os valores, as histórias e a maneira de viver de sua sociedade, têm-se utilizado a comunicação e a educação em benefício de sua perpetuação, sem se preocupar em separar uma da outra.

Na realidade, o que me parece ser a questão central é *voltar* a pensar os dois campos novamente juntos, como antes de serem separados na primeira metade do séc. XX, quando da propagação dos meios de comunicação eletrônicos de massa. Certamente, os novos

instrumentos da comunicação, como uma importante força motriz dos novos tempos, ganharam atenção especial e *status* suficiente para se transformarem em uma ciência específica, com seus pensadores, cientistas e pesquisas focados sobre os novos fenômenos midiáticos. Mas, mais ainda, porque visões, a princípio díspares, pontuaram o surgimento dessa nova ciência fortalecendo a idéia de que, efetivamente, tratava-se de um campo do conhecimento que merecia seu próprio espaço de estudo, de conflito e de desenvolvimento.

O que realmente deu uma janela privilegiada à comunicação foram os estudos norte-americanos conhecidos como *Mass Communication Research*. Conforme Araújo (2001), os estudos se caracterizavam pela orientação empirista, privilegiando a dimensão quantitativa; pelo pragmatismo, mais política do que científica; prioridade para a comunicação mediática e baseado em apenas um modelo comunicativo: fonte de informação → transmissor → canal → receptor → destino. Ao contrário da Teoria Crítica, que discutia os novos meios de comunicação de massa sem destacar a comunicação como campo distinto, os pragmatismos dos estudos norte-americanos deram uma aura de especificidade à comunicação que contaminou as discussões a partir de então. Mas, conforme lembrado por Citelli (2002), o convívio entre a comunicação e educação não é fato novo:

O propósito de apreender as inter-relações entre os campos da comunicação e educação pode ser remontado às décadas de 30 e 40, e deriva das inquietudes geradas pela expansão dos media no século XX. A crescente presença da imprensa escrita, do rádio e, finalmente, da televisão mostrava estar se desenhando uma nova configuração nos conceitos de ensino/aprendizagem, de educação, de conhecimento (CITELLI, 2002: 135).

Não que a comunicação não merecesse se constituir como campo autônomo, como ficou provado nos anos seguintes com trabalhos que fortaleceram o campo e o desprenderam do pragmatismo, (re)descobrimos novos estudos norte-americanos, contemporâneos ao da *Mass Communication Research*, mas muito mais próximos dos pensadores europeus, e evoluindo como um campo do saber independente e vigoroso. No entanto, o próprio desenvolvimento

dos meios de comunicação de massa obrigaria o seu estudo de maneira mais abrangente, englobando a educação em seu bojo.

Se olharmos, então, para a escola, percebemos a impossibilidade de desassociar os campos. Conforme Baccega (2003), tanto a escola quanto os meios de comunicação desempenham papéis sociais sintonizados nessa sociedade da informação e do conhecimento. Neste sentido, é primordial a atualização recíproca de ambos os campos o que acaba formando um só. Um campo que já existe, tanto pela existência dos meios de comunicação como educadores privilegiados, quanto pela necessidade premente de acioná-lo, dado o mundo ‘editado’ em que vivemos, onde a interação entre a comunicação e a cultura aloja a conjunção da comunicação com a educação. A informação, essa moeda de circulação fácil e barata, embora seja um ótimo princípio, não é conhecimento. “O conhecimento implica crítica. Ele se baseia na inter-relação e não na fragmentação. Todos temos observado que essa troca do conhecimento pela informação tem resultado numa diminuição da criticidade” (BACCEGA, 2000: 106). Como também defende Penteado:

Inicialmente é preciso lembrar que as novas tecnologias comunicacionais são apenas e tão-somente prolongamentos refinados, recursos sofisticados, aptos a potencializar a capacidade comunicacional inerente ao ser humano, o que caracteriza como animal social por excelência e produtor de cultura (PENTEADO, 1998: 13).

Assim como Penteado, já não são poucos os educadores que defendem uma pedagogia da comunicação, uma vivência com uma didática que exercite a capacidade comunicacional do homem com a prática da educação como um processo específico de comunicação. Nessa direção, Porto pontua que:

Na referida pedagogia os conhecimentos e a metodologia surgem a partir da dialogicidade do professor-comunicador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar (PORTO. 1998: 33).

O que, aparentemente, pode parecer uma obviedade – afinal, é claro que os professores devem se apropriar dos meios de comunicação em benefício de uma melhor educação – não o

foi por muitas décadas dentro das salas de aula e nos meios de comunicação. Havia uma luta surda entre comunicadores e educadores. Para os primeiros, a educação e sua necessidade de sobrepor um extenso conteúdo reflexivo sobre a estética eram impraticáveis com os novos meios dinâmicos e rápidos da comunicação. Forçar esse paradigma era condenar o resultado a algo ‘chato’. Já os educadores viam nos comunicadores sujeitos superficiais, que preconizavam a estética sobre qualquer conteúdo e que, portanto, a educação não se encaixaria nos moldes de como se mantêm os meios de comunicação. Forçar esse paradigma era condenar o produto educativo em algo superficial e alienante.

O resultado desse embate nas escolas, embora já se percebam avanços, ainda é bem conhecido de vários autores como Ferrés (1996: 11) para quem “no meio escolar a tendência é adotar atitudes maniqueístas diante do fenômeno televisão”. Em detrimento da TV e, em função disso, como dito por Fischer (2001: 31-31), “a escola ainda não está suficientemente instrumentalizada para dirigir-se à “criança telespectadora””. Já nos meios de comunicação, as experiências das TVEs são ainda mais ilustrativas. Lugar que deveria ser privilegiado, onde haveria espaço para os educadores e comunicadores exercerem sua interdisciplinaridade, sem as pressões comerciais e de audiência, em busca de um modelo integrado, mostrou-se um retrato fiel da dicotomia artificial entre comunicação e educação.

Criadas a partir dos anos 60, as televisões educativas (TVEs) têm refletido os momentos de discussão sobre televisão, comunicação e educação ao longo dos anos. Márcia Leite (1998) sintetiza em três momentos básicos essa relação entre a TV e educação: o da reprodução, o da crítica e o da complementariedade.

Inicialmente, tentou-se reproduzir a escola dentro das concepções de aprendizagem dominantes. Portanto, bastava colocar um professor na tela, encaixotar em módulos instrucionais e, se o aluno/telespectador prestasse atenção, o aprendizado aconteceria. Tal modelo repetiu-se em outros meios, como no Projeto Minerva nas rádios. A própria

concepção da TV educativa está explícita na legislação que a funda, e a qual não teve qualquer alteração posterior, e que define, pelo decreto-lei no. 236, de 28 de fev. de 1967, art. 13º: “a televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates” (MAGALHÃES, 2002: 36). Para Leite,

Foi dessa época a gênese do preconceito (eu diria “pós-conceito”) de que todo programa educativo é chato. Realmente era. Muitos ainda são, como ainda são maçantes as intermináveis aulas expositivas da maioria das nossas escolas (LEITE:, 1998: 61).

Com a inadequação do meio com a mensagem, pelo menos da maneira como se queria reproduzir a sala de aula dentro de um tubo de imagem, o movimento se dirigiu ao extremo e vive-se um período de crítica ideológica. A TV vira uma vilã, algo que corrompia as mentes inocentes e manipulava a massa a favor das forças dominantes. O ideal seria desligá-la e combatê-la com todas as forças.

No terceiro momento, vemos a tentativa de se construir, então, esse campo onde os conhecimentos se completam mesmo tendo, em muitas ocasiões, funções e finalidades distintas.

Certamente, não são momentos estanques. *Vila Sésamo* é um produto moderno no sentido de unir o prazer de assistir a televisão com o apoio a educação formal e aconteceu nos primórdios das TVEs. E, ainda hoje, não faltam nem resistências à presença da TV no cotidiano das crianças, nem programas chatos na programação das televisões educativas. O que importa aqui é que a construção desse campo da Educação/Comunicação é resultado de uma mudança de enfoque. A *relação* agora é o fundante da comunicação e dos objetos de estudo, não mais os sujeitos e os efeitos. E como lembra Quéré (1991), para se realizar um ato comunicativo é necessário uma certa “pertinência”. Ou seja, para iniciá-lo e mantê-lo, é preciso disposição e interesse mútuo em se relacionar. Os conteúdos têm de refletir a história

e os anseios de cada interlocutor, remetendo aos seus centros de referência. E isso é educação.

Afinal, como lembramos em Larrosa (2003), educação é formar.

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar e transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. Às vezes para tirar-lhe da indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito uma nova infância (LARROSA 2003: 46).

Claro que esse leitor também é o ‘leitor’ dos demais meios de comunicação. Assim, para se comunicar, para acontecer a “interação comunicativa” (FRANÇA, 1998), ou a ZDP e a internalização, segundo Vigotski, ou mesmo a interação verbal, segundo Bakhtin, as mensagens, os conteúdos, surgem da/na relação dos sujeitos e, portanto, já antes do início do processo, mas também onde estão inseridos hoje, suas potencialidades de futuro e o que esperam um do outro e da relação em si.

É o que pode fazer Lúcia ao ‘dar de mamar’ à sua boneca, após ver uma campanha de aleitamento na TV e escutar as explicações de sua mãe sobre o que faz o seu irmãozinho recém-nascido. Ou Juninho enterrar um osso de galinha e desenterrar um osso de dinossauro depois de ver um documentário sobre fósseis e ganhar um livro com ilustrações sobre o tema. Ou, ainda, Helen escutar na escola e ver na TV que alcoolismo é uma doença e que, assim, pode amar seu pai sem culpar a si mesma.

CAPÍTULO 3

OS “CADERNINHOS” DE TV: A PESQUISA DE CAMPO

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.
Vigotski (1998: 86)

Quando a TV se popularizou, não foram poucos os que temeram pelo fim do cinema. Afinal, quem se deslocaria do conforto de sua casa para ir se juntar a um grupo de pessoas desconhecidas em um lugar escuro? O cinema, igualmente, teve seu fim anunciado quando houve a popularização do vídeo-cassete e com o desenvolvimento da TV paga, pelos mesmos motivos: ofereciam maior comodidade. O tempo comprovou que essas profecias condenatórias estavam erradas, assim como as que condenavam ao desaparecimento o rádio, quando do surgimento da TV, e da imprensa escrita quando da popularização do rádio. Ao contrário, o cinema se desenvolveu como negócio, ainda mais, graças ao surgimento de novos meios que lhe foram convergentes. Um meio de comunicação não elimina o outro anteriormente surgido. Os meios inspiram os próximos, remodulam e atualizam os antigos e todos ocupam espaços específicos atendendo a demandas específicas.

Mas o que diferencia o cinema da TV? E em que o cinema é importante para entendermos a relação da criança com a televisão? De início, chamamos atenção para o fato de considerarmos o cinema um evento. Todo o seu entorno, assim como os elementos que compõem sua forma – trilha sonora, roteiro, figurino e cenário –, é feito para que a atenção do espectador seja exclusivamente voltada para o filme. Não se permite qualquer distração, desde uma luz qualquer que poderia competir com a luz que emana da tela, um toque de telefone

celular, ou mesmo um barulho de um papel de bala sendo desembulhado. O preço maior a ser cobrado são as duas horas exclusivas do espectador inteiramente dedicadas ao cinema, numa espécie de ‘cárcere cultural’.

Nesse sentido, a TV é o oposto do cinema. Enquanto este último trabalha com a concentração, aquela é baseada na dispersão. E nisso está toda a diferença, como afirma Fischer,

Mesmo que se fale das coisas cotidianas na televisão, é bem verdade que homens e mulheres espectadores assistem aos programas imersos no próprio cotidiano, atentos a uma série de outras atividades e olhares – o que evidentemente ultrapassa aquilo que as imagens da televisão mostram. Vemos TV dispersivamente (...). A linguagem básica da TV funda-se justamente nessa dispersão, e busca de todas as formas responder a ela, de modo especial pesquisando ritmos, selecionando sons, atores, personagens, produzindo imagens e diálogos, a fim de capturar atenções e emoções (FISCHER, 2001; 61-62).

Se queremos entender a relação da criança com a sua TV, não podemos simplesmente colocá-la em uma sala de aula, um lugar fechado, com uma TV ligada, junto com seus colegas e com uma ‘obrigação’, pois, desse modo, estaríamos muito mais próximo de saber sua relação com o cinema do que com a televisão. Uma opção seria assistir a TV com as crianças dentro de suas casas. No entanto, tal opção limitaria a abrangência do universo pesquisado sem a garantia de captação de dados confiáveis, pois o pesquisador, que não faz parte cotidianamente do ato das crianças assistirem a sua TV, seria um perturbador alienígena nessa relação.

Certamente, não há a ilusão de que seja possível presenciar ou registrar fielmente esse momento. Qualquer que seja o procedimento empregado, sempre haverá uma interferência por parte do pesquisador (ALVEZ-MAZZOTTI, 2000). No entanto, uma vez que reconhecemos sua existência há como minimizar essa interferência escolhendo uma metodologia menos invasiva, mais orientada pelo campo, isto é, pela relação estabelecida com as crianças. Ainda assim, por onde começar?

Voltemos aos hipotéticos Lúcia e Juninho. Imaginemos que eles se encontram na porta da sala de aula e travam o seguinte diálogo:

Lúcia: E aí, Juninho, que ‘cê’ fez ontem?

Juninho: Pô, Lu, fui ver aquele lance da Guerra da Farroupilha que a professora deu ontem. Peguei o livro de história e quase decorei. Li muito mais do que ela pediu e, tipo assim, me amarrei nas tais brigas pela independência no Império. E você?

Lúcia: Ah, Ju, você sabe que eu gosto mesmo é de ciências. Fiquei até de madrugada fazendo os exercícios da apostila. E olha que a professora nem pediu!

Embora seja o sonho de qualquer professor ou professora, esse diálogo é altamente improvável. Seria mais provável ocorrer algo assim:

Juninho: Lu, fiquei até tardão vendo “A Casa das Sete Mulheres”. Cara, mó doido as batalhas! Parece filme americano! Nó, e as paisagens? ‘Cê’ acredita que é no Brasil?

Lúcia: E você viu o que aconteceu com o ônibus espacial? Nossa, ele tipo dissolveu no ar, em fogo, queimou na atmosfera. Mó tragédia!

Os temas são os mesmos: ligados a conteúdos de história e ciências, mas a diferença básica é que o currículo escolar não invade a televisão ou invade pouco. A TV, por sua vez, invade o currículo, mas é uma invasão silenciosa, em que invasores e invadidos não se percebem.

Temos uma divisão entre os dois diálogos retratados. No primeiro, a estranheza é presente, pois é pouco verossímil fora do ambiente da sala de aula (onde o currículo, supostamente, deveria estar igualmente subjugado). O segundo é cotidiano e mais natural para nós e tem origem em um elemento externo à escola, a TV.

O mundo real não é o apresentado na TV, mas também não é somente o vivido em sala de aula. Mas é na frente ou no interior delas, respectivamente, que a criança passa a maior parte do seu dia. Assim, se existe o mundo real, boa parte dele deve estar em algum ponto entre os dois. Portanto, se queremos saber como as crianças se relacionam com a TV, podemos a partir da sala de aula, tentar encontrar esse ‘mundo real’ que pretendemos achar no meio, no entre, no *communicare*. Claro está que há desafios como o de descobrir o ponto certo onde os dois mundos, onde as duas ‘figuras’ se encontram para que, dali, possam colher informações úteis para ambos os lados. Ou seja, como falar de TV na escola sem perder o encanto caótico e ‘anti-escola’ da televisão, assim como fazer da escola o palco de descobrimento e de leitura da TV?

Para isso, é necessário colocá-las, TV, criança e escola, em um cenário com características peculiares, que possam colaborar com a captação de dados com o menor número possível de variantes que comprometam os resultados. A escolha da cidade de Ouro Preto/MG, de duas de suas escolas e turmas de 4^a. série, assim como a escolhas das atividades para o desenvolvimento do estudo de campo, foi feita levando em conta essas peculiaridades da pesquisa.

3.1. Ouro Preto: um patrimônio de contradições

Ouro Preto é uma cidade especial. Não só por sua importância histórica, mas pelo conjunto de acontecimento que fez dela uma cidade com contradições muito fortes. Nascida Arraial de Ouro Preto, passou a Vila Rica no início do séc. XVIII, resultado da interiorização da colonização do país pela aventura da mineração de minérios nobres e chegou a ser a maior cidade da América Latina ainda no início do referido século, com uma população de escravos

estimada em mais de cem mil (ALMEIDA, 1980). A história do Brasil passa por seus montes escorregadios, desde os primeiros conflitos entre os povos que o ocupavam e a miscigenação que se iniciava, como a Guerra dos Emboabas, envolvendo paulistas, nordestinos e portugueses, assim como pela rebeldia contra o julgo opressor, com Filipe dos Santos e, posteriormente, a Inconfidência Mineira (PINTO COELHO, 1991: 58). Acrescentem-se a pompa e a riqueza do barroco e uma cidade farta de histórias, de monumentos e mito e surgirá, no imaginário coletivo, uma pedra preciosa a ser reverenciada, idolatrada e conservada. Não é à toa, portanto, que foi instituída Patrimônio da Memória Nacional a partir de 1933; tem quase a totalidade de seu centro urbano tombado pelo Instituto de Patrimônio Histórico Nacional – IPHAN desde 1938; e considerada, pela Unesco, desde 1980, Patrimônio Cultural da Humanidade (1º. CENSO CULTURAL DE MINAS GERAIS, 1995)

Mas Ouro Preto é uma cidade de perdas. Por mais de 300 anos se tem tirado algo da cidade. Primeiro foram os minerais que, embora alguns sejam ostentados em parte dos altares das suas igrejas, representam uma ínfima parte do que foi levado para fora de suas montanhas. De maior cidade da América Latina, foi perdendo importância gradativamente, restando-lhe ser a capital de Minas Gerais que também vai perder, em 1897, com a transferência para a nova capital, Belo Horizonte. Com esta última grande perda, também se vai a pouca riqueza que ainda circulava pela cidade: a da elite burocrática que parte em direção ao antigo Curral Del Rey.

Certamente, nem tudo foi perdido, pois graças exatamente a essa conjunção de perdas, Ouro Preto se transformou em referência mundial.

Fatores ainda de ordem econômica, mas já então de natureza negativa e conseqüentes da decadência da mineração, fizeram com que Ouro Preto não alterasse mais, de modo substancial, a personalidade urbana e arquitetônica com que nasceu e se desenvolveu no século do ouro. Graças a isso, e às condições excepcionais em que se formou, ela pôde, mais do que suas irmãs mineiras ou outras cidades brasileiras de reminiscência social (...) vir a constituir-se hoje, na opinião da UNESCO, no exemplo de maior autenticidade ainda existente, pelo conjunto e unidade, da civilização urbana aqui implantada pelos colonizadores portugueses (ÁVILA, 1984: 25).

A população mantém o orgulho de nascer em um dos principais berços da identidade nacional, de transitar pelas ruas que fizeram a história do país. Paradoxalmente, há também a impressão de que isso em nada altera o seu drama cotidiano, uma vez que a população tem de conviver com problemas típicos de cidades comuns, como a falta de saneamento básico, tráfico de drogas, crescimento desordenado, trânsito caótico. Alguns desses fatores negativos são devidos exatamente ao fato de a cidade não poder levar uma vida ‘normal’: asfaltar e ampliar ruas, destruir casas velhas e construir edifícios mais funcionais, não ser constrangido durante eventos que não ligados as principais tradições culturais da cidade, como carnaval, festa do 12, 21 de abril – relativamente novos em relação, por exemplo, às centenárias festas religiosas. Nessas novas ocasiões, milhares de pessoas invadem a cidade e a tornam caótica para o morador comum.

É assim Ouro Preto. Rica em tradição e história, mas com a contradição como parte de seu cotidiano. Igrejas adornadas de ouro e prata são freqüentadas por uma população cujo o rendimento nominal médio é de cerca de dois salários mínimos e com mais de 27% dos sem rede de esgoto – mesmo com que a cidade tenha um PIB equivalente a quase o dobro da média mineira, graças a mineração, mas com má distribuição de renda¹⁶. Ao mesmo tempo, o alto custo imobiliário, incentivado pela importância histórica e pelo turismo, coloca o metro quadrado como um dos mais caros do estado. O orçamento municipal é mantido oficialmente pelas mineradoras que ainda exploram seu amplo município, quase quatro vezes maior do que a capital¹⁷. Pelo comércio em geral, circula o dinheiro informal deixado pelos turistas, valores insignificantes em impostos devido a pouca permanência na cidade e pela sonegação fiscal quase hegemônica na prestação de serviços e venda de produtos, mas fundamental para tocar o dia-a-dia da economia cotidiana (SEBRAE-MG, 1995).

¹⁶ www.ibge.gov.br/cidadesat, acesso em 7 abr. 2005.

¹⁷ Belo Horizonte tem 331 Km² de área da unidade territorial contra 1.245 Km² de Ouro Preto. Conferir em www.ibge.gov.br/cidadesat, acesso em 7 abr. 2005.

Mesmo com uma população de apenas 66 mil habitantes, a proximidade com a capital, Belo Horizonte, a menos de 100 quilômetros, também não permite transformá-la em uma cidade com características interioranas que pudessem desenvolver uma rede própria de informações, incentivando uma certa autonomia em suas referências cotidianas. Incentivados pelas informações e pela publicidade das emissoras comerciais da capital mineira, pode-se freqüentar centros comerciais com pouco mais de uma hora de carro ou duas em um das dezenas de ônibus que partem da cidade quase que a cada meia hora. A maior parte da informação eletrônica vem da capital. A única rádio AM da cidade pertence a belorizontina Rede Itatiaia e se esforça para ter uma programação local atuante. As duas FM, uma comunitária e outra pertence à universidade pública, não tem penetração significativa e estrutura para enfrentar a concorrência com as rádios da capital. Para completar, uma parcela significativa das pessoas que circulam pelas suas ruas estreitas é composta por ‘estrangeiros’, ou turistas, ou estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto.

Em resumo, Ouro Preto, de onde originou boa parte de Belo Horizonte, atualmente é quase que um distrito mais afastado da capital, dependendo dela em diversos setores primordiais para a independência de uma cidade, como saúde, educação superior (a Ufop tem as limitações das instituições de ensino superior federais, como falta de cursos noturnos, dificuldades para o ingresso, poucas vagas) e até produtos e serviços que os comerciantes locais sequer se preocupam em oferecer dada a facilidade de se conseguir mais barato e rápido na capital. Belo Horizonte é a grande referência.

O que faz Ouro Preto despertar especial interesse para esta pesquisa é a existência da TV Uni-BH Inconfidentes, nome atual da antiga TOP Cultura (TV Cultura de Ouro Preto). Emissora educativa local, tem audiência significativa e sua programação tem prioridades para a criança, com a retransmissão da TV Cultura de São Paulo. Além de farta oferta de programas dirigidos para a criança e para o jovem, durante a manhã e à tarde, é realmente

assistida pela população mirim. Nesse sentido, cria-se o ambiente ideal de comparação: de um lado, as emissoras da capital mineira, representantes legítimas do principal modelo comercial de TV brasileiro; do outro, uma emissora educativa local com produção arcaica, mas com audiência competitiva, embora não tenha um departamento comercial, e sustentada por uma instituição filantrópica.

Sua audiência é fruto de sua linha de atuação. É mantida pela Fundação Cultural de Belo Horizonte, entidade sem fins lucrativos – pelo menos em relação a sua televisão – que mantém também o Uni-BH, Centro Universitário de Belo Horizonte, antiga Fafi-BH, mantém instituição de ensino superior privada com quatro décadas de existência. Portanto, não tem qualquer ligação político-partidária com a cidade de Ouro Preto e é muito mais um projeto sócio-cultural da entidade que uma extensão acadêmica. Cumpre uma das determinações da legislação brasileira para a filantropia, investindo na emissora recursos provenientes dos benefícios fiscais. Essas características dão à TV Uni-BH Inconfidentes uma independência de atuação rara em veículos de comunicação.

A TV Uni-BH Inconfidentes está funcionando desde setembro de 1995 e optou por procurar na comunidade sua principal fonte de informação. Por não existir uma rede significativa de informação local, Ouro Preto poderia se encaixar, pelo menos do ponto de vista do local, como excludente da polêmica hipótese da Agenda *Setting*. Linha de pesquisa do tipo ‘causa-efeito’ da década de 1970, a Agenda *Setting* atribuía a *mass media* o poder de pautar, para a sociedade, o que é e o que não é relevante, do que se deve ter uma opinião ou não (WOLF, 1995: 130-158). Como essa ‘agenda’ seria, em grande parte, sustentada pela própria mídia, e a TV se pautaria pelos demais veículos de comunicação, não haveria como produzir um jornal televisivo diário de 20 minutos somente com o que os demais veículos locais produziam. Com isso, atualmente, cerca de 80% do que é pautado para os programas locais é resultado de manifestações da comunidade, de telespectadores através de telefonemas,

envio de *releases*, cartas, mensagens eletrônicas e contatos pessoais com a equipe da emissora. Apenas 14% são pautas imaginadas internamente e 3% de informes vindos de órgãos públicos (MAGALHÃES: 2003).

Nesse sentido, o convívio dos telespectadores e a emissora criou um laço de confiança mútua em que os primeiros utilizam a TV como um instrumento de democratização da informação que interessa à sua comunidade, e a segunda depende dessa manifestação para cumprir seu papel de informar e formar o telespectador a partir de suas próprias referências. A comunidade se reconhece na tela, no principal programa da emissora, o telejornal local, que acredita ser a principal pauta, seguida por outras temáticas que têm a ver com sua cidadania.

Vejamos alguns dados coletados pelo núcleo de pesquisa de opinião da Ufop:

TABELA 1

O que mais aparece no telejornal TJ Inconfidentes pela população? – dez. 2004

	Casos	%
Comunidade	206	42,9
Política	53	11,0
Educação	43	9,0
Uni-BH	25	5,2
Prefeituras	24	5,0
Outros	62	12,9
NS/NR	67	14,0
Total	480	100,0

Fonte: NEASPOC-UFOP-2004, p. 7

Mas isso de nada adiantaria, menos ainda para a pesquisa, se não houvesse audiência. Segundo pesquisa feita pelo NEASPOC/UFOP, 65% da população declara que assiste regularmente a emissora.

TABELA 2**Com que frequência a população assiste a TV Uni-BH Inconfidentes? – dez. 2004**

	Casos	%
Todo dia	103	21,5
4 ou 5 vezes por semana	58	12,1
2 a 3 vezes por semana	157	32,7
Uma vez por semana	58	12,1
Raramente	102	21,3
NS/NR	2	4,0
Total	480	100,0

Fonte: NEASPOC-UFOP-2004, p. 2

Certamente, um forte componente desta audiência é a possibilidade de se ver, tanto pessoalmente quanto a seus vizinhos e conhecidos. É reconhecer onde mora e as pessoas com quem convive dentro dessa tela supostamente mágica e lar apenas de iluminados.

84,6% buscam informação na TOP Cultura [antigo nome da emissora], pois é através da imagem que o indivíduo acredita conhecer melhor o seu município. Prova disto é que 97,1% dos entrevistados se dizem mais bem informados depois da chegada da emissora (SOARES et al, 1999: 35).

A programação local, portanto, é um forte atrativo, somado com a forte convivência com os diversos grupos sociais e com a própria comunidade, além de oferecer uma outra programação periférica que se afasta do paradigma tradicional de televisão brasileira. Os demais programas se dividem em alguns noticiários da Rede Minas e, majoritariamente, os da Rede Cultura, em especial os programas infantis que ocupam importantes faixas de horários pela manhã e à tarde.

O regionalismo é fundamental como esteio da emissora e, em momentos específicos, comprova a sua ligação com o telespectador como nas transmissões dos eventos da Semana Santa, os mais tradicionais da cidade.

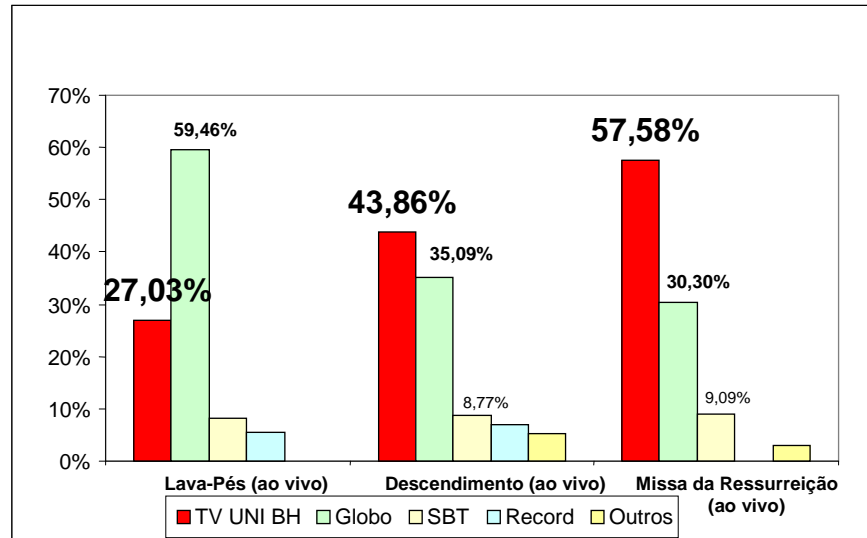


GRÁFICO 1 – Audiência de TVs ligadas nas transmissões da Semana Santa de 2005
 Fonte: Pesquisa telefônica interna realizada nos dias 24, 25 e 27 de março

Para Priolli (1998), a Semana Santa de Ouro Preto é um exemplo da segunda grande mudança da televisão brasileira após o desenvolvimento do vídeo-tape e das transmissões de satélite: a promessa da televisão paga. Conforme o autor, entre outros fatores que mudaram a cara da televisão brasileira, nos anos 1990, graças ao receio das emissoras abertas em relação ao avanço das TVs pagas – que acabou não se concretizando –, está a excelência de alguns canais como os internacionais Discovery e National Geografy e os nacionais GNT, da Globosat, e Mundo, da TVA, dedicados exclusivamente ao conhecimento, embora sem finalidades educativas explícitas e que vasculharam todos os campos do saber e da curiosidade humana abastecendo o público de documentários interessantes e instrutivos. “Cada um desses canais, sozinho, sepulta a desgastada tese da banalidade da televisão e o conceito corrente de que não há nada de útil naquele pequeno tubo de imagens” (PRIOLLI, 1998: 384). A idéia de que é possível fazer televisão com uma programação alternativa da comercial reflete-se também na televisão aberta e no ressurgimento do interesse pela televisão regional, sendo a TV Uni-BH Inconfidentes (ainda antiga TV Cultura de Ouro Preto) uma representante deste momento. Segundo o autor:

Ainda no campo da radiodifusão educativa, note-se a pequena revolução que vem sendo empreendida pelas chamadas 'tevês comunitárias'. (...) E, desde então, vêm oferecendo às suas comunidades a oportunidade inaudita de desfrutarem, no vídeo, da cultura e da informação geradas na sua própria região, algo que as grandes redes nacionais jamais possibilitaram. A TV Cultura de Ouro Preto, por exemplo, transmitiu ao vivo todas as cerimônias e eventos da Semana Santa de 1996 naquela cidade, galvanizando a atenção dos telespectadores para uma programação que seria impensável numa rede - embora seja crucial para uma comunidade movida por um forte sentimento de religiosidade (PRIOLLI, 1998: 384).

Especificamente quanto a audiência das crianças na emissora, dados estatísticos de 1997 apontavam que cerca de 60% das crianças dos municípios de Ouro Preto e Mariana assistiam a emissora com frequência regular. As 377 crianças entre 9 e 12 anos entrevistadas por uma equipe de estudantes de pedagogia colocaram o programa *Castelo Rá-Tim-Bum*, da Rede Cultura e transmitido pela emissora local, como o segundo preferido, perdendo apenas para *Angélica*, da Rede Globo, na época, no auge de sua popularidade. Os personagens do *Castelo* também correspondiam em popularidade e, exceto pela líder de audiência *Angélica*, equivaleram a ícones como Xuxa, Chaves e os Trapalhões. A média de horas a que as crianças assistem TV (4 a 6 horas/dia) correspondia a um pouco mais que a média nacional e mundial (3 a 4 horas/dia) e diferenciava-se por classe social, sendo as menos favorecidas economicamente as que mais tempo passavam em frente da TV (MAGALHÃES, 1997).

Mesmo sendo um trabalho antigo, aqui se parte do princípio de que, se a audiência em geral é significativa, deve ser proporcional aos telespectadores mirins e dá continuidade ao levantado em 1997. O importante é que, com as características da cidade de Ouro Preto, com suas riquezas e contradições sociais e culturais – uma espécie de micro-universo referencial do que é o Brasil –, e uma co-existência mais equânime entre uma proposta de modelo de televisão comercial e um modelo de televisão educativa, formou-se um cenário propício para o desenvolvimento da pesquisa de campo pretendida.

3.2 Crianças e escolas: uma escolha referendada

Escolhida a cidade, buscamos em experiências anteriores modelos que poderíamos adaptar aos nossos objetivos. Além de referências em pesquisa educacional (SANTOS FILHO; GAMBOA; 2001; MOREIRA, 2001), as principais referências para a construção da metodologia de campo foram Guimarães (2000), Porto (2000) e o CHIMP – *Children Media Project*, estudo permanente da *Ryerson University* no Canadá.

De Porto (2000), veio grande parte da estrutura básica da pesquisa de campo. De seu projeto, em que estudou e realizou práticas em salas de aula da 5^a. série na periferia de Campinas/SP, seu relato ajudou na estruturação do cronograma de trabalho; na definição do público a ser pesquisado; na definição pela imersão no cotidiano escolar e pela pesquisa por intervenção; na iniciativa de incentivar os estudantes na escolha dos programas a serem pesquisados; nos trabalhos individuais e em grupos; na idéia de as crianças assistirem em casa aos programas em determinados períodos e discuti-los em sala de aula; no levantamento dos ‘temas geradores’; e, principalmente, na concepção dos “caderninhos de TV”, espécie de diários em que as crianças consolidavam seus registros para a análise posterior, tanto em sala de aula quanto pelo pesquisador.

Porto também estabelece uma “teoria pedagógico-comunicacional”, entendendo “a educação como um processo comunicacional e democrático pela participação dos sujeitos escolares na prática pedagógica, a partir da dimensão sociocultural” (PORTO, 2000: 30), em consonância com o que temos discutido até agora. A autora, então, busca a educação como um processamento de informações em detrimento ao tradicional e simples armazenamento dessas informações. “O que necessitamos hoje, é saber processá-las criticamente” (*ibid*: 30).

Outras características do trabalho de Porto (2000), no entanto, foram preteridas. A autora sofisticou sua intervenção com práticas de outras atividades durante a experiência, com

o objetivo de aprimorar e aprofundar a percepção dos estudantes e, com isso, observar a introdução, ou não, de discussões dirigidas quando do debate sobre os programas de TV. Porto também preferiu liberar a escolha dos programas a serem observados pelas crianças, o que resultou na escolha de novelas, produto que não tem, a princípio, as crianças como público-alvo principal. A autora quer tratar do instrumento de educação pela mídia, enquanto este trabalho busca compreender a *relação* entre a criança e sua TV.

Assim, para complementar o quase pronto formato da pesquisa de campo, buscamos, também, a contribuição de Guimarães (2000) que estudou os pormenores das práticas dos discursos de dois programas auto-intitulados educativos, *Rá-Tim-Bum* e *Castelo Rá-Tim-Bum*, ambos produzidos e veiculados pela Rede Cultura. A autora expôs ambos os programas para duas turmas, uma de classe de alfabetização de uma escola pública e outra de educação infantil de uma escola privada, ambas em bairros de subúrbio da zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Guimarães partiu para a pesquisa com o propósito de verificar se os programas de televisão para crianças repetem o discurso pedagógico na escola, podendo ser autoritários, polêmicos e lúdicos, e que as intensidades dessas características são determinantes, tanto no interesse em sala de aula quanto no índice de audiência. Analisando a reação de seus alunos quando da exibição dos programas, percebia que, mesmo sendo o mesmo programa com o mesmo objetivo (“educar divertindo”), a resposta dos estudantes, conforme a turma, era diferente. Mas que, da mesma forma, estudantes completamente diferentes quanto a classe/grupo social/cultural, se manifestavam da mesma forma perante um programa. “A partir daí, foi levantada a hipótese de que o programa que atraía menos a atenção das crianças era aquele que se constituía das práticas de linguagem instituídas na/pela maioria de nossas escolas”(GUIMARÃES, 2000: 14).

A autora, então, contribui, ao fazer suas análises dos programas, em estabelecer um paralelo entre a escola e a TV supostamente educativa, mostrando a relação entre prazer,

educação formal e práticas de linguagem. Os critérios de suas análises exploram o tratamento do conteúdo, os lugares sociais dos personagens, a narrativa e a linguagem da TV, importantes também para esta pesquisa.

Com os exemplos anteriores bem sucedidos, partimos para a elaboração do nosso próprio roteiro de atuação. O objetivo era estabelecer uma seqüência de encontros com intervenções em sala de aula, brincando, conversando e discutindo sobre televisão com as crianças. Ao final do cronograma, outro instrumento a ser usado era a aplicação de um questionário do tipo *survey*, com questões uniformes a todos os estudantes das turmas, misturando questões de múltipla escolha, numéricas e de respostas escritas, desde que curtas. Boa parte das questões abordadas no questionário seria previamente discutida em sala de aula para que a uma criança pudesse ficar mais espontânea e sincera, e, também, mais embasada em sua própria análise crítica e incorporada com as informações que lhe eram mais pertinentes. O questionário foi realizado sem aviso prévio no último encontro. Suas questões, exploradas ao longo das atividades, foram inspirados em estudos realizados fora do país.

Conforme Andersen, Duncan e Pugente (2002), o Canadá tem um longo histórico de atenção com a mídia na escola e cursos sobre filmes já estavam em escolas secundárias no final dos anos 60. A CASE (Canadian Association for Screen Education – Associação Canadense para a Educação para a Tela) realizou o primeiro encontro de professores de mídia em 1969. “E, a partir de setembro de 1999, a educação para a mídia tornou-se um item obrigatório do currículo de Artes e Língua Inglesa no Canadá”. (ANDERSEN; DUNCAN; PUNGENTE; 2002: 161) Assim não foi difícil encontrar um projeto como o *CHIMP – Children Media Project*, desenvolvido pela Ryerson University, da cidade de Toronto, e que mantém, desde 1989, pesquisa pública permanente sobre televisão e criança. O estudo entrevista anualmente uma média de 800 crianças e pergunta a elas como vêem a televisão, seus programas favoritos e outras questões circundantes. São entrevistas curtas que a cada ano

têm novas questões em substituição de outras, incorporando à pesquisa diversos focos inusitados da criança e seu ponto de vista sobre a TV. O CHIMP já investigou o que e o porquê as crianças gostam de assistir a TV, as atividades realizadas enquanto assistem, os fatores de identificação com os programas, o conceito de violência pelas crianças, a aprovação dos pais ao que as crianças assistem. Nos últimos anos, passou a pesquisa, também, a interação de crianças com os videogames e a internet. Não faltam resultados surpreendentes por exemplo: 64% das crianças canadenses acreditam que não deveriam ter permissão para assistirem a determinados programas, terem acesso a algumas páginas na internet e nem terem determinados videogames. A outra, embora nem tão surpreendente assim, é que, mesmo com condições sociais, educacionais e culturais distintas das crianças brasileiras, os meninos e meninas têm como programas prediletos os mesmos programas, *Pokemon*, *Digimon*, *Simpsons* e *Dragon Ball Z*, que tanto fazem sucesso no Brasil

Analisando os relatórios, que se encontram disponíveis na página na internet (www.chimp.ryerson.ca), é possível perceber a intenção de escutar a criança sem prévias interpretações e preparações, de forma mais espontânea. Por isso, há uma ênfase nas estatísticas das respostas, para que não fique dúvidas sobre os objetivos do projeto, que quer ser a voz das crianças nas produções canadenses voltadas para elas:

*Nós acreditamos que este trabalho vai ser de interesse dos produtores de TV, professores e pais sobre o impacto da mídia nas crianças. Nossa esperança é que mais programas e games de qualidade para crianças sejam produzidos para as próximas gerações*¹⁸

Grande parte do questionário que utilizamos foi estruturada com as perguntas elaboradas pelo CHIMP ao longo dos anos. Das 25 perguntas, 18 foram diretamente inspiradas nas questões que o CHIMP pesquisou no período de 1989 a 2001. As perguntas também foram sendo selecionadas e formuladas à medida que evoluíam os trabalhos em sala

¹⁸ Tradução nossa de “*We hope that the report will be of interest of broadcasters, teachers and parents in the impact of media on children. Our hope is that more high quality children’s programs and games will be produced for the next generations*” – em www.ryerson.ca/chimp/2001.html, acesso em 30 abr. 2003.

de aula e algumas das questões que pretendíamos explorar eram lançadas nos debates em classe. As estatísticas resultantes têm como objetivo incorporar informações às análises qualitativas dos procedimentos anteriores, além de apontar tendências e potencialidades de novas abordagens.

Já a escolha da faixa etária, turma e escolas para a pesquisa de campo também seguiu critérios inspirados em outros trabalhos. A intenção era diminuir o número de fatores que pudessem comprometer as interpretações, tanto das crianças com a sua TV, quanto na observação e análise das experiências. Certamente, não dá para eliminar todos os elementos dispersivos, mas houve o cuidado constante a fim de amenizá-los.

Assim, foram selecionadas turmas das 4as. séries por terem crianças na faixa dos nove e dez anos. Uma fase de pré-adolescência em que a criança já tem um importante domínio do mundo, possui suas concepções e personalidade bastante desenvolvidas, mas ainda é dependente emocionalmente, continua com brincadeiras infantis e seu foco de atenção ainda não é totalmente influenciado pelas transformações hormonais que ocorrem na adolescência.

É o pleno exercício da segunda fase etária básica no desenvolvimento da criança, conforme Vigotski (2001b), e que justifica ainda mais a escolha para uma pesquisa sobre um relacionamento da criança e a TV.

Essa fase coloca criança em relação direta com o meio. A criança adquire todas as habilidades necessárias ao adulto. As formas do seu comportamento se complexificam e ela entra em novas relações com os que a rodeiam. Como uma espécie de onda nova, e segunda onda, essa fase a lança fundo no mundo, numa relação mais estreita com ele (VIGOTSKI, 2001b: 291).

Como toda fase de adaptação, é uma fase de conflito, “uma espécie de consciência permanente de sua inadaptabilidade ao meio” (*ibid*: 292). Uma inadaptabilidade que acompanha a criança desde nascimento e durante toda a infância e, como já dito anteriormente, que se vê identificada nos principais personagens dos programas infanto-juvenis.

A partir dos doze anos, a fase se complica e, certamente, os novos focos de atenção competiriam com os objetivos da pesquisa. Como afirma Vigotski,

Esse período termina com a época do amadurecimento sexual, que todos os psicólogos concordam em reconhecer como época trágica da vida da criança. (...) eles abandonaram o estágio da integridade infantil e ainda não conseguiram estabelecer a harmonia firmemente coesa do corpo já constituído (ibid: 291-292).

Como se não bastasse, essa fase conflituosa ainda conta com a travessia um tanto radical entre as estruturas curriculares tradicionais. Uma quebra entre o cotidiano da 4^a. e da 5^a. série lança a criança em uma multiplicidade de novas disciplinas, conteúdos, métodos de aprendizagem e, principalmente, com as relações com o tempo e com os novos professores. Seria mais um fator de difícil ponderação.

Certamente, não se ignora que esses paradigmas não são estaques. O próprio Vigotski (2001b) alerta que, se as fases que sugere servem como um norteador, nunca pode-se perder a perspectiva que a criança se desenvolve de maneira constante, mas irregular, através da acumulação das suas próprias mudanças por impulso, às vezes aos saltos, às vezes de forma ondulatória, com períodos de rápida ascensão, outros de inibição e estagnação. Mas sempre um híbrido entre seu momento de crescimento e o meio que ocupa e interage. Para o autor,

A criança não é um ser acabado mas um organismo em desenvolvimento, e conseqüentemente o seu comportamento se forma não só sobre a influência excepcional da interferência sistemática no meio mas ainda em função de certos ciclos ou períodos de desenvolvimento do próprio organismo infantil, que determinam, por sua vez, a relação do homem com o meio (VIGOTSKI, 2001b: 289).

Para a escolha das escolas que iram fazer parte da pesquisa, buscamos a experiência de Guimarães (2000) e relacionamos duas escolas que atendem crianças com situações socioeconômicas totalmente diferentes: uma escola pública em um bairro na periferia da sede do município de Ouro Preto e a escola privada com as maiores mensalidades da cidade.

Na busca das escolas-alvo, foi realizada uma reunião com a Secretária de Educação do município na ocasião, Vera Lúcia Xavier, que indicou o Colégio Arquidiocesano, pertencente

a Arquidiocese de Mariana e ligado à franquia da Rede Pitágoras de Belo Horizonte, em imponente sede no bairro conhecido como Cabeças; e a Escola Municipal Adhalmir Santos Maia, no bairro Nossa Senhora do Carmo, mais conhecido por Pocinho. Para ratificar a informação, os departamentos de jornalismo da TV UNI-BH Inconfidentes e Rádio Itatiaia de Ouro Preto foram consultados e confirmaram a indicação da secretária de Educação.

Em seguida, foram realizadas reuniões com as equipes de direção e de orientação pedagógica de ambas as escolas para

- a) solicitação de apoio à pesquisa;
- b) sugestões de classes da 4^a. série a serem abordadas, levando-se em conta a disponibilidade das professoras;
- c) conhecimento do projeto pedagógico das escolas, no sentido de perceber ser compatível o estudo com as práticas já adotadas pela escola.

No Colégio Arquidiocesano, entre duas classes, foi escolhida a classe da Profa. Marcília. Na Escola Adalmir Santos Maia foram selecionadas as duas classes da 4^a. série, das Profas. Maria José e Creize, que tinham características distintas: na primeira, a turma regular da 4^a. série; na segunda, uma turma especial, com histórico de dificuldades de aprendizagem, crianças em conflitos familiares e alguns com idade acima da média, fruto de algum atraso escolar. Sem dúvida, essa distinção entre as turmas foi uma surpresa, já que estava prevista a seleção de apenas uma classe por escola. No entanto, era uma oportunidade que poderia gerar informações bastante pertinentes ao trabalho.

3.3. Os sete encontros: um desenho da pesquisa

Para iniciar a pesquisa, houve uma preocupação com a inexperiência do pesquisador em relação à sala de aula do ensino básico. Através de sugestões apontadas por Antunes (2000), tentamos planejar as atividades da pesquisa em consonância com a experiência que temos em classes de ensino superior, pois acreditamos que o exercício do magistério tem determinadas posturas que independem da faixa etária de quem está sentado na cadeira de estudante. Foram os seguintes cuidados tomados no planejamento e na postura em sala de aula:

- 1) Tentar construir um clima de relacionamento afetivo com os alunos;
- 2) Definir com clareza as metas do trabalho a ser desenvolvido, com os seus objetivos específicos, a relevância do que vai ser feito, qual a relação do trabalho com a vida deles dentro e fora da escola e quais habilidades serão trabalhadas;
- 3) Levar o aluno a contextualizar sempre;
- 4) Diversificar a atividade, explorando linguagens alternativas, materiais de apoio diversos e com níveis de dificuldade diferenciados;
- 5) Empregar em sala de aula uma linguagem o mais clara e explícita possível. Desafiar os estudantes a descrever com suas próprias palavras, eventualmente em outras linguagens, o que estamos falando, fazendo, analisando;
- 6) Corrigir o trabalho durante o percurso, quando necessário, introduzindo ajustes e modificando atuações, inclusive no cronograma, explicando sempre os motivos para alunos e professores;
- 7) Não esquecer que pretendemos tornar o aluno capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um conteúdo ou objeto da realidade;

- 8) Descobrir meios de ajudar os alunos a recontextualizar e reconceituar o que será abordado, através de debates, jogos, mudança de linguagens, exercícios.

Baseados nessas premissas, desenvolvemos as atividades, lembrando, conforme item 6, que várias das atividades planejadas foram sendo reestruturadas à medida que aconteciam as intervenções. As atividades da aula seguinte só eram impressas no dia anterior, após uma avaliação do rumo adotado nas aulas anteriores.

As atividades desenvolvidas na escola foram as seguintes:

QUADRO 2

Cronograma de atividades nas salas de aula

Dia	Objetivo	Atividade
01	Iniciar as Atividades	- Apresentação do pesquisador;
	Apresentação do Pesquisador	- Apresentação dos objetivos da pesquisa;
	Construir um clima de relacionamento afetivo com os alunos	- Identificação das crianças
	Definir as metas e objetivos claramente	- Bate-papo com a turma: Pré-Roteiro: <i>Como se faz pesquisa?</i> <i>Quem gosta de TV?</i> <i>O que se gosta e não se gosta em TV?</i> <i>Quais os programas que gostam na TV?</i> <i>Existe diferença entre programas de adultos e crianças?</i>
	Sondagem inicial	- Exercício 1: escrever sobre TV e os programas que de gostam (individual)
01	Primeira etapa para seleção de programas	- Exercício 2: identificar os tipos de programas (individual)
		- Exercício 3: eleger os programas mais votados (grupos)
		- Distribuição de cartas de apresentação para serem entregues aos pais
02	Exercício de análise crítica de programa de TV	- Exercício 4: analisar um vídeo ‘comercial’, estabelecendo critérios (tema? tipo de programa? nível de diversão? contexto?) (sala e em grupo)
	Análise de vídeos	- Exercício 5: analisar um vídeo ‘educativo’ conforme critérios levantados (em grupo)
	Escolha dos programas a serem pesquisados	- Votação para os programas a serem pesquisados
		- Instruções para o 1º estudo em casa: impressões dos programas (Exercício 6)
03	Análise do primeiro estudo em casa, mais livre	- Bate-Papo sobre a pesquisa em casa
		- Depoimentos isolados
		- Exibição de episódios analisados
		- Exercício 7: análise coletiva dos programas (grupos) sem perguntas dirigidas
		- Apresentação dos grupos
		- Instruções para o 2º estudo em casa: impressões dos programas (Exercício 8)

Dia	Objetivo	Atividade
04	Análise do segundo estudo em casa estabelecendo critérios	- Bate-Papo sobre a pesquisa em casa - Depoimentos isolados sobre as diferenças entre o primeiro e o segundo estudo
	Sondagem para pesquisa quantitativa	- Exercício 9: Análise coletiva dos programas (grupos) com perguntas dirigidas - Apresentação dos grupos
	Sondagem sobre presença da TV nas casas das crianças	- Responder um pequeno questionário, ditado, sobre número de TVs em casa, onde fica e onde gostam de assistir?
05	Aprofundamento nos “temas geradores”	- Apresentação dos “temas geradores” - Instruções para o terceiro estudo em casa ou em sala de aula (conforme escolha da professora): uma redação sobre os programas a partir dos temas geradores (Exercício 10)
06	Debate sobre TV	- Debate dirigido sobre a televisão. Pré-Roteiro: <i>O que gostam e o que não gostam de assistir</i> <i>A diferença entre o real e o que não é real</i> <i>Quem ‘manda’ na TV em casa</i> <i>Quais os limites que os pais colocam em casa para a TV</i> <i>O que é violência e como ela aparece na TV</i> <i>Com quem assiste a TV</i>
	Levantamento de questões para o questionário <i>survey</i>	- Instruções para a redação final: A minha Televisão. (Exercício Final)
07	Socialização das redações	- Leitura individual das redações
	Questionário <i>Survey</i>	- Aplicação do questionário <i>survey</i> e auxílio às crianças no preenchimento
		- Encerramento
08	Agradecimentos	- Agradecimento aos alunos e professores, com entrega de um brinde: um porta-retrato em forma de TV com a foto da turma para cada criança.

Estabelecida a concordância com as escolas, foi produzido um cronograma das atividades a qual foi negociado novamente com as escolas. O cronograma chegou a ter quatro versões e teve apenas dois dos dias cancelados, devido ao falecimento de professores de educação física em ambas as escolas, mas posteriormente compensados. Os números ordinários no Quadro 3 são as intervenções em salas de aula por turma, incluindo os dias cancelados.

QUADRO 3

Calendário das atividades das escolas

Abril 2003							Maio 2003							Junho 2003						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
		1	2	3	4	5					1	2	3	1	2	3 5 ^a	4	5 6 ^a 4 ^a	6	7
6	7	8	9	10	11	12	4	5	6 2 ^a	7 1 ^a	8 2 ^a	9	10	8	9	10 6 ^a	11 5 ^a	12 7 ^a	13	14
13	14	15	16	17	18	19	11	12	13 3 ^a	14 2 ^a	15 3 ^a	16	17	15	16	17 7 ^a	18 6 ^a	19	20	21
20	21	22	23 1 ^a	24 1 ^a	25	26	18	19	20	21	22 3 ^a	23	24	22	23	24	25 7 ^a	26	27	28
28	29 2 ^a	30 1 ^a					25	26	27 4 ^a	28	29 4 ^a 5 ^a	30	31	29	30					

	Escola Municipal Adhalmir Santos Maia – Turma A-1
	Escola Municipal Adhalmir Santos Maia – Turma A-2
	Colégio Arquidiocese – Turma B

Para a realização da pesquisa de campo, o acompanhamento e a coleta de dados foram desenvolvidos alguns instrumentos:

- 1) *Diário de campo* onde foram anotadas as impressões e observações do pesquisador em todas as atividades de campo.
- 2) *Carta para os pais* informando sobre a pesquisa, as atividades que seriam desenvolvidas e os objetivos do trabalho, dando ciência que a criança iria assistir a programas de TV como exercício e solicitando a não interferência. (*Anexo I*)
- 3) *Caderninhos individuais* para as crianças levarem para casa e anotarem suas impressões sobre os programas selecionados, assim como produzirem os textos solicitados. Rapidamente, eles passaram a ser chamado pelas crianças como os “caderninhos de TV”. Os cadernos ficaram, em grande parte, de posse das crianças e eram utilizados em sala de aula e devolvidos ao final das atividades.

- 4) *Textos de exercício* desenvolvidos para cada dia e que as crianças colavam no caderno, para uso imediato ou em casa. (*Anexo II*)
- 5) *Exibição de programas infanto-juvenis* para exercitar os estudantes como um pré-teste dos exercícios que iriam realizar em casa. Foram utilizados os episódios: *A Menina Azul de Castelo Rá-Tim-Bum*; e *Dr. Octavius: Armado e Perigoso* do desenho animado *Homem-Aranha*.
- 6) *Gravação das atividades* em fitas VHS.
- 7) *Identificadores individuais* produzidos pelas próprias crianças para melhor e mais ágil identificação, assim como para nomeação na gravação dos depoimentos
- 8) *Questionário survey*. (*Anexo III*)
- 9) *Planilhas de catalogação dos dados*. (*Anexos IV a VIII*)

Os materiais de papelaria como cartolina, cola, canetas hidrocores, papel branco, revistas para recortar foram disponibilizados para as crianças pelo pesquisador, não utilizando, de forma alguma, os materiais das escolas. O objetivo dessa iniciativa era uniformizar os procedimentos e instrumentos de apoio das atividades nas salas de aula de ambas as escolas.

Nos sete encontros, o conjunto de atividades procurava, com a menor interferência possível do pesquisador e do professor – este deveria servir de apoio e estar sempre presente em sala –, fazer com que a criança pudesse analisar programas produzidos para elas em duas emissoras distintas, uma comercial e outra educativa. Cada criança teve no caderno individual apelidado de “caderninho” o lugar de desenvolvimento de suas atividades. Elas ficavam de posse do caderninho e, em duas ocasiões, devolveram para que pudessemos analisar e coletar informações para a etapa seguinte.

No desenrolar dos encontros, com a maior proximidade e o desenvolvimento das atividades, as crianças foram se desinibindo rapidamente, afinal, tratava-se de um assunto que dominavam e, melhor ainda, de que gostavam. Nesse sentido, houve uma situação análoga à Penteado (1991) sobre a dificuldade do desenvolvimento da linguagem oral com crianças da 3ª série até que conseguiram “encontrar um ponto comum entre nossas práticas sociais” no caso, a TV, formulando questões ligadas a sua relação com ela. Segundo a autora, “Tais questões os empolgaram tanto que como que esqueceram a vergonha de falar e passaram a fazê-lo por todos os poros. Contavam nomes de programas e de artistas, relatavam trechos, perguntavam-me sobre o que eu via.” (PENTEADO, 1991: 118)

Como o objetivo era que, a todo o momento, as crianças se sentissem donas do processo da pesquisa – pois o que interessava era a sua visão o mais pessoal possível – elas escolheriam os programas a serem pesquisados. Foram estabelecidos poucos critérios de escolha a fim de não direcionar muito, mas de modo a satisfazer os objetivos da pesquisa. Os programas deveriam ser:

- a) voltados preferencialmente para crianças e jovens;
- b) com horários compatíveis para quem estudava à tarde e vice-versa;
- c) diários, para que tivessem oportunidade de assistirem em dias mais convenientes;
- d) um em uma emissora comercial e outro da emissora educativa local.

As atividades levariam a essa escolha no segundo encontro, em sala de aula, após cada um escrever em seu caderninho seus programas favoritos. Os mais indicados foram levados para a classe que escolhia, por votação, os programas a serem pesquisados. O quadro escolhido para a pesquisa ficou assim:

QUADRO 4

Escolha dos programas a serem pesquisados pelas crianças

Turma	Emissora Comercial	Emissora Educativa
Turma A-1 (Escola do Pocinho)	<i>Malhação</i> - Globo	<i>O Pequeno Urso</i> - TV UNI-BH Inconfidentes
Turma A-2 (Escola do Pocinho)	<i>Chaves</i> - SBT	<i>O Pequeno Urso</i> - TV UNI-BH Inconfidentes
Turma B (Arquidiocesano)	<i>Bob Esponja</i> - Globo	<i>Ilha Rá-Tim-Bum</i> - TV UNI-BH Inconfidentes

Para um melhor acompanhamento do trabalho, apresentamos uma descrição de cada um dos programas escolhidos pelas crianças:



Figura 1: Chaves

Fonte: s/d. 1 foto colorida. Autor desconhecido. Disponível em: <www.esmas.com/elchavodel8/personajes/422342.html>. Acesso em: 27 maio 2005.

Chaves: Produzido a partir de 1973, pela rede de televisão mexicana Televisa, aportou no Brasil através do SBT em 1984 e, desde então, não saiu mais da grade da emissora. São reprisados os seus 140 episódios à exaustão e sempre com bons índices de audiência (CROITOR, 2001: 10). Criado e interpretado por Roberto Gómez Bolaños, uma espécie de Renato Aragão mexicano, o personagem Chaves, uma criança de oito anos que agrega em sua personalidade carga igual de ingenuidade e esperteza, insegurança e firmeza, carência e liderança. Suas aventuras com seus amigos da mesma idade se passam em uma vila pobre onde todos moram e convivem com personagens adultos, como os pais, o professor, o locatário. Chaves é, também, um mistério. Fica claro que é o mais pobre de todos e, embora more em um suposto apartamento na vila, o de número 8, e afirme ter pais, eles nunca aparecem e, quando mencionados, o roteiro providencia uma fulga para que o mistério não se

soluções. Parece, inclusive, que vive mesmo é dentro de um barril no meio da praça da vila. A produção do seriado é também um tanto quanto tosca, principalmente quando comparado com as demais produções brasileiras voltadas para o público infantil. No entanto, essa estética, digamos, *trash*, não comprometeu o sucesso do programa que, com sua grande audiência, tem incomodado ao longo dos anos a liderança da Rede Globo (*ibid*: 10).



Figura 2: Malhação

Fonte: s/d. 1 slide colorido. Autor desconhecido. Disponível em: <<http://malhacao.globo.com>>. Acesso em: 27 maio 2005.

Malhação: É, talvez, a novela mais longa da TV brasileira. Há dez anos na programação, é o único programa da sua produtora, a Rede Globo, que não tem pausa e vai trocando os atores e núcleos dramáticos a cada temporada, mas sem mudanças bruscas em suas estrutura base. Iniciado em um cenário de academia de ginástica, daí o nome, mudou para a escola Múltipla Escolha e, a partir de suas salas de aula de classe média e da lanchonete Gigabyte, mistura altas doses de dramas românticos e relações de amizades entre adolescentes com pitadas de assuntos ligados ao comportamento dos jovens e suas relações sociais. Já foram abordados temas como a AIDS, virgindade e gravidez na adolescência, drogas, separação de pais e, recentemente, até o preconceito contra exame de próstata, em uma tentativa de incentivar os jovens a convencerem os pais a fazerem a prevenção. É um recordista em audiência da Rede Globo e já teve cerca de 2.500 capítulos veiculados. Conforme Valladares,

A série Malhação é um artigo raro na televisão brasileira: um bem-sucedido programa para adolescentes e também sobre a adolescência. Enquanto os jovens se identificam com seus personagens e situações, os adultos – leia-se os pais – encontram nele uma janela para entender o comportamento e os temas que estão na ordem do dia entre os jovens (VALLADARES, 2005: 102).



Figura 3: Bob Esponja

Fonte: s/d. 1 desenho colorido. Autor desconhecido. Disponível em: <www.nick.com/all_nick>. Acesso em: 27 maio 2005.

Bob Esponja: Criado em 1998 (chegou ao Brasil em 2000) por um ex-professor de biologia marinha, Stephen Hillenburg, e produzido pelo canal pago de produções infantis norte-americano, o *Nickelodeon*, Bob Esponja é um caso de sucesso imediato. Um dos mais populares desenhos da nova geração, tem suas referências nas antigas produções. Bob é uma esponja amarela, vestida à caráter, com gravata e calças com cinto, que vive no fundo do mar em uma casa em forma de abacaxi. Seu melhor amigo é uma estrela-do-mar chamada Patrick e é difícil afirmar qual dos dois quem tem a mais curta inteligência. Trabalha em uma lanchonete e seu otimismo exasperado confronta com o mau-humor do vizinho Lula Molusco. A técnica de animação é a 2-D (duas dimensões), o formato tradicional dos desenhos antigos, bem diferente dos modernos 3-D e efeitos digitais de produções como o filme *Os Incríveis*. Suas aventuras são recheadas do humor *nonsense*, ingenuidade e piadas curtas, no velho estilo de produções como *Tom & Jerry*, *Os Trapalhões* e *Pica-Pau*. Como eles, Bob Esponja não é politicamente correto e faz graça com defeitos físicos, os personagens irritam-se uns aos outros e imaginam soluções ensandecidas para os problemas. Para Velloso, “O desenho leva às

últimas conseqüências todas as piadas e patifarias que as crianças adoram.” (VELLOSO, 2004: 119).



Figura 4: Ilha Rá-Tim-Bum

Fonte: s/d. 1 foto colorida. Autor desconhecido. Disponível em: <www.ilharatibum.com.br/institucional/sobre.htm>. Acesso em: 27 maio 2005.

Ilha Rá-Tim-Bum: Em 1990, a TV Cultura de São Paulo iniciou a produção de uma franquia que daria continuidade a sua imagem como excelência na produção de programas infanto-juvenis: as séries *Rá-Tim-Bum*. A primeira série, homônima, tem 190 programas com um apanhado de quadros temáticos no estilo *Vila Sésamo* (que a emissora estatal igualmente ajudou a produzir na versão brasileira). O objetivo, conforme Meirelles (1999) era “suprir ou complementar a formação pré-escolar. (...) preparar as crianças tanto no aspecto cognitivo quanto no social, emocional e até mesmo físico, no que for possível, para iniciarem os estudos” (*ibid:* 263-264). Essa meta pretensiosa, no entanto, não era desvinculada da necessidade de atrair as crianças como qualquer outro programa: “Nossa busca passou a ser a de criar um formato muito atrativo. Se as crianças não aprendessem nada, ao menos iriam se divertir. Queríamos garantir audiência.” (*ibid:* 264). Essa fórmula parece ter orientado a segunda série, *Castelo Rá-Tim-Bum*, dedicado às crianças um pouco mais velhas e que superou a anterior em popularidade e em prêmios de reconhecimento a suas qualidades educativas. Embalado pelos sucessos anteriores, e após anos de tentativa de produção, a última série, dedicada ao público pré-adolescente, ganha forma no *Ilha Rá-Tim-Bum*. Cinco

jovens, entre 7 e 15 anos, naufragam e chegam a uma estranha ilha povoada por bichos falantes e seres místicos. Lá vivem diversas aventuras para sobreviver tanto às carências da condição de náufragos quanto das artimanhas do vilão Nefasto que quer utilizá-los como cobaias para estudar a melhor maneira de levar a humanidade a se autodestruir. *Ilha Rá-Tim-Bum* prioriza aspectos como a preservação do meio-ambiente, a solidariedade como base para a solução dos problemas, efeitos especiais, ritmo de aventura, mas também conflitos pessoais relativos às diferenças etárias e de gênero. O seriado, embora pretenda seguir a fórmula dos seus antecessores, não alcançou a popularidade dos anteriores, mas continua sendo exibido diariamente pela emissora paulista e suas retransmissoras.



Figura 5: O Pequeno Urso

Fonte: s/d. 1 desenho colorido. SENDAR, Maurice. Disponível em: <[www.nickjr.com/home/shows/little_bear/ /index.jhtml](http://www.nickjr.com/home/shows/little_bear/index.jhtml)>. Acesso em: 27 maio 2005.

O Pequeno Urso: Desenho animado de formato tradicional, escolhido por ambas as turmas do Pocinho, *O Pequeno Urso* mostrou-se o mais surpreendente e interessante caso de estudo. Dentro de uma ampla programação da Rede Cultura, retransmitida pela TV Uni-BH Inconfidentes, com dezenas de desenhos compartilhando uma grade genérica, não é uma atração que tem merecido destaque pela emissora. A série sequer tem referência na página da Rede Cultura fora da grade de programação¹⁹ e dá a impressão de ser uma espécie de “calhau”, termo usado na publicidade para peças neutras que servem para ocupar um

¹⁹ www.tvcultura.com.br, acesso em 14/04/2005

determinado espaço vago. Não que ele não tenha a sua importância para a programação. É perfeitamente sintonizado com os objetivos da emissora e está a anos em sua grade ocupando um tempo diário considerável. Mas não é uma das atrações que a Rede Cultura investe com desenvoltura, como acontece com outros programas, como Castelo Rá-Tim-Bum, Cocoricó e o próprio Ilha Rá-Tim-Bum. São investimentos em divulgação, horários privilegiados, informações e páginas especiais na internet, sub-produtos para comercialização, ofensivas compreensíveis já que se tratam de produções da casa e devem ter retorno mais significativo. O que se destaca, no entanto, é que, sem muito esforço, o simples *O Pequeno Urso* conquistou a simpatia de duas das três salas, fato que os badalados programas com os quais vai dividir os *caderninhos* não conseguiram.

O Pequeno Urso é da mesma produtora de *Bob Esponja*, o canal infantil pago *Nickelodeon*, em co-produção com a Nelvana Limited. É baseado na série de livros homônimos escritos por Else Holmelund Minarik e ilustrado por Maurice Sendak no melhor estilo de livros infantis tradicionais e narra as aventuras de um pequeno urso marrom que vive com uma harmoniosa família com os denominados Papai Urso e Mamã Urso e cercado de amigos como Emily, uma menina mais velha e principal confidente do Pequeno Urso, o Pato, o Gato e a Coruja, mais o Sem-Pés, uma cobra verde. Conforme os próprios produtores, *O Pequeno Urso* é “escrito do ponto de vista da criança, a série celebra as brincadeiras e certos aspectos encantadores das atividades diárias e importantes momentos da vida pré-escolar”.²⁰

Para finalizar e como efeito de síntese, segue um comparativo entre os programas escolhidos para a análise das crianças, antes de partirmos definitivamente para a análise de dados:

²⁰ Tradução nossa “*Written from a child’s point of view, the series celebrates the playful and sometimes enchanted aspects of the everyday activities and important moment in a pre-schooler’s life*”. www.nickelodeon.com.au/nickjr/littlebear, acesso em 14/04/2005.

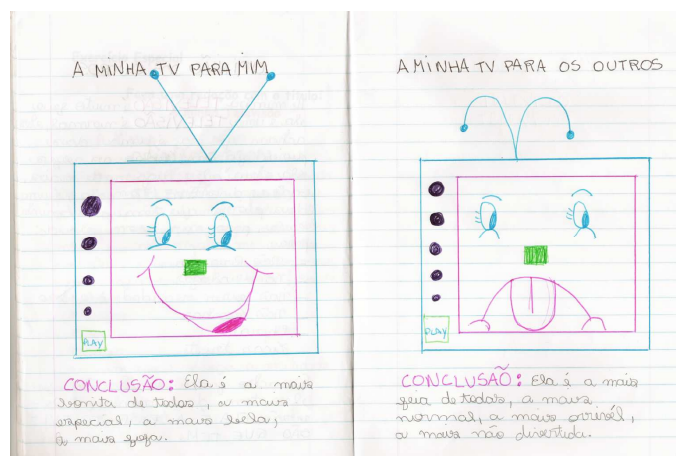
QUADRO 5

Comparativo entre os programas escolhidos pelas crianças para a sua pesquisa

Programas/ Aspectos	Chaves	Malhação	Bob Esponja	Ilha Rá-Tim-Bum	O Pequeno Urso
Produtora	Televisa (México)	Rede Globo (Brasil)	Nickelodeon (EUA)	TV Cultura de São Paulo (Brasil)	Nickelodeon Nelvana (EUA)
Idade a quem se destina	Em torno de 8 anos	Adolescentes	Até 10 anos	7 a 11 anos	Até 8 anos
Produção	Adultos se vestem de crianças em uma espécie de teleteatro.	Estilo de novela, com temporadas anuais sob mesma base.	Desenho animado tradicional.	Série com atores e marionetes, com efeitos especiais.	Desenho animado tradicional
Núcleo Dramático	Uma praça em uma vila pobre, em torno do garoto Chaves, de 8 anos	Uma escola de classe média e seus alunos.	No fundo do mar, em torno do personagem.	Em uma ilha mágica, onde cinco jovens estão presos após um naufrágio	Em uma floresta, em torno do personagem, sua família e seus amigos
Aspectos Relevantes	Está há mais de 20 anos na TV, com os mesmos 140 episódios e, mesmo com uma produção tosca em relação às produções brasileiras, tem altos índices de audiência	Está a dez anos na grade de programação e tem altos índices de audiência	Rapidamente se tornou popular, mesmo sendo uma produção tradicional em relação à nova geração de desenhos animados	Descende de uma linhagem de séries de sucesso da TV Cultura de São Paulo mas não repetiu a popularidade dos anteriores	Sem divulgação, com animação tradicional e em torno de histórias simples foi o mais lembrado pelas crianças.

CAPÍTULO 4

EM SINTONIA INFANTIL: DA ANÁLISE DOS RESULTADOS



Caroline – 10 anos – Turma B

Para iniciarmos a análise dos resultados da pesquisa de campo, voltemos às perguntas de Orozco (1996) que apontava a tendência das pesquisas com crianças e a TV:

*“Como será o processo de recepção entre as crianças?”,
 “Quais os processos sociais que interagem com a TV para influenciar as crianças?”,
 “Como é a percepção infantil da TV mediada por outras forças?” e
 “Como poderão ser melhor estruturadas as estratégias de recepção em família e nas escolas?” (OROZCO, 1996: 54-55)*

Com essas perguntas, queremos estabelecer as diretrizes da análise dos inúmeros dados conseguidos com as crianças durante a pesquisa de campo, conforme quantificado no quadro seguinte. Devido à extensão do material coletado, decidimos priorizar dois principais conjuntos de dados, os “caderninhos” e o questionário final, e tomar os demais como suporte.

QUADRO 6

Material resultante das intervenções nas salas de aula

Quant.	Itens
54	“Caderninhos”, instrumento de anotação pelas crianças onde foram desenvolvidos 11 exercícios
62	Questionários aplicados nos final das atividades, com 25 questões, sendo 9 fechadas, 12 abertas e 4 híbridas que englobam dados estatísticos sócio-econômicos e de opinião assim como respostas subjetivas sobre aspectos direcionados durante toda as atividades em sala de aula.
26	Cartazes elaborados por grupos de alunos durante exercícios
19	Fitas de vídeo com a gravação dos encontros, em especial o debate realizado na sala mais a apresentação final de uma das turmas em despedida ao pesquisador.
62	Páginas do diário de campo

Para viabilizar o trabalho, elaboramos algumas categorias analíticas que pudessem orientar nosso olhar para os dados. São opções feitas, dentre outras possíveis, e que nos parecem mais sintonizadas com o objetivo do trabalho. Retornaremos alguns aspectos apropriados dos principais autores discutidos nos capítulos anteriores.

Uma das categorias é tentar mapear a trajetória do desenvolvimento da criança através de sua relação com a TV. O objetivo é tentar visualizar se e quando algumas concepções e/ou funções da criança ainda não amadurecidas ‘desabrocham’ nessa relação, inspirada na discussão feita por Vigotski sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1998).

No entanto, é fundamental uma ressalva a em respeito do que foi dito por Vigotski e nossa intenção em colocar a TV como o ‘outro’ que ‘orienta’ ou ‘colabora’ para a passagem do nível inicial do ‘desenvolvimento real’ até o nível do ‘desenvolvimento potencial’. Vigotski (1998) descreve esse ‘outro’ como um adulto, um professor, um colega mais capaz dentro de um micro-universo como a sala de aula. A apropriação que fazemos dessa discussão, nossa extrapolação e aproximação com a discussão acerca da TV vai ao encontro do proposto por Góes (2001: 86) que prefere assumir “que a asserção da “ajuda do outro” tem a força de ilustração e é uma referência generalizada à mediação social, enquanto a idéia central seria a de *uma necessária participação, de qualquer natureza* do outro, nas experiências de aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo.” (grifo da autora). Como

lembrado por Mortimer, para Vigotski, a relação do homem com o mundo não é mesmo uma relação direta. Segundo ele, “A fonte de mediação pode ser uma ferramenta material, um sistema de símbolos ou o comportamento do outro ser humano.” (MORTIMER, 2000: 71). Neste sentido, a TV pode ser considerada essa ferramenta material, carregada de um sistema de símbolos próprios e outros recrutados socialmente, além de espelhar e abrir uma janela para boa parte dos comportamentos humanos.

Outra categoria analítica que referendamos em Vigotski é a internalização, segundo a qual as crianças reconstróem e se apropriam da operação externa para depois internalizar. Como dito anteriormente, para Vigotski, a internalização é o primeiro passo, ou melhor, o primeiro processo social da lei geral do desenvolvimento cultural no surgimento das funções psicológicas superiores. Segundo ele, “Primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*).” (VIGOTSKI, 1998: 75 – grifos do autor). Analisando esse conceito de Vigotski, Mortimer pontua que:

O sistema vygotskiano contribui, dessa forma, para repensarmos nossa unidade de análise. A impossibilidade de se acompanhar indivíduos no processo de ensino era até então imaginada como uma dificuldade metodológica básica de se observar a equilibração²¹ (um processo individual) em sala de aula. Isso pode ser agora reinterpretado como uma característica do sistema que admite que as idéias possam ser construídas num espaço social e, nesse processo, internalizadas (MORTIMER, 2000: 153).

Acrescentamos, além da discussão baseada em Vigotski, algumas contribuições de Charlot (2000), como a diferença entre o que ‘faz sentido’ e o que ‘tem de valor’ para a criança. Nos interessa percebermos o que ‘faz sentido’ para a criança nos programas de TV, ou seja, tentar entender aquilo que sabem, o que falam, entendem e até acreditam ter alguma relevância, mas que não tem tanta importância. Pois, afinal, importância tem o que ‘tem de

²¹ MORTIMER (2000: 170-171) esclarece que, para Piaget, a equilibração é um sistema individual de desenvolvimento, não uma teoria de aprendizagem. “Nós, como educadores, nos apropriamos da equilibração enquanto teoria de aprendizagem e queremos tirar dela elementos de ensino”. Mas para Vigotski, embora como Piaget considere que o conhecimento está na relação sujeito-objeto, esse objeto é essencialmente social, em uma relação indireta, “mediada por sistemas simbólico-instrumentais da cultura”.

valor', que a criança se interesse a ponto de adotar imediatamente, de sintonizar com o momento específico por que passam, de transformarem em algo distinto. O 'valor' está mais ligado ao desejo, ao compartilhamento, ao estabelecimento de relações consigo mesmo e com o outro, de identidade e de pertencimento.

Em relação às contribuições de tentaremos perceber quais são as outras vozes que permeiam as análises das crianças que, por sua vez, vão apontar as relações que elas estabelecem ao interagir com a TV. Aspectos como a idealização do 'outro' e os discursos autoritário e persuasivo, rapidamente explorados anteriormente, embora relevantes, estão ligados à produção dos programas, às expectativas dos produtores e aos formatos adotados. Poderíamos tentar perceber até que ponto essa idealização pelos produtores se concretiza, em que medida os discursos funcionam, mas demandaria uma análise mais ampla dos programas e fugiria ao que se propõe neste trabalho. A opção, portanto, será vê-los através do olhar da criança. Até porque a análise ampla do programa foi abordada em trabalho anterior (MAGALHÃES, 1999).

Nem todas as categorias analíticas propostas serão sempre e igualmente aplicáveis a todos os dados quando analisados isoladamente. Algumas vezes, poderão ser utilizadas parcialmente, em outras, timidamente, em outras, ainda, com um destaque especial para um dos aspectos. O importante é tentar responder às perguntas de Orozco, que também são nossos, devido às possibilidades que as categorias apresentam e não pela obsessão de todos os aspectos levantados a partir de Vigotski, Bakhtin e Charlot em todas as respostas.

Também não estaremos preocupados em discriminar, em cada análise, o que é de uma e outra categoria analítica. Elas permeiam as análises e, quando necessário, poderão ser destacadas, sobrepostas, a fim de evidenciarmos um aspecto mais relevante.

Para facilitar a leitura, lembremos as denominações de cada turma, juntamente com o nome pelo qual as escolas são mais conhecidas na cidade e pelo qual passarão, de agora em diante, a também serem mencionadas com mais frequência no relato:

QUADRO 7

Denominações das turmas por escola

Escola	Turma	Denominação	Indicação
E. M. Adhalmir Santos Maia - Pocinho	Regular	Escola do Pocinho	A - 1
E. M. Adhalmir Santos Maia - Pocinho	Especial	Escola do Pocinho	A - 2
Colégio Arquidiocesano - Cabeças	Regular	Arquidiocesano	B

Ressaltamos que das turmas em que trabalhamos, sete crianças da Turma B e uma da Turma A-2 não entregaram os cadernos individuais ao final das atividades. Além disso, algumas questões não foram respondidas pelas crianças, por esquecimento, por faltar à aula em que ocorreu a atividade ou por desinteresse. Houve situações, também, em que, inadvertidamente, algumas crianças preencheram mais de uma opção quando só deveria ter sido apenas uma. Desse modo, não haverá o fechamento dos 100% em algumas estatísticas, mas, no universo da pesquisa, tais problemas ocorreram em número insuficiente e não comprometeram o resultado final e a interpretação. As porcentagens, portanto, são sempre sobre o número de crianças da turma pesquisada, não sobre a totalidade das respostas dadas à questão.

Também estamos preservando o nome das crianças durante essas análises, a fim de evitar comparações e algum tipo de constrangimento. As exceções são as referências feitas nas epígrafes por nada conterem de pejorativo, ao contrário.

4.1. Questionário final: números além da fotografia

Em função do volume de dados coletados (Anexos IV a VIII), optamos por fazer a análise por blocos. Inicialmente, análise quantitativa e qualitativa dos dados gerados pelo questionário final; a seguir, análise qualitativa do que as crianças elaboraram em seus ‘caderninhos’ ao longo do processo. Além do questionário final, acrescentamos o resultado de uma pequena pesquisa inicial de sondagem, com indicadores como sexo, idade e sobre os aparelhos de TVs em casa. Tais informações são relevantes para traçar um pequeno perfil socioeconômico das turmas.

No entanto, não pretendemos trabalhar os dados numéricos com a frieza de um olhar puramente estatístico. Não se pode esquecer que tais dados são frutos de uma relação construída a partir de intervenções planejadas pela pesquisa²². Portanto, não são meros levantamentos numéricos que representam um momento específico. As respostas não refletem somente ‘o que as crianças pensam sobre a TV’, mas ‘o que pensam as crianças sobre a TV depois de terem realizado doze exercícios escritos, um debate aberto, sete intervenções presenciais e um questionário, tudo isso sobre televisão’. Tal trajetória tinha como objetivo que, no momento da resposta, as crianças tivessem mais elementos, próprios e socialmente compartilhados, para embasar sua opinião, quando marcava um ‘X’, quando escrevia uma resposta ou fazia alguma intervenção oral que mereceu uma nota do pesquisador.

O fato de ter havido tais intervenções não impedirá que pesquisadores, educadores e pais possam reconhecer nas respostas dadas pelas crianças o que vivenciam em seus estudos e no cotidiano escolar e doméstico. Ela deverá – essa é nossa expectativa – corresponder a várias situações cotidianas de crianças em ambientes que coincidam com os micro-universos das crianças aqui estudadas e, assim, desse modo, poderá ser reproduzível.

²² Autores como Bogdan e Biklen (1994) e Alvez-Mazzotti (2000) chamam a atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter ao analisar os dados, considerando que eles contêm em maior ou menor grau a interferência do pesquisador.

Certamente, não temos a ilusão, nem é nossa intenção, de garantia de uma resposta definitiva. Mas ela é, igualmente, resultante de relações (criança/TV, criança/pesquisador; criança/escola, criança/debate sobre TV) as quais são o objeto da pesquisa. Portanto, tais respostas são as mais próximas de onde pretendíamos chegar com este trabalho.

É importante dizer, ainda, que tais dados não podem ser encarados como uma média do comportamento infantil, uma amostra da criança brasileira, ou que representam é uma média das crianças de Ouro Preto. O número limitado de crianças pesquisadas, assim como os critérios de sua escolha, não autorizam os dados como uma amostra geral em Ouro Preto e, menos ainda, do Brasil. São uma amostra das crianças da 4ª série de duas escolas distintas de Ouro Preto em 2003, quando da realização da pesquisa de campo, a partir do qual nos foi possível coletar dados que ajudassem a lançar mais luz e problematizar as questões trazidas para a pesquisa.

4.1.1. Gênero

A diferença entre o número de meninos e meninas nas turmas não foi um fator de critério na escolha das turmas pesquisadas. Acreditava-nos que haveria certo equilíbrio e que não haveria diferença significativa entre os sexos. No entanto, isso somente aconteceu na turma A-2, e de forma exata. A turma A-1 é composta em sua uma grande maioria de meninas e o inverso foi constatado na turma B, conforme pode ser observado no gráfico a seguir. Não pretendemos, neste trabalho discutir a relação da criança com a TV tomando para análise a categoria de gênero, embora não haja dúvidas de que seria uma pauta interessante. Nosso interesse nesse dado (e nos três seguintes) está diretamente relacionado à caracterização das turmas.

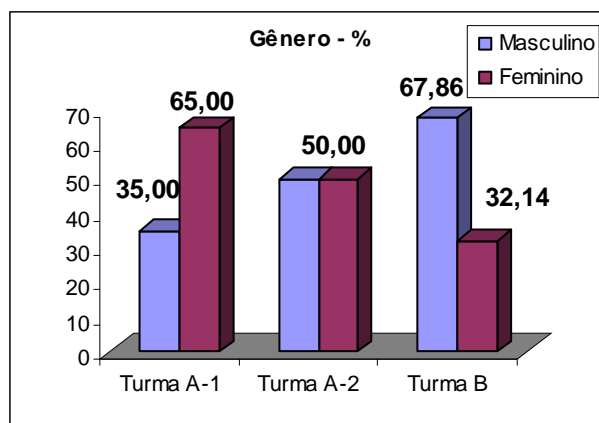


Gráfico 2 – Distribuição por gênero

De fato, na condução dos trabalhos presenciais, houve uma nítida diferença comportamental entre as turmas, sendo a B, por exemplo, muito mais agitada que a A-1. Mas, certamente, não se poderia creditar isso somente à diferença de gênero, pois ambas as classes também se distanciam em, pelo menos, outros fatores bastante significativos: a diferença de classe social e postura da professora – a da turma A-1 era mais severa que a da turma B. Acreditamos, no entanto, que a diferença entre menina e menino não significou um comprometimento significativo do resultado do trabalho.

4.1.2. Faixa Etária

Conforme pontuamos anteriormente, esse foi um critério importante para a pesquisa e orientou a escolha da série e turmas com que realizaríamos o trabalho de campo. Essa estatística ratifica um dos critérios para a escolha da 4ª série, uma vez que foi adotada a faixa etária de 9 e 10 anos como a principal a ser observada. Nas turmas A-1 e B, é mínimo o número de crianças fora dessa faixa e não há crianças com menos de 9 ou mais de 11 anos. De acordo com as características apontadas sobre a turma A-2, na qual se concentram alunos com dificuldades de aprendizagem, a diferença é menor, mas não exatamente significativa: quase

80% da turma tem até onze anos. Pode parecer grande o número de 14% acima dessa idade, mas é uma ilusão estatística causada pelo número pequeno de estudantes nessa classe, há apenas uma criança de 12 e outra de 13 anos.

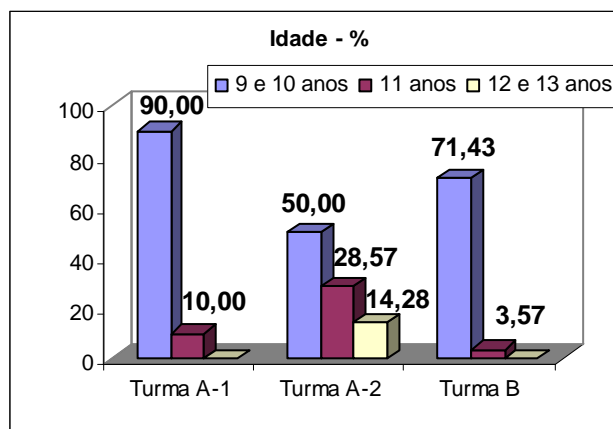


Gráfico 3 – Distribuição por idade

No entanto, já aparecem algumas distinções, pois o olhar da criança para a TV revela muito do olhar que a criança tem de si mesma. Nas discussões que levariam à escolha dos dois programas a serem pesquisados, houve polêmica para que não fossem escolhidos programas para ‘criancinhas’. Portanto, *Xuxa* e *Teletubbies*, e até mesmo *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, já não estariam na faixa de idade que as crianças julgam ter. Essa reivindicação estava bem mais presente na Turma B que colocou *O Pequeno Urso* como um dos exemplos de programa para ‘criancinhas’. Na Turma A-1, também levantou-se essa questão, mas não de forma tão veemente. E, significativamente, a turma com o perfil mais velho foi exatamente o lugar onde os nomeados programas de ‘criancinhas’ mais faziam sucesso.

Nas escolhas dos programas pelas turmas, está um pouco delineado esse momento de negar a própria infância, mas não sem se desvincular inteiramente dela. A turma que mais se considera ‘madura’, a B, ficou no meio termo entre o infantil *Bob Esponja* e o quase adolescente *Ilha Rá-Tim-Bum* (embora um pouco com má vontade por acreditar que a emissora educativa local não tinha programas para a ‘sua faixa etária’). A criança está em

uma fase de transição e “o negativismo é apenas um caso particular de manifestação daquela inadaptação, que é o traço fundamental da infância” (VIGOTSKI, 2001b). E Piaget e Inhelder lembram que, mesmo ainda não estando no nível do adolescente – com valores novos em relação à infância, capaz de construir teorias e preocupar-se com sua inserção social – “inúmeros indícios revelam, na fase de transição, o princípio do jogo de construção de idéias ou de estruturação de valores ligadas a projetos de futuro” (PIAGET; INHELDER; 1974: 128). A criança, então, está a procura do olhar do outro, de forma como acredita que este outro a idealiza. Incentivada pela velocidade com que seu mundo gira quer crescer rápido também.

Na conciliadora Turma A-1, ficou comprovada sua fase de transição, mas sem a neurose de se mostrar mais adulta do que não efetivamente é. A escolha recaiu sobre o, esse sim, adolescente *Malhação*, e o verdadeiramente infantil *O Pequeno Urso*. Uma escolha sem muita polêmica com a qual eles pareceram estar confortáveis. O tempo e espaço são diferentes e há tempo para ser ‘adulto’ e criança, simultaneamente.

Surpreendente foi a Turma A-2, que optou pelos mais infantis dos programas, *Chaves* e *O Pequeno Urso* sem qualquer problema – houve uma forte disputa entre outro desenho da emissora educativa, *Rupert*, com um pouco mais de ação que seu concorrente, mas ainda assim dentro da faixa etária. Embora tenham uma média de idade mais alta que a dos demais colegas das outras turmas, não parecem se importar em parecer mais novos. Caberia uma discussão profunda que não arriscamos sequer tangenciar: por estarem em uma turma especial, até que ponto as crianças se incorporam como ‘especiais’ aos olhos dos professores, pais e colegas? Será que ‘entram’ no espírito que levou a escola a colocá-las na mesma sala? Não há questão de mérito aqui, pois, afinal, será bom ou ruim para a criança não se preocupar em querer ser mais velha? Essas, por si só, são grandes questões, um verdadeiro desafio nas

escolas, em que um campo específico: o das classes especiais. Mas, como já indicamos, não nos ocuparemos em respondê-las.

4.1.3. Número de TVs em casa

Possuir TV em casa e assistir a ela de forma regular era outro critério fundamental para a pesquisa. Além disso, o resultado obtido no levantamento do número de TVs em casa nos ajuda a traçar o perfil sócio-econômico das turmas pesquisadas.

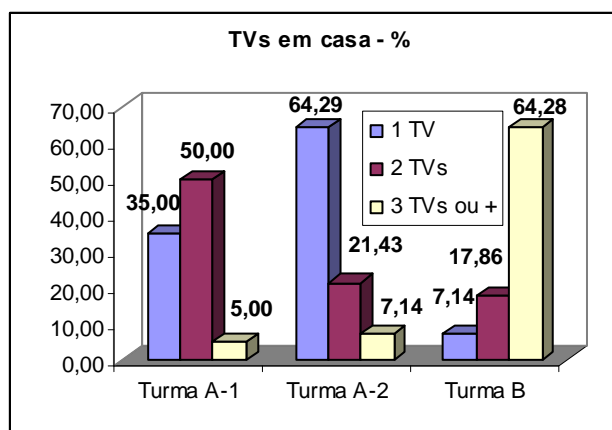


Gráfico 4 – Distribuição por TVs

Tais números apontam a diferença econômica entre as turmas. A maior parte da turma B tem mais de três televisões (25% tem mais de cinco), bem diferente das turmas do Pocinho. As diferenças entre as turmas A-1 e A-2 apontam ainda para uma sub-divisão na própria escola. Certamente, não será por coincidência que a turma A-2 é também a com menos recursos, a maioria tem apenas um televisor em casa e, como mostraremos no próximo item, nessas mesmas famílias, 25% não tem geladeira e 43% não tem telefone. Mesmo em uma escola para pobres, há divisões sócio-econômicas inevitáveis, entre pobres e os mais pobres.

4.1.4. Eletrodomésticos e antenas parabólicas

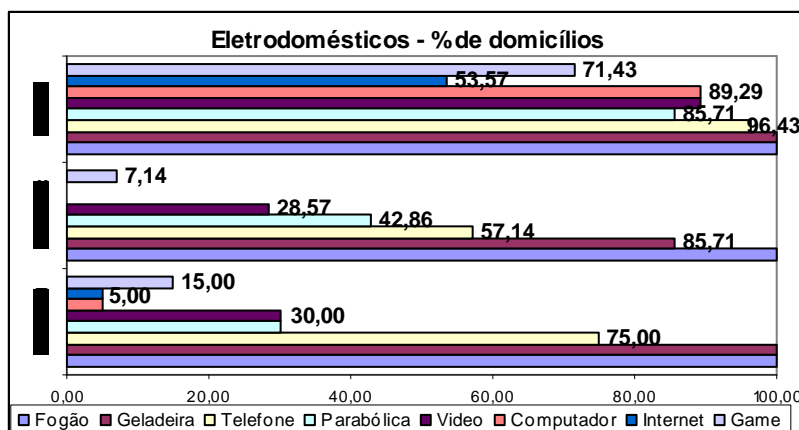


Gráfico 5 – Distribuição por número de eletrodomésticos e TVs pagas²³

Essa outra estatística consolida a diferença econômica entre as turmas. Enquanto 100% das casas têm, pelo menos, um fogão e uma TV, há na turma A-2 24% não tem geladeira e quase metade não tem telefone. Quando se trata de videocassete, videogame e computador, a turma B não tem índice menor que 70% (quase 90% tem um computador) enquanto que as turmas do Pocinho não ultrapassam 30%.

Um dado relevante para a pesquisa é a presença das TVs pagas via satélite, recebida via antena parabólica. Sua presença interfere diretamente no repertório de programas potencialmente a serem assistidos e que terão importantes repercussões ao longo da pesquisa: na turma B, quase 90% tem antena parabólica, o que proporciona assistir a outros canais de televisão, além dos oferecidos por sinal aberto na cidade. Há novas opções exclusivamente voltadas para as crianças (*Fox Kids*, *Cartoon Network*, *Discovery Kids*), assim como uma variedade de outros canais com programações não oferecidas nas emissoras abertas. Isso fará muita diferença em relação ao seu olhar para a televisão.

²³ O Critério de Classificação Econômica Brasil, da Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa – ABEP, instrumento usado pelo mercado publicitário para definição de classes econômicas (ANUÁRIO DE MÍDIA – PESQUISAS, 2004), foi o que inspirou a lista dos eletrodomésticos desta questão. No entanto, é uma adaptação livre uma vez que o Critério é bem mais abrangente, prevendo formação escolar do chefe da família, cômodos na residência e outros itens que não constam desta nossa lista.

As parabólicas têm presença importante também nas turmas A-1 e A-2, com cerca de 30% na turma A-1 e mais de 40% na turma A-2. No entanto, a programação é bem mais restrita que a da turma B pois, geralmente, o pacote mínimo e/ou as ligações irregulares, não incluem os canais dedicados às crianças e outras opções de programação. Serve, basicamente, para assistir as tradicionais TVs abertas com um sinal melhor. Pela topografia irregular de Ouro Preto, a qualidade do sinal das emissoras abertas é ruim em parte significativa do município, incluindo o Pocinho e os distritos. Neste sentido – e como acontece em boa parte do país nas mesmas condições –, o esforço para ter uma TV paga confirma a importância da televisão no núcleo familiar e assistir a TV passa a ser uma conquista para as famílias em todas as classes sociais no Brasil.

4.1.5. Onde ficam as TVs em casa?

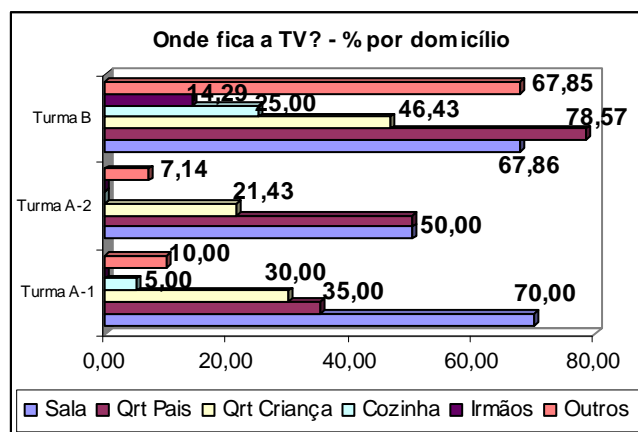


Gráfico 6 – Distribuição das TVs pelas residências

Um dos mais referenciados livros sobre televisão da década de 80 foi o da educadora Rosa Maria Bueno Fischer, *O mito na sala de jantar*, publicado em 1984. A autora não deu esse nome à sua obra à toa. Nesse período de economia instável, a televisão, – um aparelho não exatamente caro, mas não barato o suficiente para se ter mais que um ou dois em casa –

era, como dito por Ferrés (1996: 7), uma espécie de totem, “um objeto de veneração e reverência”, e merecia um destaque no ambiente familiar, ocupando lugar nobre no principal cômodo da casa: a sala. Com a estabilidade da moeda depois do lançamento do Plano Real, o mito deixa de estar só na sala de jantar. Segundo Priolli,

O controle da inflação e a redistribuição de parte da renda nacional para as camadas populares levou a um surto de consumo de eletrodomésticos e a um aumento de cerca de 70% dos aparelhos em uso no país. Foram vendidos nada menos que 28 milhões de televisores, sendo que 6 milhões introduziram um público telespectador que, até então, estava fora do mercado (PRIOLLI, 2001: 178).

A pergunta da pesquisa queria testar a hipótese de que, com sua popularização como eletrodoméstico, seu lugar na sala estaria comprometido. Como se pode ver, ainda não, mas está perdendo espaço para o quarto dos pais. Na turma B, por exemplo, há mais lares com televisores nos quartos dos pais (78%) do que na sala, em 30% já não consta o aparelho. É, certamente, também uma questão econômica, pois está ligada ao número de aparelhos. A sala continua sendo o lugar preferido para quem tem uma ou duas televisões, mas também o quarto dos pais vira uma referência, chegando a 50% dos lares da turma A-2, o mesmo número de aparelhos nas salas, sendo que na maioria dessas casas consta com apenas um aparelho.

É significativo o avanço da TV para o quarto da criança, aparentemente, também ligado à condição econômica da família. À medida que a situação econômica é mais favorável, mais crianças têm TV no quarto, sendo que a turma B quase metade conta com um aparelho exclusivo. Também nessa turma, 67% já tem televisores em outros cômodos, criando até um novo lugar de reverência, não tão nobre como a sala de jantar, mas, ainda assim, carregado de certa idolatria: a ‘sala’ ou ‘quarto’ de TV.

Mas quais serão as conseqüências dessa migração? Também ela é fruto da individualização que atingiu os anos 90 e colocou cada um em sua tribo, em seu quarto e em seu condomínio fechado e que nos permite ver a mudança de modelo de laço social,

utilizando a contribuição da microsociologia de Maffesoli (1996), em que a saturação do mito da modernidade – a necessidade da dominação, do controle da realidade – dá lugar ao ‘estar junto’, do imaginário, do lúdico, do individual.

Também a TV, a janela para o mundo, precisa ser individualizada. O espaço comum da sala de jantar, onde a TV comandava, ainda era um espaço de socialização. Sentavam-se todos à frente da televisão para se apropriarem, em conjunto, do mundo ou da fantasia. As pessoas ficavam por livre e espontânea vontade (o que muitas vezes não acontecia na mesa de jantar). A pauta era disponibilizada pela telinha e trocavam-se opiniões e se interagiam. Se era uma interação artificial, era mais em função das relações entre as pessoas que exatamente pela pauta oferecida pela TV (mesmo porque interação artificial acontece em qualquer ambiente interacional). Como as TVs, indo para os quartos, alterariam as relações?

4.1.6. Onde gostam de assistir TV?

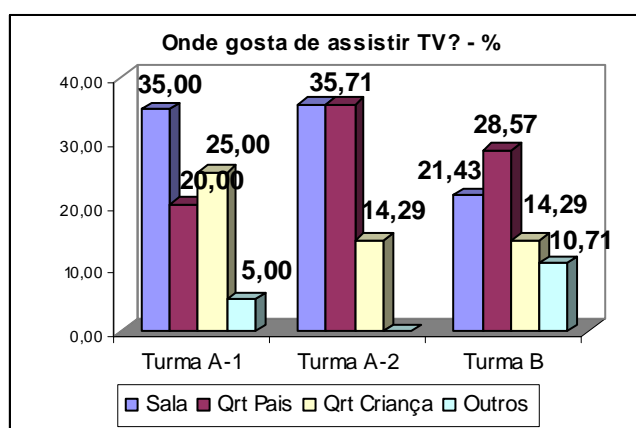


Gráfico 7 – Onde as crianças gostam de assistir TV

Na tentativa de responder à questão anterior, foi perguntado às crianças onde elas gostavam de assistir a TV. Há uma diferença substancial entre as turmas. Apenas 14% das crianças da turma B gostam de assistir a TV em seu próprio quarto (embora quase 50% tenha

TV), preferindo a sala (21%) ou o quarto dos pais (28%). Já na turma A-1, 25% gosta de assistir no próprio quarto e 20% no quarto dos pais. Há 35% que gosta de assistir na sala, embora tal número possa refletir a carência de TVs nos demais cômodos e a qualidade do aparelho, já que o melhor equipamento, geralmente, é para usufruto da família.

Mesmo tendo a TV individual, a criança da turma B prefere tentar socializar seu assistir a TV. Enquanto isso, a turma A-1, onde a maioria tem TV no quarto, prefere ficar por lá. É seu momento de apropriação individual do mundo, ocasião rara em sua vida cotidiana.

Na turma A-2, os altos números de preferência pela sala e quarto dos pais (35%) devem refletir a falta de aparelhos e não favorece este comparativo. Embora a quase totalidade dos que têm TV no quarto prefere assistir lá, o que pode colaborar com a afirmativa da turma A-1.

Ainda assim, em todos os momentos, há a procura pelo lugar socializado da TV, onde as relações podem acontecer, onde o *communicare* se torna possível.

4.1.7. Os programas preferidos

As crianças tinham que responder quais os três programas preferidos na TV. Não havia qualquer restrição, podendo colocar quaisquer que fossem, independente de dirigidos para eles ou não. Com as exceções que veremos a seguir, não houve uma concentração em determinados programas e as crianças mostraram um grande repertório de sua preferência, diluindo o rol de respostas. A porcentagem abaixo corresponde ao número de crianças que citou o referido programa.

Nas escolhas das crianças, há, antes de tudo, três pontos a serem lembrados. A primeira é que o resultado refletiu, em parte, o próprio estudo desenvolvido pelas crianças e

que, certamente, tinham na primeira referência. Em segundo lugar, a falta de opções na parte da tarde, quando as turmas do Pocinho estão em casa, o que pôde refletir na preferência pelas novelas do final do dia. A turma do Arquidiocesano está livre pela manhã, quando há uma oferta muito maior de programas que à tarde. Ainda assim, por último, houve uma diluição importante nas escolhas, com 54 programas diferentes sendo citados. Posto isso, vamos tentar ir além dessas limitações para a interpretação dos dados.

TABELA 3
Os programas de TV preferidos

Turma	Quais são os seus TRÊS PROGRAMAS de TV PREFERIDOS?	% Crianças
A-1	Malhação e Kubanacan (novela) – Rede Globo	45 (cada)
	O Pequeno Urso – TV Uni-BH Inconfidentes	35
	Agora é que são elas (novela) – Rede Globo	25
	Desenhos	20
	Mulheres Apaixonadas (novela) – Rede Globo	15
A-2	O Pequeno Urso – TV Uni-BH Inconfidentes	71,43
	Chaves/Chapolin - SBT	28,57
	O Sítio do Pica-Pau Amarelo – Rede Globo	21,43
B	Bob Esponja – Rede Globo/Nickelodeon	46,43
	TV Globinho – Rede Globo	32,14
	Dragon Ball Z – Rede Globo/Cartoon Network	25
	Mulheres Apaixonadas/Jackie Chan/A Grande Família – Rede Globo	17,86 (cada)

Há distinções importantes que parecem refletir uma certa ‘personalidade’ das turmas. Na turma B, que se julga mais ‘madura’ e não gosta de programas para ‘criancinhas’, os desenhos são os preferidos. Em seu discurso está o desejo da realização na expectativa do outro, mas gostam de assistir ao que é feito para elas, programas para crianças. Já nas turmas do Pocinho, as preferências também se mostram muito distintas. A turma A-1 parece ter um perfil mais maduro, ainda que sem a preocupação em se mostrarem maduros, mas já refletindo a mudança de seus anseios. Os mais citados foram as novelas, muito embora com um perfil de conteúdo e estético mais jovem, irreverente, circense e cômico que as novelas tradicionais. No entanto, a lembrança do *O Pequeno Urso* e a citação dos desenhos em geral equilibram essa fase em transição, evidenciando traços da infância. A turma A-2 deu mais

uma demonstração de seu apego à infância lembrando dos programas diretamente dirigidos às crianças, mesmo tendo um perfil etário mais velho.

O Pequeno Urso é mesmo um caso à parte. Sequer citado pela turma B, foi lembrado pelas turmas do Pocinho ainda mais que na fase de escolha dos programas para a pesquisa em casa. Será que, incentivados pela pesquisa, observaram com mais atenção e, portanto, passaram a gostar ainda mais do programa? Na turma A-2, quase foi uma unanimidade. O que há nesse programa simples que é tão empático com essas crianças? Houve a criação de uma ZDP onde, incentivados, eles partiram para uma nova interpretação do programa e desenvolveram uma nova relação com seus personagens? Tentaremos compreender essa questão a partir das respostas qualitativas.

Voltando à diversidade do repertório lembrado pelas crianças, dos 54 programas citados, 37 (68,50%) eram voltados para o público infanto-juvenil. Aqui está uma das questões mais discutidas na relação criança e TV: afinal, as crianças gostam mais de programas de adultos ou dos infantis? Há tanto pesquisas que apontam que as crianças preferem os programas para adultos em detrimento dos infanto-juvenis quanto as que contradizem parcial ou totalmente essa afirmação (SAMPAIO, 2000: 174-175). No entanto, no caso das primeiras, geralmente, são frutos de dados estatísticos ligados à audiência, em amplas pesquisas quantitativas desenvolvidas por institutos generalistas como o IBOPE. Nesses casos, o que ocorre é perceber que, nos programas voltados aos adultos, há uma grande audiência infantil. No entanto, não é computado alguns fatores significativos: a falta de opções de programação para a criança nos horários ditos nobres, a necessidade da criança de compartilhar momentos com os adultos, a pouca oferta de programas infanto-juvenis na grade de programação em geral.

Portanto, a hipótese é que não necessariamente a criança gosta mais de programas adultos, mas, sim, há poucos programas dedicados a elas, em horários compatíveis com seus

momentos de lazer e, menos ainda, em que podem compartilhar com os adultos. Em pesquisas específicas realizadas com crianças e jovens (PACHECO, 1998; REMOTO CONTROLE, 2004), aparecem como programas preferidos àqueles dedicados a esse público. Na realidade, o que se deve questionar é essa categoria ‘programa infantil’ ou ‘programa infanto-juvenil’.

Uma das primeiras atividades realizadas durante a pesquisa de campo era pedir aos alunos que listassem, para que fossem anotados no quadro, os tipos de programas que existem na TV. A intenção era que eles mesmos indicassem os ditos ‘infantis’ para a pesquisa, em uma abordagem posterior. Nas turmas A-1 e A-2, foi listada uma grande lista: novela, filme, jornal, desenho, comédia/humor, jogos. Não apareceu a categoria ‘infantil’. Quando perguntados se não haveria um tipo ‘infantil’, as crianças se mostraram um pouco surpresas, como se não entendessem que haveria uma categoria específica para elas. Na turma A-2, houve consenso em torno da observação feita por uma das crianças de que não há essa distinção, já que “meu pai assiste e gosta do Chaves e eu gosto dos jornais”.

Como lembrado por Pacheco (1998), a criança exorciza seus monstros interiores e o que a assusta pelos jogos, pelo lúdico. Diz ela, “Perder-reparar, aparecer-desaparecer, pegar-largar, abrir-fechar são os temas que a criança tenta entender, para explicar” (*ibid.*: 34). Ou seja, o que ela gosta é da fantasia para elaborar suas perdas e materializar seus desejos, incorporar e ser incorporada na realidade que a cerca. Groebel (2002: 71), em pesquisa mundial com crianças de 12 anos em 23 países, dentre eles o Brasil, mostrou que o que as crianças gostam mesmo é de histórias de crimes ou ação, ficção científica e horror, seguidas por música e histórias de amor: “Um número menor (7%) afirmou que o noticiário era seu programa favorito”. Portanto, a fantasia impera e é ela que dita as preferências, podendo estar em um desenho animado ou em uma novela.

A categoria ‘infantil’, então, parece ser criada pelos adultos na tentativa de enquadrar uma programação que não é dirigida a si mesmo, mas para as crianças não faz diferença. Ela é

citada pela turma B, que lembra também dos programas ‘educativos’, mas suspeitamos que isso se deve justamente ao fato de, em contato com a variedade segmentada da TV paga, a criança ‘aprende’ que existe um canal de televisão para cada coisa, inclusive para criança e para se educar.

Como lembrado por Magda Soares (2003a), Carlos Drummond de Andrade já duvidava da existência de um gênero específico de ‘literatura infantil’ como se a criança fosse um ser à parte, reclamando uma literatura também à parte. De fato, são seres distintos dos adultos e, portanto, sua literatura e televisão têm características que reforçam essa distinção. Mas essa especificidade ‘infantil’ é costumeiramente associada a um peso quase obrigatoriamente educativo. Como se, para ser literatura infantil, um livro tem que ter uma ‘missão nobre’. Como visto, essa é uma visão do adulto e não coincide com a das crianças.

4.1.8. Programas de que menos gostam

As crianças também tiveram que citar três dos programas de que menos gostavam. Novamente, houve um grande número de programas lembrados: 58. Mas, desta vez, as respostas tiveram uma concentração bem maior e mais significativa. 50% dos programas lembrados eram dirigidos, inicialmente, para os adultos. No entanto, esse levantamento se difere do anterior pela concentração em alguns programas. Na turma B outra ratificação de que não querem ser vistas, nem por elas mesmas nem pelos outros, como ‘criancinhas’. Por isso, Xuxa e o *Sítio do Pica-Pau Amarelo* tiveram altos índices de rejeição. É, ao que parece, a sua principal preocupação: querer se mostrar mais velho, mais próximo do mundo dos adultos e mais distante da infância. Vale acrescentar que, em várias ocasiões nas atividades em sala, a programação da TV era lembrada por seu aspecto sexual: negativamente, com

citações a programas ‘indecentes’; positivamente, como oportunidade de ver pessoas nuas ou em atos considerados ‘impróprios’ e proibidos para crianças. Neste caso um trampolim para sair da fase infantil.

TABELA 4
Os programas de TV rejeitados

Turma	Quais são os seus TRÊS PROGRAMAS DE TV que você MENOS GOSTA?	% Crianças
A-1	Linha Direta (policial) – Rede Globo	45
	MGTV (telejornal) – Rede Globo Minas	25
	Jornal Nacional (telejornal) – Rede Globo	25
	Mulheres Apaixonadas/Malhação/Ratinho	15 (cada)
A-2	Linha Direta (policial) – Rede Globo	57,14
	Ratinho (auditório) - SBT	57,14
	Filmes de terror	28,57
	Xuxa no mundo da imaginação (infantil) – Rede Globo	21,43
B	Xuxa no mundo da imaginação (infantil) – Rede Globo	64,29
	Sítio do Pica-Pau Amarelo (infantil) – Rede Globo	35,71
	Linha Direta (policial) – Rede Globo	17,86
	Telejornal/MGTV/Propaganda Política	14,29 (cada)

Não são as mesmas preocupações das turmas do Pocinho. Os programas policiais e os telejornais são os mais rejeitados. A palavra ‘violência’ aparecia com frequência nas manifestações das crianças durante as conversas sobre TV e era o que mais acreditavam ser o seu ponto negativo.

A questão da sexualidade, enquanto valorização da estética sexual, esta nas revistas e os demais meios de comunicação incentivam modelos estereotipados sexualmente: a mulher linda, de corpo escultural, o homem bem sucedido, também bonito, mas mantenedor de sua condição de forte. São os desejos da classe consumidora, pais das crianças da turma B e elas mesmas (QUADRADO; SOUZA; 1996). Por outro lado, a violência está ligada diretamente às questões sociais e é parte do cotidiano das classes menos favorecidas, tanto nas ruas quanto dentro das casas de regiões como a em que ficam escolas como a do Pocinho.

Como dissemos, a TV é brinquedo, é jogo, é ludicidade. Assim, para a turma B, é lógico rejeitar programas que lembrem sua condição de criança, fora do jogo da sexualidade. Se isso ainda não faz com que as novelas se tornem suas preferidas, é porque ainda está em fase de transição, não sabe exatamente o que está por vir – daí ainda se apegar a programas infantis –, mas já sabe o que não quer: ser tratado como ‘criancinha’.

Por outro lado, se a TV é jogo, fantasia, por que assistir ao que lhe é próximo da realidade? Para as turmas A-1 e A-2, o que se vê na TV é o que se vê ou se ouve falar em seu bairro. Os programas policiais e os telejornais são mais um pouco do que eles têm diariamente.

Ressaltamos a rejeição a programas sensacionalistas que exploram o ‘mundo-cão’, o que pode mostrar uma criança crítica e sensível aos desmandos da programação da TV e, como defendido aqui, atenta e ativa em seu papel de telespectadora. Um professor ciente dessa atenção pode criar artifício, uma ZDP, para ampliar a percepção dos alunos e levá-los a um novo patamar de interpretação da mídia.

4.1.9. Onde mais aprende

Quando perguntados sobre onde mais aprende, a criança só tinha duas opções de resposta, a TV ou a escola, sem poder marcar as duas. Obviamente, o fato de a criança estar respondendo em uma sala de aula, poderia haver a uma tendência em favor da escola. Mas, cientes dessa limitação, tentamos perceber se as crianças tinham alguma referência da televisão como educadora, sobrepondo a própria escola. As que respondessem que aprendiam mais na TV do que na escola estariam fazendo sob todo o peso da instituição que a cercava naquele momento. Junte-se a isso o fato de estarmos trabalhando com o conceito da criança

de ‘aprender’, que não foi explicado de antemão e nem foi tema das discussões anteriores. Por fim, não é exatamente uma questão esclarecedora, mas aponta curiosidades interessantes.

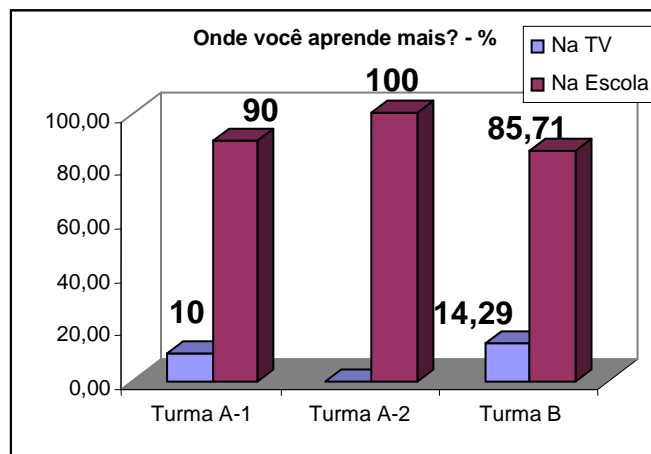


Gráfico 8 – Onde a criança acredita aprender mais

A escola está em alta no conceito da criança (pelo menos dentro da própria escola), em comparação com a TV. Na turma A-2 não houve quem acreditasse que a televisão seja melhor que a escola para o seu conceito de aprender. Se associarmos com as respostas anteriores, onde a fantasia infantil predomina no seu ‘brinquedo’ e se rejeita o mundo real trazido pelos telejornais e programas policiais, é possível entender que a TV não tem mesmo muito a oferecer para a sua formação. Poucos da turma A-1 discordam.

A turma B tem o índice menor, de 86%, dos que acreditam que aprendem mais na escola. Ou seja, 14% das crianças acreditam aprender mais na TV que na escola, o que não é exatamente um número baixo se pensarmos nas limitações que expusemos acima. Assim, mesmo que escola tenha mais estrutura e ferramentas pedagógicas à disposição que a escola pública, uma parte das crianças acredita que, se ficassem em casa assistindo a TV, aprenderia mais. Certamente, para completar essa resposta seria necessário entender qual o conceito da criança do que é ‘aprender’, o que não foi feito aqui, mas nas questões seguintes.

4.1.10. Quais os programas onde mais se aprende

Com essa questão e a seguinte queríamos explorar um pouco mais o conceito de aprender das próprias crianças e o quanto poderia estar relacionado com a TV. Foi solicitado que as crianças indicassem dois programas com os quais mais aprendem, ainda sem indicar um conceito do que é aprender, deixando para os conceitos dos próprios alunos.

TABELA 5
Os programas onde as crianças acreditam que aprendem

Turma	Escreva o nome de DOIS PROGRAMAS onde você mais APRENDE?	% Crianças
A-1	O Pequeno Urso – TV Uni-BH Inconfidentes	60
	Malhação – Rede Globo	30
	Agora que são elas (novela) – Rede Globo	15
A-2	O Pequeno Urso – TV Uni-BH Inconfidentes	92,86
	Chaves/Chapolin - SBT	50
	Rupert (desenho infantil) – TV Uni-BH Inconfidentes	21,43
B	Bob Esponja – Rede Globo	25
	Ilha Rá-Tim-Bum – TV Uni-BH Inconfidentes	25
	Jornal Nacional – Rede Globo	17,86

Se na resposta anterior havia a maioria quase absoluta de que a TV não é melhor que a escola para ensinar, nesta última é perceptível a possível criação de uma ZDP. Afinal, após a intervenção da pesquisa, os programas estudados ganharam um novo *status* a ponto de serem úteis para o que as próprias crianças consideravam como aprendizado. As turmas votaram nos mesmos programas que estudaram durante o projeto e acreditam que aprenderam e aprendem com eles. Internalizaram o processo oferecido durante o trabalho e se apropriaram da sua potencialidade. Dizemos potencialidade, pois, para que se efetive uma ZDP, seria necessário ainda muito mais trabalho, com continuidade, com as novas referências das crianças como ‘aprendizes’ da televisão para, efetivamente, darem um salto na interpretação da televisão, na

alteração de sua percepção e chegarem a uma fase ainda mais ativa no seu olhar crítico para a telinha.

Ressaltamos, no entanto, que as coisas são mais claras para as turmas do Pocinho que concentraram seus votos, ao contrário da turma do Arquidiocesano, que diluiu suas respostas por 27 programas diferentes. Estaria aqui também diluído o conceito ou conceitos de aprendizagem pelas crianças, mais concreto nos estudantes do Pocinho? Essa questão, especificamente, abriu uma janela para que as crianças discorressem sobre o que aprende nesses programas.

4.1.11. O que você aprende nestes programas?

Com essa questão aberta, ficou mais evidente a diferença entre as turmas. São visões distintas do que seria aprender e relações opostas com a TV.

Na turma B, quando perguntamos o que a criança, sob seu ponto de vista, aprende nos programas apontados anteriormente, as respostas apontam para uma visão mais ‘globalizada’. Além de não se aterem aos programas citados e nem mesmo aos estudados durante as atividades, as respostas remetem ao mundo, ao meio-ambiente, ao que está lá fora.

“notícias sobre minha região e sobre o mundo todo”²⁴

“sobre a natureza, agricultura, cultura do povo brasileiro e animais”

“a vida dos animais, culturas de outras regiões e etc”

“aprende a preservar a natureza”

“coisas que a gente não aprende na escola coisas boas coisas legais”

“Eu aprendo que o salário mínimo está aumentando e abaixando, os acidentes que estão acontecendo, só aprende na novela a namorar”

²⁴ As respostas das crianças são copiadas como escritas, respeitando a pontuação e concordância original, pois uma intervenção poderia alterar o sentido. Só foi alterada a grafia das palavras erradas, pois não afeta o entendimento e respeita o atual estágio da criança. Não há edição das respostas e, quando citadas, estarão sempre inteiras.

Nesta última resposta, aparece o que vai se diferenciar em relação às turmas do Pocinho. Nas poucas respostas que trata do ‘aprender’, sobre comportamento, ou algo que lhe diga respeito diretamente, não ao de fora, mas ao que se tem para si, as respostas são tão pragmáticas quanto esta última.

“como fazer origames”

“No Mais Você eu aprendo artesanato e culinária coisas que eu gosto e no Globo Ciência eu aprendo a ciência de hoje em dia”

“Ilha – como a amizade é importante e como sobreviver em uma ilha deserta. Alô. Como são as coisas, quem as inventou, como era antigamente...”

Portanto, ‘aprender’ para essas crianças é algo que acrescenta mais ao que já têm. Que, ao mesmo tempo, faça com que entendam seu mundo externo, amplo, globalizado e lhes dê instrumentos para atuar no seu dia-a-dia. Uma espécie de global-individualizado. Lembrando nosso conceito de educação, aprender para essas crianças é se formar para o mundo. Lembrando mais uma vez Charlot (2000), aprender está ligado ao que tem ‘valor’ para a criança, e é o que vem do amplo para si e estabelece uma relação que a impulsiona a um ato, que seja de simples incorporação da informação ao seu repertório primário ou uma prática lúdica ou concreta. O que está próximo e ‘faz sentido’ termina em si mesmo, mas para o que tem ‘valor’ o mundo é o limite.

“Ilha Rá-Tim-Bum eu aprendo a respeitar mais a natureza. Fantástico eu aprendo várias coisas que acontecem no mundo todo”.

“escrever palavras, cuidar do meio ambiente, cuidar do corpo, e é legal”

Assim, a relação dessas crianças com a TV evoca a metáfora de ‘janela para o mundo’. A TV é onde se espera descortinar esse grande mundo lá fora, mas sem perder a perspectiva do indivíduo, que precisa saber coisas que este mesmo mundo, embora não seja cobrado nos currículos escolares, vai exigir para a sua integração e interação. Uma relação com um colega mais velho e experiente, talvez um tio viajado que irá conduzi-las pela mão para o mundo e ensinar pequenas brincadeiras e atividades.

As turmas do Pocinho responderam, em grande parte, sobre os programas que citaram na questão anterior. E ficaram quase que em contraposição à turma B. Se, nesta última poderíamos visualizar a relação da criança e a TV como uma menina ou um menino debruçado sobre uma janela olhando para fora, para o mundo, nas turmas do Pocinho, o quadro muda de direção. É a da criança debruçada na janela olhando para dentro de seu cotidiano, para suas relações, seu comportamento. Não deixaram de referendar o mundo, principalmente sobre a questão da preservação do meio-ambiente, temática bastante explorada no meio escolar, sendo natural o seu aparecimento ('faz sentido'). Mas as respostas bem elaboradas da maioria dos estudantes tinham as relações como aquilo que tem 'valor'.

“que a gente deve ajudar os outros, que a gente deve compartilhar com os outros, e que não devemos maltratá-los” – A-1

“conviver um com os outros, ajudar a quem precisa e seremos ajudados também e felizes” – A-1

“Eu aprendo nestes programas a ser amigo, bom e amável” – A-1

“eu aprendo a respeitar meus pais e ensina também a saber amar as pessoas e tudo que existe” – A-2

“aprendo alguns conceitos sociais, como amizade, amor respeito. Na novela eu aprendo a preservar o meio ambiente” – A-1

O Pequeno Urso ganha destaque e dá indícios do seu sucesso: as relações com os outros.

“No pequeno urso eu aprendo a conviver com os outros e fazer amizade e outros conceitos” – A-1

“Em Pequeno Urso eu aprendi a tratar meus amigos bem como o Pequeno Urso” – A-1

“eu aprendi a compartilhar a viver, ser bom como a mãe de Pequeno Urso ser bons com nossos amigos como o Pequeno Urso” – A-1

“coisas boas e coisas ruins no Chaves. No Pequeno Urso só aprendi coisas boas” – A-2

Malhação pega 'carona' na avaliação que as crianças fazem na análise d'*O Pequeno Urso*, mas sem os seus principais atributos. As respostas em relação ao primeiro são pragmáticas, no segundo são *sobre* as relações:

“na Malhação aprende a estudar. No Pequeno Urso aprendo a ser educado com as pessoas” – A-2

“em pequeno urso eu aprendi a respeitar, não maltratar os animais. Em Malhação eu aprendo ser bons amigos” A-1

“Em Pequeno Urso eu aprendi a tratar meus amigos bem como o Pequeno Urso. Em Malhação eu aprendi com algumas com o namoro da Júlia e o Pedro” – A-1

Há também alguma diferença entre as respostas das turmas A-1 e A-2, embora não exatamente de conteúdo e nem muito profunda. As respostas A-1 são elaboradas, há várias citações sobre ‘convívio social’ discutido em sala e é mais explícita a preocupação com as relações. A turma A-2 também tem respostas elaboradas, mas mais diretas e relacionadas ao comportamento.

*“a respeitar não brigar não pegar as coisas do outro não xingar as pessoas agradecer a minha mãe ter amizade com as pessoas e ter amigo”
“ter educação, obedecer os pais, ser disciplinado, ter amigos”*

‘Aprender’, sob o aspecto de sua relação com a televisão é, para as crianças do Pocinho, formar-se para o seu cotidiano, não para o vasto mundo. A relação com a TV é a do amigo próximo que irá caminhar pela rua, falar sobre suas famílias, ajudar a entender o que é certo ou errado e brincar com quem lhe é próximo.

4.1.12. Com quem gosta de ver TV

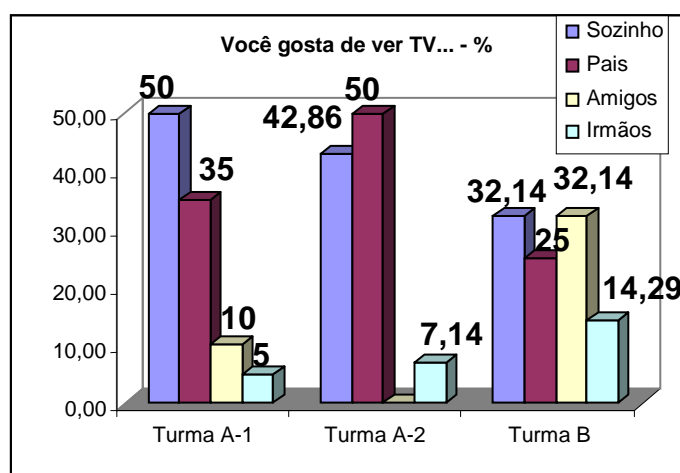


Gráfico 9 – Com quem as crianças gostam de ver TV

Quando questionados sobre com quem gosta de ver TV e poderia ser dada apenas uma resposta, somente um terço da turma B optou por ver sozinha. Há aqui um descompasso, pois quase metade tem TV no quarto. Ainda assim, quem mais tem acesso a uma TV individual é quem mais deseja compartilhá-la com os outros. E o processo se inverte nas turmas do Pocinho, carentes em tê-la na individualidade.

Para a turma B, a TV tem a potencialidade de socializar, de relacionar com o outro. As preferências são diluídas entre os amigos, os pais e os próprios irmãos, mas quase 70% não deseja ver TV sozinha. A relação com a TV, então, não só abre a janela para o mundo, mas também para o outro. Há um paradoxo interessante: a classe do Arquidiocesano é a que tem mais acesso aos instrumentos midiáticos individuais: 90% tem vídeos e computadores, 70% tem vídeo-games, além das TVs no quarto. E é, em comparação com as demais turmas, as que mais solicitam a companhia de outrem. Afinal, qual a voz que solicita a individualização da criança? A dela própria, a dos pais ou do mercado de consumo? Ou, uma vez isolada com os apetrechos tecnológicos de comunicação, a criança sente a necessidade de voltar ao mundo das relações sociais?

O inverso acontece nas turmas do Pocinho. Uma parte considerável da turma gostaria de ver TV sozinha. Não quer a janela do mundo, mas a que se volte para si mesma. Se é para compartilhar, que seja somente com os pais, suas principais referências. Parecem ter um duplo papel, também paradoxal. Parte delas tem na TV o lugar da busca da apropriação individual, mas é também o lugar da socialização com os pais. Também pode ser um desejo do não alcançado, principalmente no caso da turma A-2, geralmente com apenas uma TV em casa e, portanto, a não socialização não é uma opção e a individualização é um sonho.

Ainda assim, a importância dos pais ao assistir a TV é, portanto, relevante, no caso das turmas do Pocinho. No entanto, a presença dos pais é importante para apenas um quarto na turma B, perdendo em preferência para os amigos e somente consigo, justamente na turma

com mais desejo da companhia do outro. A relação da criança com a TV não inclui os pais na equação.

4.1.13. Os pais assistem TV com os filhos?

Parte da resposta a questão, porque a criança da turma B não prefere ver TV com seus pais, está aqui. Conforme o relato das crianças, os pais dos alunos do Arquidiocesano são os que menos assistem a TV com os filhos. Quase um terço declarou que os pais não assistem junto deles.

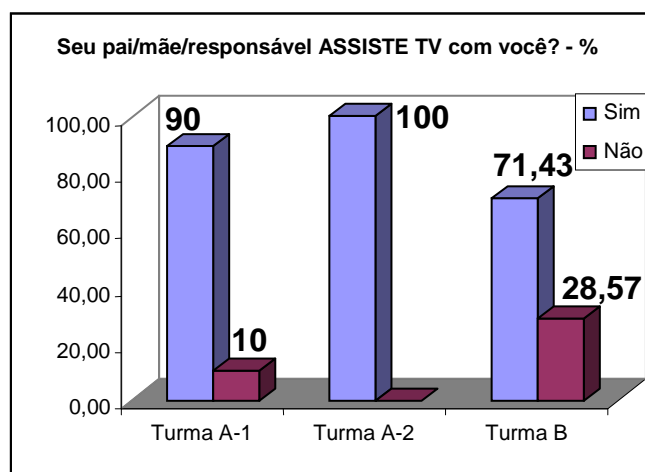


Gráfico 10 – A presença dos pais ao assistir a TV

No desdobramento dos dados, comparando com os números anteriores, *todas* as crianças que gostam de assistir a TV com os pais na turma B responderam que os pais *assistem* a TV com eles. Portanto, não é a falta dos pais que fez com que essas crianças desejassem sua companhia. Ao contrário, a presença deles reforçou o desejo de assistirem a ela juntos. Dos que declararam que os pais não assistem com eles, metade prefere ver com os amigos e a outra assistir sozinha. Nenhuma preferiu ver com o pai ou a mãe.

Levando-se em conta que os dados não apontam a frequência com que os pais assistem com as crianças, além da tendência da criança em proteger ou supervalorizar os pais, a distância entre a relação filho/pais/TV pode ser ainda maior.

Nas turmas do Pocinho, os pais assistem a TV com as crianças. Certamente em muitos dos casos refere-se a falta de outro aparelho em casa, ou a qualidade do segundo televisor, o que obriga à família ao compartilhamento.

4.1.14. A questão da autoridade

Majoritariamente, na visão das crianças, os pais são ainda quem manda na TV em casa. Na turma A-1, um quarto acredita que é a criança quem manda na TV em casa, em contrapartida a menos de 20% na turma B e menos de 10% da turma A-2. Mas quando perguntados se os pais deixam que assistam a TV a qualquer hora, a posição inverte-se e a maioria pode assistir a qualquer hora. Somente na turma B houve um empate. Ou seja, há a autoridade, mas não é exercida, pelo menos no que se diz respeito ao tempo, principal tributo cobrado pela televisão.

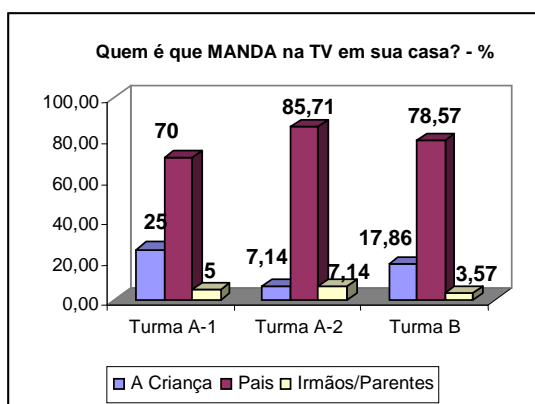


Gráfico 11 – Quem a criança acredita que tem a autoridade sobre as TVs

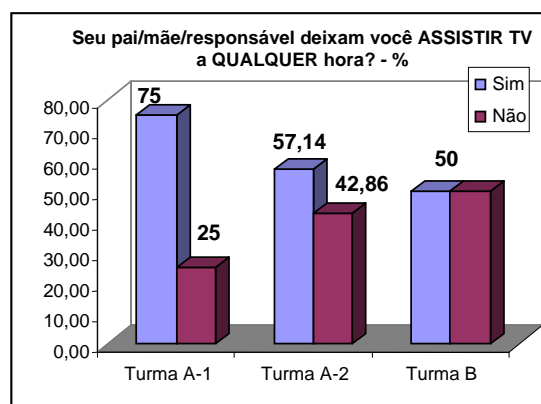


Gráfico 12 – O limite de horários pelos pais

A turma A-1 desponta como sendo as crianças mais independentes, que ‘mandam’ em sua relação com a TV, sob o seu ponto de vista, que gostam de assistir sozinhas e assistem a qualquer hora. A turma B, por outro lado, mesmo com oferta de TV e repertório maior, acredita ter menos autonomia. São os mesmos que sentem necessidade do uso da TV como um instrumento de socialização. A turma A-2, desta vez, parece estar entre as demais, pois autoridade dos pais é forte tanto em relação quem ‘manda’ na TV quanto no controle de horas a que podem assistir. Mas lembremos mais uma vez que tal estatística é comprometida pelo pequeno número de aparelhos nas casas, o que facilita o controle pelos adultos.

4.1.15. A questão do limite

O tema limites para assistir a TV foi bastante discutido e levantado nos encontros, em especial nos debates e quisemos explorar ainda mais a questão. Se são os pais que ‘mandam’ na TV, mas não colocam restrições nos horários, haveria algum outro limite? Não deixa de ser uma pergunta redundante, uma vez que o horário já seria um limite, mas ainda havia o que explorar nas respostas. Foi perguntado, então, se os pais/mães/responsáveis estabeleciam algum limite ou condição para se assistir a TV. Caso a resposta fosse sim, havia espaço para responder a questão qualitativa “qual?”.

Confrontando com os resultados anteriores, a turma A-1 continua com seu perfil um pouco mais independente, mas 50% dos pais que limitam estão entre os mesmos 70% que ‘mandam’ na TV e os 75% que permitem assistir a qualquer hora. A turma A-2 confirma a autoridade dos pais e a turma B continua tendo uma parte importante dos pais exercendo a autoridade, mas mais de um terço das crianças não tem limitações.

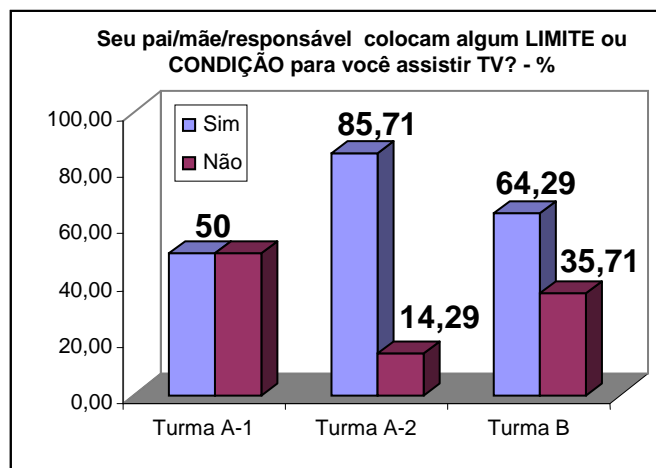


Gráfico 13 – Condições e limites para assistir TV

E se o exercício da autoridade dos pais parece titubeante, nas questões qualitativas, quando as crianças tentam explicar quais seriam esses limites, o despreparo dos pais com o trato com a relação com a TV se revela ainda maior. A principal preocupação não é com o conteúdo, mas com outros fatores mais ligados ao cotidiano da criança: principalmente o uso do tempo e a hora de dormir, deveres de casa, obrigações e cuidados. E, independente de turma, é um resultado constante.

“às vezes não deixam assistir TV até tarde” – B

“que eu não durma e que, quando eu for dormir apagar a TV” - B

“fazer os meus deveres de casa, e fazer meus serviços” – A-1

“que não é para assistir o dia inteiro, e não assistir mais de 8:30 da noite” – A-1

“porque ele me dá ordem para assistir de 3 horas até 5 horas” – A-2

“para não ficar vendo muito perto da TV porque tem que usar óculos” - B

Embora quando perguntados anteriormente se os pais deixam assistir a TV a qualquer hora, a maioria tinha respondido respondeu que sim, verificamos que o principal limite imposto é justamente sobre o tempo. No entanto, as respostas parecem apontar o uso do tempo muito mais como um controle do fluxo das tarefas do cotidiano (dormir, fazer dever, tomar banho, almoçar/jantar) do que no ato de se relacionar com a TV, de se colocar à frente dela. Assim, a criança separa o ‘assistir a qualquer hora’ como critério de qualificação do programa, algo como ‘posso assistir de tudo que eu quiser’, do critério do *uso* do aparelho da

TV, esse sim com limites cronológicos e, ao que parece, devem estar inseridos na agenda da criança. São dois *tempos* diferentes e, para as crianças, cada um deles tem sua relação com a TV e com os pais.

Portanto, o a que a criança está assistindo não gera um nível de preocupação nos pais a ponto de colocarem algum tipo de limite de conteúdo. Não é fato isolado. Pesquisas encomendadas pelo Ministério da Justiça apontam que “57% dos pais entrevistados se disseram pouco ou nada preocupados com efeitos da televisão na educação dos filhos.” (MELLO, 1997: 3). Ou se sentem impotentes para o controle, ou receiam podar a individualidade da criança, ou mesmo considere algum tipo de censura pela qual não concordariam para si mesmos e, portanto, não a estende às crianças. Ou ainda, não entendem que a relação tempo/conteúdo são distintas para as crianças.

Algumas crianças responderam que os responsáveis limitam pelo conteúdo, mas não desenvolveram muito o raciocínio e as frases giraram em torno dos temas discutidos nos debates, como a “indecência” e a “violência”, apontados como o que havia de ruim na TV. Em relação a alguns programas proibidos de serem vistos, as crianças não souberam justificar o motivo da proibição, embora pudessem saber e não quiseram relatar. Das turmas, a que mais se destacou com controle de conteúdo, no entanto, foi a A-2 que teve o mesmo número de respostas referentes ao tempo de uso da TV e aos deveres de casa. Foi a turma que teve mais respostas nesse sentido, embora bastante superficiais.

“não assistir coisas violentas como filmes de lutas e desenhos” – A-1

“Linha Direta Ratinho e filme de terror” – A-2

“minha deixa eu assistir tudo de menos indecência” – A-2

“não ver programas de indecência, colocar para desligar” - B

4.1.16. Programas proibidos

Ainda incentivados pela questão dos limites de conteúdo, era importante saber se os pais chegavam a proibir algum programa explicitamente. As respostas quantitativas mantiveram as tendências das questões anteriores, com poucas oscilações, mantendo a turma A-1 com um perfil um pouco mais independente.

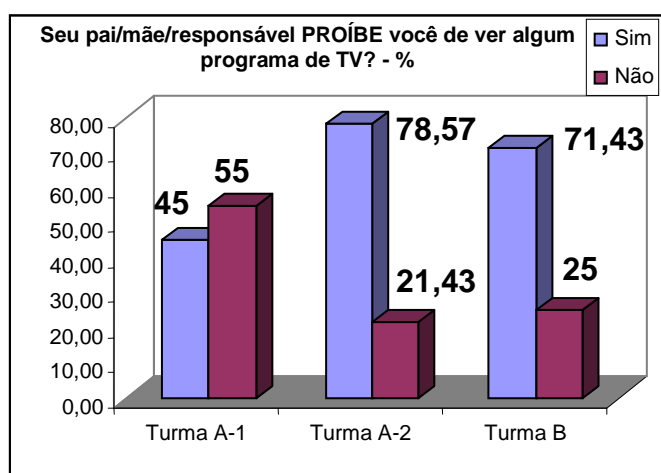


Gráfico 14 – Proibições para assistir a TV pelos pais

Para as crianças que respondiam haver um ou mais programas específicos que lhes eram proibidos, havia diferença entre as duas escolas, seguindo a tendência que haviam apontado nos debates realizados em um dos encontros.

Uma boa parte das crianças não colocou o nome específico do programa, preferindo mais o tipo ou a característica que lhe é mais peculiar. Além dos apontados na tabela, ainda havia pequenas frases como “partes de violência e tragédias no jornal”; “maiores de 12 anos”, “alguns filmes” e “tem um que criança não pode assistir”.

TABELA 6
Programas proibidos pelos pais

Turma	Qual?	% Crianças
A-1	“de terror”	20
	Linha Direta/Ratinho	20
	“com violência”	10
A-2	Linha Direta	57,14
	“Ratinho”	42,86
	“de terror”	28,57
B	“programa indecente/”canal de indecência”/programas de sexo”	28,57
	“com violência/Linha Direta/”de luta”	7,14 (cada)
	“de terror/novela”	7,14 (cada)

A distinção entre as turmas, principalmente no que se refere a sua parte negativa de ver a TV, é representada pelos programas proibidos pelos pais. A violência é o principal motivo da limitação de um tipo de programa para as turmas do Pocinho, o que mostra não ser somente a voz da criança que está carregada com esse tema. Aos pais também interessam que a criança não tenha mais cotas de violência pela tela da TV.

Do outro lado da cidade, a ‘indecência’ sobrepõe a ‘violência’. E a própria nomenclatura dada pela criança já é reflexo da voz dos pais através dela. Certamente, a palavra ‘indecência’, atrelada ao conteúdo de conotação sexual, foi internalizada pela criança a partir do discurso dos pais, sobre a diferença do que é um bom programa e o que não é um bom programa.

Essa discussão sobre ‘indecência’ e ‘violência’ esteve bem presente nos debates realizados durante as atividades, como em diversos momentos em outros exercícios. Sempre preponderante a ‘indecência’ na turma do Arquidiocesano e a ‘violência’ nas turmas do Pocinho, embora, tanto uma temática quanto a outra se fizeram presentes em todas as turmas.

Aqui, também, percebemos que os programas proibidos para as turmas do Pocinho são praticamente os mesmo que as crianças apontaram que não gostam de ver na TV. São as

vozes dos pais presentes na fala da criança quando esta diz quais são os programas ruins, ou são as vozes das crianças nos pais quando afirmam que eles proíbem de ver tais programas? Independente da resposta, o que é significativo é que tanto uma quanto a outra estão imbricadas, fazem parte da mesma relação com a TV, dando um papel primordial à atuação dos responsáveis. Desse modo, conforme Bakhtin (2002), a voz, o discurso do outro, no caso, do adulto se faz presente na voz da criança e a constitui e se constitui como tema do que é dito por ela.

4.1.17. Os pais devem proibir?

Dando continuidade às perguntas anteriores, tentamos investigar um pouco mais a presença dos pais na relação da criança com a TV. Com essas questões, e as outras que a complementam, queríamos entender se, havendo limites pré-estabelecidos, a própria criança era ciente de sua condição de criança e, portanto, dependente de referências. Os resultados canadenses, que motivaram essa investigação, eram animadores, pois indicavam que as próprias crianças daquele país solicitam limites.

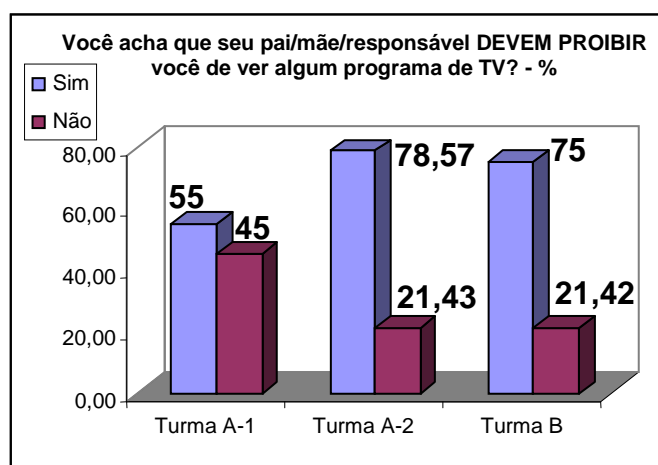


Gráfico 15 – A busca do limite pelas crianças

A parte quantitativa da pergunta já demonstrou que boa parte das crianças quer as referências dos pais. Mais uma vez a turma A-1 demonstrou seu perfil um pouco mais independente, mas a maioria ainda solicitou a presença dos pais nas proibições. As turmas A-2 e B apresentaram números parecidos, com menos de um quarto das crianças afirmando que não querem os pais proibindo programas.

Quando solicitadas que explicassem o porquê elas acreditavam que os responsáveis deveriam proibi-las de ver algum programa de TV, as respostas basicamente se restringiram a quatro grupos e uma curiosidade, que interagem entre si, mas que permite uma classificação:

1) o fato de serem crianças e, portanto, não poderem ter tudo e serem limitadas pela autoridade, conhecimento e sabedoria dos pais.

“porque somos pequenos e tem programa que não devemos assistir” – A-1
“mostrar coisas que você não pode aprender nessa idade” - B
“ela sempre quer o bem de seus filhos” – A-2

2) os programas têm conteúdo violento ou impróprio (poderiam se encaixar no item anterior, mas como as crianças foram muito específicas nas respostas, vale a pena a distinção).

“programa com muita violência e programa indecente” - B
“que tem vez que passa algumas coisas ruins que a gente não pode ver” – A-1
“tem muita coisa errada na TV” – B

3) relativo ao uso do tempo da criança.

“porque eu tenho que fazer a lição de casa” – A-1

4) causa distúrbios nas crianças, principalmente de sono.

“nós podemos sonhar com o que passou na TV” – A-2
“porque os programas citados acima meus pais sabem que, a noite eu tenho pesadelos se eu assistir” – B

E, por fim, duas respostas na turma B que poderiam ser encaixadas no item dois, mas chamou atenção pela teoria manipulatória. Essa voz, minoritária entre as crianças, mostra

ainda que permanecem multiplicando as versões de meios de comunicação como formadores da mente.

“porque vou ficar com a cabeça manipulada pela violência e esquecer coisas boas da vida”

“vou me influenciar por luta”

Agrupadas as respostas, a grande maioria se refere à necessidade da proibição pelo fato de não estarem preparadas para um conteúdo que lhe é impróprio.

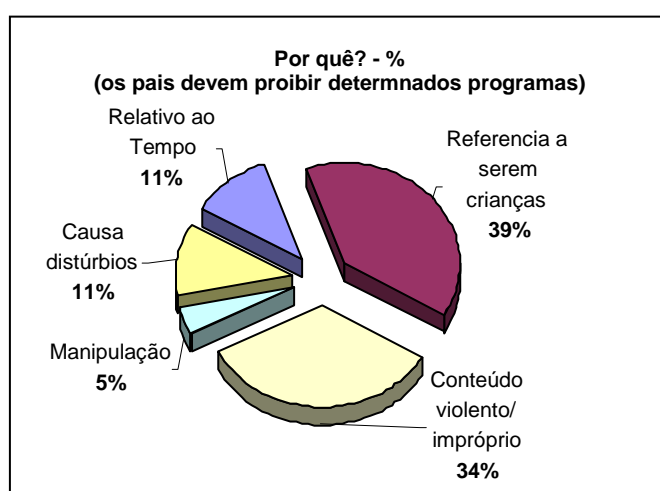


Gráfico 16 – Os motivos pelos quais os pais devem proibir – por motivo

Embora o campo que perguntava “por quê?” viesse logo depois do “sim” para que as crianças justificassem sua resposta, boa parte das que responderam ‘não’ quiseram se justificar. Principalmente a turma B que reforçou o seu perfil de as crianças se acharem mais ‘crescidinhas’ e, como tal, terem direitos especiais.

“porque eu tenho meus direitos”

“eu já sou crescido”

“porque quando eu crescer não proibir meus filhos”

“eu tenho o meu direito de assistir o meu programa”

Se investigarmos a fundo de onde estarão vindo essas vozes, certamente, poderemos encontrar os direitos da criança e do adolescente, como política pública nacional e mundial,

sendo debatidos em sala e nas casas dos estudantes do Arquidiocesano. A questão dos direitos não era o objetivo da pergunta, mas nos pareceu uma a oportunidade de presenciar, tangencialmente, um possível resquício de ZDP. Embora não saibam exatamente quais são seus direitos e deveres, as crianças já têm uma noção de suas diferenças na sociedade e que há regras que as defendem. Como se chegou a tais elaborações, foi criada uma ZDP? Possivelmente, um professor expôs uma necessidade da criança – a de ser defendida –, buscou no social as referências – a luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes e as regras da humanidade para isso – e as colocou em pauta de discussão com as crianças. Desse processo, surgiu uma criança mais amadurecida, que teve sua relação com o mundo e sua própria percepção alteradas. Uma criança que reconstruiu e se apropriou de uma operação externa para depois internalizar. Embora a criança ainda não tenha o domínio de que direitos são esses, e se são justos ou não, certamente, eles ganharam um destaque, saíram de algo que ‘faz sentido’ para algo de ‘valor’, que vai usar socialmente quando lhe for conveniente, como no caso de suas respostas durante esta pesquisa.

Paradoxalmente, a turma B foi a mesma que mais pediu o uso de autoridade pelos pais. Será que essas crianças, por se verem com direitos de criança, se percebem mais como tal e, portanto, têm que ser submetidas à autoridade? Se, por um lado, elas se distinguem de uma categoria específica de criança (não mais a criancinha que assiste a Xuxa), por outro lado, enxergam que ainda não saltaram para uma categoria mais adiante, com mais autonomia em relação aos pais? A investigação não chega a essa profundidade, mas é certo que as crianças têm noção de si mesmas como propensas a limites, mesmo com direitos estabelecidos.

Uma pista pode ser obtida a partir do número de respostas por categoria. Quando olhadas por turmas, há novas evidências de distinções. Nas demais turmas, além da B, a questão do ‘direito’ da criança não foi citada, o que não quer dizer que já não tinha sido

abordado pela escola. Neste caso, no entanto, as poucas crianças das turmas A-1 e A-2 que defenderam não serem proibidas não reivindicaram ‘direitos’, mas apenas demonstraram que acreditam ter uma relação sadia com a TV e, portanto, não passível de proibições.

“porque a gente gosta muito de televisão ela não deve proibir”
“eu só assisto coisa boa”

Talvez, neste sentido, as crianças não enxergaram uma questão de direitos, pois não se tratava de ter ou não direito de assistirem ao que quisessem, mas de ponto de vista diferente da voz que proíbe.

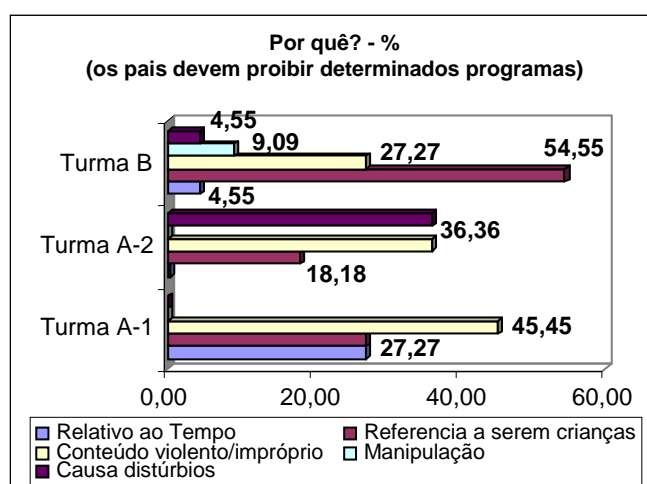


Gráfico 17 – Os motivos pelos quais os pais devem proibir – por turma

A maioria da turma B ratifica sua condição de crianças e, portanto, os pais devem proibi-las. O conteúdo impróprio, principalmente a violência, não é questão preponderante como para as turmas do Pocinho, tema que, mais uma vez, aparece como importante na relação com a TV para as turmas A-1 e A-2. No caso da turma A-2, ainda um fator complementar: a preocupação com distúrbios causados pela programação, em especial ao surgimento de sonhos, pesadelos e reflexos emocionais. Tal preocupação é preponderante nessa turma e reflete a condição social e psicológica em que estão inseridas essas crianças. Com a sensibilidade à flor da pele, em função das situações por que passam, são naturais os distúrbios e, infelizmente, deve ser apenas uma das conseqüências do seu modo de vida.

Há outra questão que permeia essas respostas: a moral. De qual moral estaríamos falando, a das crianças ou a dos adultos? Nesse ponto, vale fazermos uma ressalva metodológica. Temos a consciência das limitações e dos perigos que envolvem as análises. Principalmente no que diz respeito às análises das crianças quanto a questões como moral, autoridade, desejos e atribuição de valor. Não é uma preocupação menor, nem inédita, mas que não encontra muitas soluções a não ser a de correr riscos e tentar cercar, da melhor maneira possível. E, conforme Piaget, oferecer a experiência da pesquisa para sua replicação, análise crítica e julgamento, confirmando ou não o descrito aqui. Diz ele:

o grande risco, principalmente quando se trata de moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos. Contra isso, nenhum remédio é infalível, nem a honestidade daquele que interroga, nem as precauções metodológicas (PIAGET, 1994: 21).

4.1.18 Proteção como necessidade

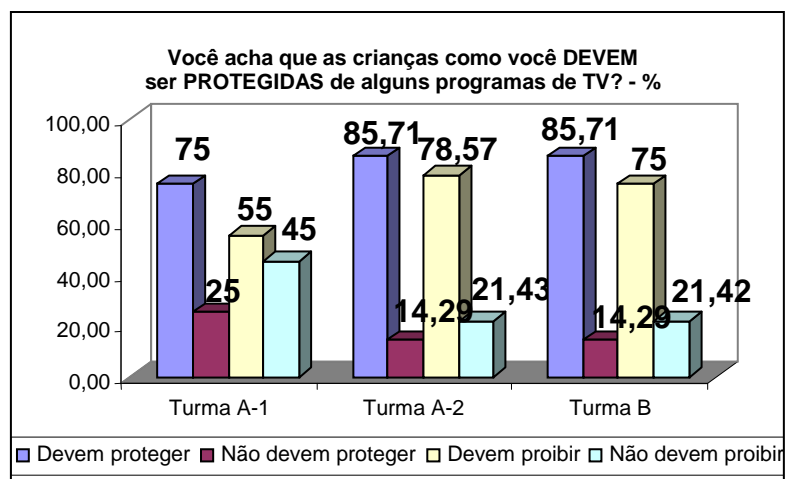


Gráfico 18 – O desejo de proteção pelas crianças

Na tentativa de tentar continuar cercando a questão da autoridade, da confiança e do papel dos pais pelo olhar das crianças, mais uma questão aborda a diferença entre elas e os adultos: a necessidade de serem protegidas. Mais uma vez reafirmam a necessidade de que

alguém as proteja, pois 82% explica que precisa do adulto para tal. Inclusive para a televisão. Se compararmos com as respostas sobre a proibição, o índice é maior e boa parte das crianças que não quer proibição quer proteção, item em que o número de crianças com resposta positiva é sempre superior em todas as turmas.

Na pergunta aberta que complementa as respostas, convidamos quem respondeu que precisa de proteção a dizer o porquê. Repete-se a questão da ‘indecência’, da ‘violência’ e da condição de criança, de não terem idade para determinados assuntos. No entanto, pela primeira vez, aparece a evidência de crianças que relacionam a proteção com a aprendizagem. Embora não sobreponham numericamente as respostas anteriores, no entanto, um número significativo de crianças escreve sobre esse laço entre proteção e aprendizagem, mesmo entre quem acredita que não precisa de proteção.

“Sim. Eu acho que eles podem aprender coisas erradas” – A-1

“porque tem muita violência e a criança aprende” – A-1

“porque podemos aprender coisas do mal” – B

“tem muita indecência na TV e isso ensina” – B

“os canais de sexo não são bons para o seu desenvolvimento” – B

“porque estamos aprendendo” – B

“porque tem programas que além de você aprender você está divertindo”- B

4.1.19. O que os programas para crianças não deveriam ter e o que é ‘violência’

Na questão onde se pedia para a criança descrever o que os programas de TV para elas não deveriam ter, não houve muita novidade. Já embalados pelos debates em sala e pelo andamento do questionário, as respostas giraram, em grande maioria, em torno da ‘indecência’, preferencialmente na turma B, e da violência nas turmas A-1 e A-2. Mais uma vez, a visão distinta das turmas em torno de temas gerais que acreditam ter uma presença importante na TV. Talvez por não ser uma pergunta muito clara, as respostas não foram

criativas e muitas delas repetiam o nome dos programas que as crianças condenaram anteriormente ou remetiam às respostas anteriores.

Já a pergunta seguinte, que solicitava uma espécie de conceito da criança sobre a violência, era mais pretensiosa do que eficaz. A questão, no entanto, foi incentivada pela presença em grande parte das sessões com as crianças e, daí, a curiosidade em saber de que violência essas crianças falavam. As respostas, no entanto, foram muito genéricas, sem diferença entre as turmas e sem aprofundamento. Giravam em torno de palavras que remetem a crimes (roubos, armas, assaltos, brigas, assassinatos), a ‘maldades’ e, principalmente, à morte.

Um único discreto destaque é que as respostas da turma B tendiam para palavras substantivas (“morte e roubo”; “briga e morte”, “crimes, armas, drogas”) enquanto que as das turmas do Pocinho eram verbos (“matar, roubar, bater em alguém”; “fazer mal às pessoas”). Talvez porque para os primeiros a violência está mais ligada a fatos mais objetivos, nomeáveis, substantivos e estagnados, enquanto para os segundos a violência é uma ação, sempre em progressão.

Foram poucas as respostas mais elaboradas:

“a palavra violência significa para mim morte e maus tratos e abuso sexual do menor” – A-2

“tem a violência de bater e a outra violência que é a “violência sensual” que é a de fazer sexo abusadamente e sem uma das pessoas querer” - B

“desrespeito. Coisa feia. Falta de trabalho. Eu acho que acontece a violência por causa do desemprego” - B

4.1.20. Os programas com mais violência

Continuando sobre a temática da violência, foi pedido que as crianças apontassem três dos programas que, conforme sua opinião, tivessem mais violência.

TABELA 7
Os programas com mais violência pelas crianças

Turma	Escreva o nome de TRÊS programas que tenham MAIS violência	% Crianças
A-1	Linha Direta	65
	Ratinho	30
	Jornal Nacional	30
	Kubanacam	30
	MGTV	20
A-2	Linha Direta	100
	Ratinho	85,71
	Filmes de terror	28,57
	Jornal	21,43
B	Linha Direta	53,57
	Ratinho	25
	Jornal	21,43
	Cidade dos Homens	21,43

De forma previsível, neste momento da análise os programas já rejeitados anteriormente, *Linha Direta* e *Ratinho* foram lembrados por todas as turmas. Nenhuma novidade, apenas a ratificação que as crianças percebem nesses projetos a violência que lhes é peculiar e que pouca relação têm com a fantasia.

A surpresa do levantamento é o surgimento dos telejornais como programas que carregam a violência. Surpresa porque não haviam aparecido anteriormente de forma significativa. O fato de as crianças se assustarem mais com a violência dos jornais do que com filmes de terror ou ação já é apontado por pesquisas. Conforme Dias (1996), um estudo realizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, pelo professor David Buckingham, comprova que os programas de ficção permitem que as crianças lidem com suas emoções com um certo distanciamento, e percebem, de modo geral, que, por mais amedrontadora que seja uma cena, aquilo não é verdade. Em relação aos jornais, no entanto, Dias afirma:

A pesquisa apurou ser mais difícil para o público infantil lidar com cenas de violência ou sofrimento em programas jornalísticos. Baseados em fatos reais, eles não permitem que a criança se afaste do que está vendo. Segundo o professor, as crianças quase sempre reagem à exibição de tais cenas com uma pergunta: “Por que isso está

acontecendo?”. E nem sempre encontram uma resposta, seja no próprio programa ou com a ajuda dos pais (DIAS, 1996: 4).

A capacidade de a criança fazer a distinção entre a violência da ficção e a realidade também é apontada por pesquisadores brasileiros, como Pacheco (1985), para quem a violência de clássicos como *Pica-Pau* e *Tom & Jerry*, desenhos ainda na lista dos preferidos das crianças (e dos adultos) a décadas, tem mais de *nonsense* que qualquer coisa de real. Diferente dos telejornais. Para Guerini: “De acordo com a pesquisadora, o público infantil também se impressiona com a violência nos telejornais.” (GUERINI, 1996: 6)

A ficção, no entanto, também é lembrada pelas crianças. A novela *Kubanacan*, pela A-1; os filmes de terror, na A-2, e a série *Cidade dos Homens*, baseada no filme *Cidade de Deus*, citada pela turma B. O que nos faz crer que, talvez, não exista um único conceito de violência para as crianças, mas vários, usados conforme o momento. A que assusta, a real, tem sido a retratada nos programas como *Linha Direta* e *Ratinho*, além dos telejornais. A lúdica, fantasiosa, está na ficção.

Convém lembrar, porém, que os três programas de ficção mais citados têm peculiaridades que podem ajudar na explicação. *Kubacacan* era uma novela caricata, com doses altas de humor escrachado e muito *nonsense*, incluindo a suposta ‘violência’. Portanto, sua ‘violência’ é da mesma família dos desenhos animados e programas infanto-juvenis e de espetáculos circense do tipo *Os Trapalhões*, *O Gordo e o Magro*. Os filmes de terror já haviam sido citados pelos alunos da A-2 e, efetivamente, era algo que assustava, a ponto de terem distúrbios de sono. Era uma violência com qual não estão acostumados e, assim, o medo do desconhecido compactua com a violência da cena na tela. Na mesma medida, a da distância de algo que não vive cotidianamente, a violência quase real dos subúrbios cariocas (e de outras favelas) retratada na série *Cidade dos Homens* não é apontada pelas crianças do Pocinho, mas sim pela turma do Arquidiocesano.

4.1.21. Programas de adultos *versus* crianças

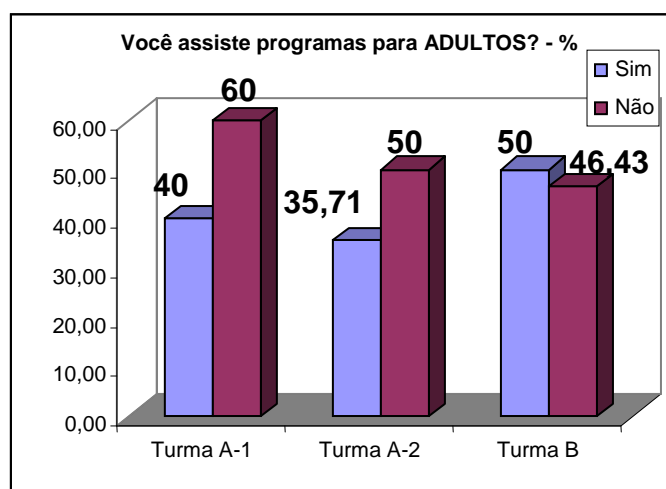


Gráfico 19 – A audiência das crianças aos programas para adultos

Os programas citados nas questões imediatamente anteriores são, supostamente, programas de adultos. E dizer que as crianças gostam de assistir a programas de adultos é uma constante em várias das discussões sobre criança e TV. Mas, como já vimos, é uma afirmação que contém verdades, mas não é absoluta como a frase deixa a entender. A primeira é que as crianças gostam mesmo é de TV, e nela estão os programas que se dirigem a adultos. Segundo, há pouca oferta de programas em emissoras abertas para as crianças, restando, desse modo, preencher suas três a quatro horas à frente da televisão com programas que não são para elas. Por fim, afinal, para as crianças o que é um programa para adulto?

Na questão fechada, as crianças se dividem quase que igualmente entre dizer que assistem a programas para adultos ou não. Na complementação da questão, quando argüidas sobre a diferença entre programas de adultos e de crianças, a confusão continua. As respostas não são exatas e, à exceção das alusões generalizadas da violência aos programas adultos e o divertimento para o das crianças, não há uma definição clara.

“porque tem programas para adultos e para crianças” – A-2

“que os programas de adultos passam violência e o de criança nos diverte” – A-1

“que de adultos tem besteira e o de criança que é mais divertido” – B

Portanto, nós adultos é que dividimos a programação entre programas de adultos e de crianças. Deixando por conta delas, tudo é TV. Como nos demais parâmetros que terá que colocar ao longo de sua vida, certamente, as distinções categóricas da programação são dadas pelo outro, pelo que vem de fora, pelo social. A voz que define o que é um programa para ela ou para os adultos é a dos próprios adultos. A voz da criança ligada ao desejo, é a de assistir a TV, com um programa que lhe dê prazer a princípio e, se possível, mas não necessariamente, que responda suas perguntas, que a ajude a se apropriar do mundo e a preencher lacunas.

4.1.22. Qual o melhor canal para as crianças

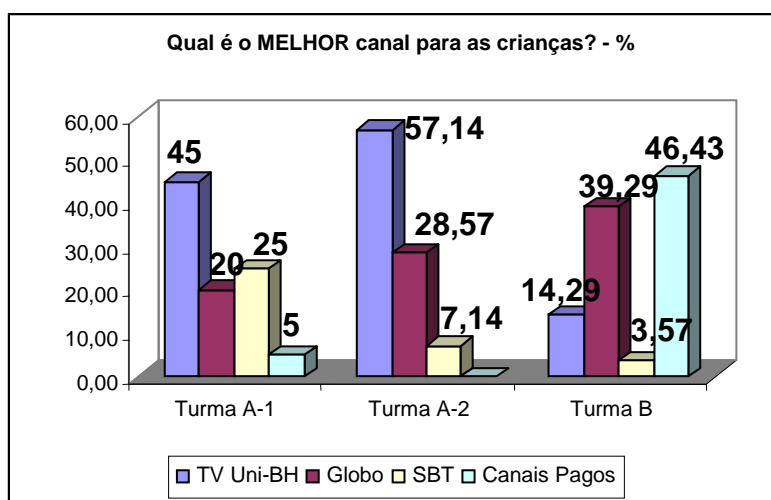


Gráfico 20 – Qual o melhor emissora de televisão para as crianças

Se as crianças não dividem claramente a programação entre adulta e infantil, vejamos se distinguem entre as emissoras e sua dedicação a elas. Quando perguntadas, em questão aberta, qual era o melhor ‘canal’ para as crianças, a voz de suas próprias experiências parece se sobrepôr. A Globo, embora com percentuais significativos, não repete os índices nacionais de preferência da população e não é a mais citada pelas turmas do Pocinho e também perde do conjunto dos canais pagos citados pela turma do Arquidiocesano.

As justificativas já aqui foram citadas. A carência de programação infanto-juvenil nas emissoras comerciais abertas, em especial a Globo, é um fato e, dentre elas, o SBT é a que mais oferece um leque de opções, geralmente os tradicionais desenhos animados e o popular *Chaves*. O que justifica sua citação pelas crianças, mesmo que, em Ouro Preto, sua audiência não seja significativa.

Assim, a TV Uni-BH Inconfidentes, com sua programação diurna basicamente voltada para as crianças é majoritariamente lembrada pelas turmas do Pocinho, sem acesso aos canais pagos. Na turma do Arquidiocesano, a emissora local perde bastante seu espaço. A Globo aparece em destaque por essa turma ser à tarde, e a emissora carioca oferecer sua programação infantil pela manhã. As turmas do Pocinho estudam pela manhã, não havendo qualquer oferta de programação regular para elas na Globo, na parte da tarde, exceto o adolescente *Malhação*. Mas os campeões de preferência da turma B são o conjunto dos canais pagos dedicados à criança, como o *Cartoon Network*, *Nickelodeon* e o brasileiro *Futura*.

Com isso, podemos imaginar que, com mais oferta de programação dedicada a elas, as crianças gostam mesmo é de programas para criança, embora elas mesmas não façam essa distinção.

4.1.23. A TV pode fazer sua vida melhor?

Em outra pergunta pretenciosa, a intenção era medir quanta expectativa a criança deposita em um aparelho de TV. Não era uma questão fechada visando aprofundar no tema, mas uma curiosidade que levantou uma diferença sutil, mas significativa. As turmas do Pocinho ficam à frente do Arquidiocesano quanto à esperança que a TV possa fazer suas vidas melhor. Uma diferença esperada para quem já tem uma vida melhor, de qualquer maneira.

Mas também foi uma questão retórica. Como as crianças gostam de TV, certamente a sua compreensão é positiva em relação à sua própria vida.

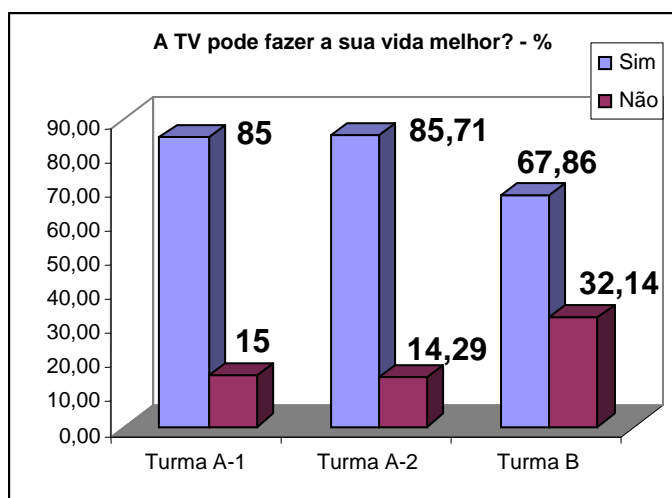


Gráfico 21 – A TV como melhoria de vida pelas crianças

4.1.24. O que é real e o que não é real

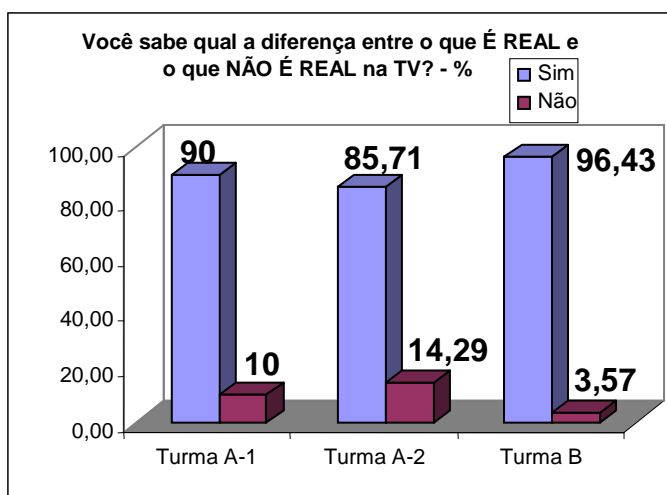


Gráfico 22 – A diferença entre o real e o não real

Se nós adultos ainda nos debatemos filosoficamente sobre o que é e o que não é real neste mundo, que sentido há em perguntar isso às crianças? Mais uma vez pelo fato de elas não serem adultos em miniatura e por seus dilemas existenciais não serem os mesmos que os

nossos. Poucos declararam que não sabem distinguir o que é real e o que não é na TV, independente das turmas. Criança domina o *seu* próprio mundo.

A questão fechada e as duas seguintes abertas do questionário – que foram debatidas anteriormente em sala de aula – solicitavam que explicasse quando a TV era real e quando não era, demonstraram que a realidade para a criança na TV é dada pela própria TV. E pela voz que vem dela, independentemente da turma.

O que é real é, geralmente, o que é testemunhado por algum adulto, que é notícia em um telejornal, o que é ao vivo.

“em jornais e programas de auditório” – B
“quando as coisas que acontecem não é gravação e não é tudo combinado” - B
“quando as pessoas são reais” – A-2
“geralmente mostra as coisas ao vivo e nos jornal” – B
“quando a pessoa fala a verdade” – A-1
“porque jornal é verdade” – A-2
“futebol” – B

O que não é real, geralmente, está ligado à ficção, uma categoria bem delineada em grande parte da programação.

“quando passa novela” – A-1
“porque os personagens são de mentira” – A-2
“porque tem gente interpretando” – A-2
“quando o cara pula de um prédio de 50 andares e não morre” – B
“filme, novela e desenhos” – B
“quando a TV não é real é quando tem uma explosão esta é efeito especial, não é de verdade” – A-2

A confusão só se estabelece quando a própria voz da televisão muda os parâmetros. No caso dos filmes e mesmo novelas, muito citados pelas crianças – nos debates e nas respostas do questionário – é a conhecida frase “baseado em fatos reais” que muda a categoria de irreal para real. Às novelas acrescenta-se a vida social dos artistas e ao novo *merchandising social*. Tal expressão, criada para denominar linhas dramáticas no enredo que levantavam questões polêmicas no cotidiano, deram nova aura aos folhetins eletrônicos. *Mulheres Apaixonadas*, da Rede Globo, significativamente citada nas respostas das crianças,

abordava temas como a violência sofrida pela mulher e causada pelo parceiro, os maus tratos aos idosos, o ciúme como doença e o alcoolismo. Com essa nova voz, o que era irreal passa a ser real.

“quando é baseado em fatos reais exp: Mulheres Apaixonadas a Raquel a história dela é real e a que bebe muito também é” – A-1

“A TV é real quando o homem e a mulher são casados eles beijam de verdade” – A-2

“quando as pessoas se encenam e quando pode acontecer na nossa vida” – B

4.1.25. Quem gostaria de ser

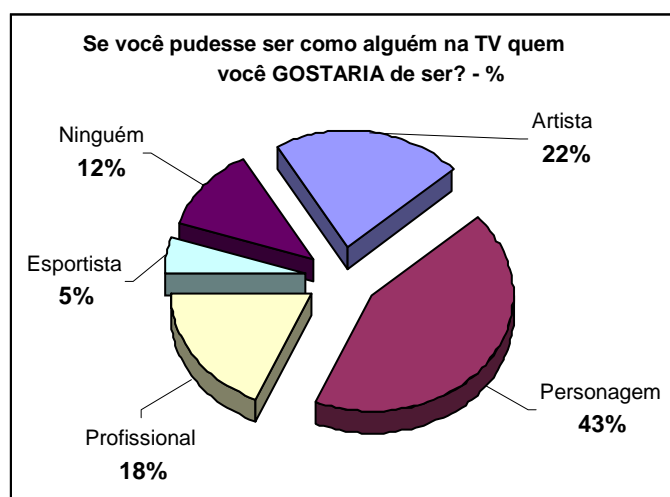


Gráfico 23 – Os modelos desejados pelas crianças – por personagem

A televisão é associada com a formação de modelos. Na penúltima pergunta do questionário, o objetivo era saber das crianças quem do universo que habita a TV ela desejaria ser. A maioria gostaria de ser um personagem ficcional – da TV irreal? –, certamente associado a um modelo ideal. Em primeiro lugar nas citações, estão personagens de desenhos animados, seguidos pelos de novela. Os campeões de lembrança são um pouco dos modelos em que as próprias turmas se encaixaram durante a pesquisa: a ‘amadurecida’ criança-herói Goku, do desenho *Dragon Boll GT*, especialmente lembrado pela turma B; o independente, atrapalhado e deslocado Esteban, herói da novela *Kubanacan*, pela turma A-1; e o ingênuo e

fraterno *Pequeno Urso* pela turma A-2. Com a metade de citações dos personagens, os artistas são o segundo lote de modelos que as crianças referenciam. Uma pequena parte, todos da turma B, gostaria de ser esportista.

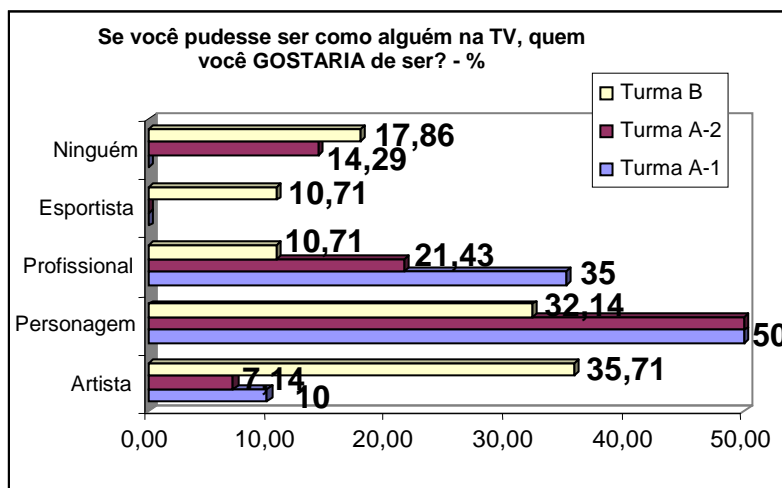


Gráfico 24 – Os modelos desejados pelas crianças – por turma

Quase um terço, porém, sae do universo fantasioso da TV, por duas portas: a primeira é encarar a televisão como uma oportunidade profissional, como atores (30%), mas, principalmente, como jornalistas e apresentadores (70%). A segunda é não se enxergar naquele universo.

“não gostaria de ser ninguém” – B

“vai me desculpar, mas quero ser do jeito que Deus me fez” – A-2

Analisado os dados por turma, a referência a artistas é significativa para a turma B, empatado com os personagens. Somando, a turma do Arquidiocesano é a que mais tem referências na própria TV, tanto de personagens ficcionais quanto de artistas e esportistas, mesmo sendo, isoladamente, a que mais tem citações ‘independentes’, de que não gostariam de ser ‘ninguém’ em especial. Talvez porque seus mundos se aproximem um pouco mais em conforto e objetivos de vida, os modelos formam um laço social mais harmonioso e, portanto, mais fácil de se ver no papel desse sujeito da televisão. Assim, há uma identificação.

Já as turmas do Pocinho, onde a metade gostaria de ser um personagem ficcional, a minoria gostaria de ser artista²⁵. E as turmas sobrepõem, em muito, a B quanto à visão funcional da TV. Estão mais interessados no pragmatismo, no que a TV pode oferecer para elas, para melhor se adaptarem ao seu futuro (ou ao que imaginam ser seu futuro). Assim, não é exatamente uma identificação, mas um desejo, uma meta, uma motivação, um objetivo a ser alcançado.

4.1.26. Como produtores

Por fim, foi solicitado à criança que, caso pudesse fazer um programa de TV, sobre o que ela faria.

Houve uma dispersão nas respostas, mostrando a heterogeneidade no pensamento das crianças. As propostas presentes em todas as salas restringiram-se a desenhos animados, novelas e programas sobre a natureza, mas não em percentual muito maior que outras opções. O destaque para os programas ecológicos que mostram que o tema já se transformou em um referencial importante em sala de aula, presente no currículo somente das novas gerações. O meio-ambiente e a preservação da natureza pouco apareceu nas intervenções em sala de aula e, ainda assim, estão presentes no imaginário infantil a ponto de quererem se dedicar espontaneamente a um projeto, sem trocadilho, dessa natureza.

Mesmo com a dispersão de propostas de programas, há de se destacar uma grande concentração na temática do esporte na turma B – do mesmo tamanho que o percentual de novelas e desenhos – e da sugestão de telejornalismo nas turmas A. No primeiro caso, o

²⁵ Aqui reside uma grande e saborosa ironia. Algumas das crianças já são artistas, ainda que apenas no nome. Fazem parte da pesquisa nessa turma as crianças Mike Douglas, Michael Douglas, Gracie Kelly e John Barney, além de um Kenedy. Majoritariamente as turmas do Pocinho têm nomes inspirados em língua estrangeira, remetendo a modelos e desejos além de nossas fronteiras. A turma B, no entanto, nomes ‘comuns’ são a maioria, em destaque os bíblicos como dos apóstolos e reis cristãos.

esporte para os meninos ganha um espaço no imaginário, certamente motivado pela própria mídia, pelas aulas de educação física e os intervalos das aulas e a própria necessidade de movimentar-se, algo próprio da idade. Por outro lado, as turmas do Pocinho parecem se preocupar, também, em fazer notícia, talvez, colocar seu ponto de vista e utilizar a TV em seu benefício. As demais respostas da turma A-2 pedem programas de pesquisa, saúde, sobre bondade e realidade, além de um número significativo na turma A-1 pedindo paz e convivência harmoniosa.

TABELA 8

Os programas que as crianças gostariam de fazer

Se você pudesse FAZER um programa de TV, seria SOBRE O QUÊ?	A-1	A-2	B
Desenhos	10,53%	12,50%	17,86%
Novelas	15,79%	18,75	17,86%
Natureza	10,53%	25%	7,14%
Sobre Locais	10,53%	-	3,57%
Esporte	-	-	17,86%
Violência	10,53%	-	7,14%
Paz e Convivência	15,79%	-	3,57%
Jornal	10,53%	18,75%	-
Vários Assuntos	-	-	7,14%
“Peladas”	-	-	7,14%
Ação	-	-	3,57%
Educativo	-	-	7,14%
Crianças	10,53%	-	-
Entrevista	5,26%	-	-
Pesquisa	-	6,25%	-
Saúde	-	6,25%	-
Bondade	-	6,25%	-
Realidade	-	6,25%	-

O questionário permitiu um mapeamento geral sobre a relação da criança com a TV, resultado final dos encontros dirigidos em sala de aula que culminaram nessas respostas. A trajetória desses encontros, porém, também teve seu instrumento de pesquisa, os cadernos individuais, que veremos a seguir.

4.2. Cadernos individuais: um trajeto exploratório

Durante os sete encontros com as crianças das três turmas, foi desenvolvido uma série de exercícios, alguns deles feitos em classe, outros em casa e colocados em discussão na sessão seguinte. Tais exercícios é que foram o repertório que compõe os ‘caderninhos’ com que as crianças trabalharam durante a pesquisa. Para melhor análise, eles podem ser divididos em cinco partes:

QUADRO 8

Exercícios realizados com as crianças nos ‘caderninhos’

Parte	Exercícios	Objetivos
1ª.	1 a 4	Levantar uma discussão inicial sobre TV, sobre preferências e categorias de programas. Indicaria, inicialmente, os programas para serem utilizados na pesquisa de campo, a serem votados posteriormente em classe.
2ª.	4 a 9	‘Treinar’ e analisar os programas escolhidos em casa e indicar categorias analíticas mais específicas para o próximo exercício.
3ª.	No quadro	Ter uma estatística inicial sobre a presença das TVs nas casas e as preferências de lugar onde gosta de assistir.
4ª.	10	Comparar as análises dos programas das emissoras distintas a partir de categorias analíticas mais preeminentes nas análises anteriores.
5ª.	Especial	Uma redação como o título “A minha TV” para analisar as impressões gerais da criança sobre a televisão, ao término das intervenções em classe.

A análise desses dados será subsidiada, também, pelas anotações feitas no diário de campo do pesquisador, pois os exercícios eram feitos ou comentados em sala de aula e as impressões anotadas ajudaram a entender mais a questão.

4.2.1. 1ª. Parte: ‘aquecimento’

A primeira sessão de exercícios foi realizada no primeiro encontro. Há pouco para analisar. São dados comprometidos pela minha inexperiência como pesquisador, pelo início

da relação dele próprio com as crianças e pelo objetivo despretensioso de ‘quebrar o gelo’, por um lado, e de sondar algo ainda a ser aprofundado: a visão das crianças sobre sua relação com a TV.

A inexperiência comprometeu a comparação entre as turmas, pois, ao lançar questões como ‘o que você mais gosta e o que não gosta da e na TV?’, ‘quais os programas de TV de que você mais gosta e que de não gosta?’ e ‘quais os tipos de programas de que você gosta mais?’, ainda não havia percebido que, para a criança, essas questões não são distintas. A expectativa era que, na primeira questão, houvesse respostas elaboradas sobre o conteúdo da TV, seguida por apontamentos diretos sobre programas e, a seguir, fazer uma estatística sobre os tipos de programas mais populares entre as crianças.

Vimos é que “desenho”, “novelas”, “filmes”; “divertidos”, “aventura”, as palavras mais comuns nas respostas, servem para denominar motivos, programas e categorias. Assim, a tentativa de enquadrar a visão da criança sobre a TV a partir da visão do adulto da TV gerou, principalmente, a confirmação de que são visões diferentes, relações diferentes. O que vemos divididos, para a criança é uma coisa só.

Foi um período de experimentação para nós e de aproximação para as crianças, já que, à medida que as respostas se distanciavam da expectativa, a abordagem foi sendo dirigida a partir das intervenções das crianças. Por isso, que as aplicações desses exercícios foram diferentes em cada turma, a experiência anterior modificava a seguinte, chegando a ser necessário repetir os exercícios em uma das classes. Como era início do trabalho e estava prevista uma nova aplicação das mesmas questões no questionário final, não houve pânico de nossa parte, mas passamos a ficar alerta para o objetivo de pesquisa, a relação da criança com a TV, e não a visão da relação da criança com a TV a partir do ponto de vista do adulto e sua de própria relação com a TV.

Ainda assim, algumas indicações já mostravam tendências que iriam se confirmar ao longo da pesquisa. Como foram exercícios comentados em sala, as turmas do Pocinho se diferenciaram do Arquidiocesano pela presença da ‘violência’ em suas observações. E o telejornalismo tem parcela importante de citações, tanto em programas como *Linha Direta* como nos telejornais, com algumas crianças demonstrando ojeriza contra o fato de “mostrar gente com fome”, “tem muita violência”, “não tem nada engraçado”. Mas, paralelamente, há também os que gostam dos telejornais pois “mostram o que está acontecendo”. Aliás, com exceção dos desenhos, em relação a todos os demais programas mais populares, como novela e filmes, há os que gostam e os que não gostam. Mas o não gostar está mais associado com a proximidade com o real, que foge da fantasia da produção televisiva.

O que distingue a classe do Arquidiocesano é a ausência de referência à questão da violência e, em compensação, um repertório muito mais amplo de gostos e programas. Por terem acesso a um leque maior de canais por meio da TV paga, a diversidade de programas e de observações sobre eles é maior e a temática sexual tem presença mais forte. As crianças se lembram de programas para adultos, em canais como *Playboy* e mesmo na *Band* a que, segundo as crianças, assistem de madrugada. Não gostam de telejornal e o seu não gostar em relação a outros programas está mais associado à narrativa supostamente cansativa (“beijos repetitivos”, “mesma história”), o que reafirma um repertório maior que lhes permite estabelecer comparações.

Na tentativa de auxiliar as crianças – e, certamente, nosso trabalho – fizemos a tentativa da criação de uma ZDP, com uma instrução sobre o que seria um ‘tipo’ de programa, incentivando as crianças a, elas mesmas, citarem quais os tipos que existem. A intenção seguinte era que, quando solicitássemos que definissem quais os de que mais gostavam, estariam mais capacitadas a se expressarem. As crianças ficaram empolgadas e entenderam

perfeitamente o que lhes foi explicado e começaram a citar as categorias de programas com propriedade.

As respostas, por si só, não trouxeram surpresas, mesmo porque davam continuidade às respostas anteriores, e ‘desenhos’, ‘novelas’, ‘filmes’ são disparadamente os favoritos. Mas o exercício no quadro, quando as crianças citavam os ‘tipos’, mostrou a diferença de repertório entre as turmas. As turmas do Pocinho listaram os mais comuns como novela, filmes, jornais, desenhos, comédia, jogos, programas de auditório. Já no Arquidiocesano, além desses, também ‘documentário’, ‘fofoca’, ‘aprendizagem’, ‘política’, ‘sexo’, ‘ecológico’, ‘musical’ e o ‘infantil’.

4.2.2. 2ª. Parte: ‘treinamento’

Nesse segundo momento, os exercícios consistiam, basicamente, em as crianças analisarem em casa os programas que escolheram na classe. Após ‘treinarem’ em conjunto com toda a sala, elas assistiam ao programa em seu ambiente doméstico e escreviam suas impressões, em duas rodadas semanais. A tarefa era intermediada pelo debate sobre como tinha acontecido na primeira vez, e as crianças relatavam se havia dificuldades para fazer a tarefa, no sentido de aperfeiçoar a segunda e última rodada. As crianças poderiam fazer a análise de quantos episódios quisessem.

Após uma breve explicação sobre a definição de critérios, ou quais as características que as crianças deveriam observar nos programas analisados, houve um ‘treinamento’ em sala de aula. Elas mesmas escolhiam uma série de quatro critérios. Sugeriram, então, ‘história’, ‘cenário’, ‘ação’, ‘personagem’ entre outros a serem analisados. A partir da lista, a criança observava, em sala, um vídeo com um programa de TV (nenhum dos escolhidos para o

exercício em casa, para não ‘contaminar’) e escrevia no espaço correspondente sua observação. Era a tentativa de sugerir um método para que as crianças pudessem utilizar durante a análise dos programas em casa. No entanto, apesar de ser essa a intenção, não foi determinado e nem sugerido que fosse usado no ambiente doméstico. O objetivo era perceber se, somente com a exposição do método e de seu uso em sala de aula, em dois exercícios, as crianças o adotariam sem imposição.

As crianças ignoraram solenemente o método. Apenas duas crianças da turma A-1 utilizaram a metodologia e somente na primeira das duas rodadas de análises dos programas em casa. Certamente, tal fato se deve, entre outros fatores, há duas características dos exercícios posteriores ao ‘treinamento’: a falta do discurso autoritário do pesquisador ‘mandando’ que se fizesse daquela maneira e do enunciado da pesquisa em casa que não se referia à utilização do método anteriormente usado.

Para analisar o que as crianças escreveram nesta etapa, vamos recordar as escolhas dos programas por classe:

QUADRO 4

Escolha dos programas a serem pesquisados pelas crianças

Turma	Emissora Comercial	Emissora Educativa
Turma A-1 (Escola do Pocinho)	<i>Malhação</i> - Globo	<i>O Pequeno Urso</i> - TV UNI-BH Inconfidentes
Turma A-2 (Escola do Pocinho)	<i>Chaves</i> - SBT	<i>O Pequeno Urso</i> - TV UNI-BH Inconfidentes
Turma B (Arquidiocesano)	<i>Bob Esponja</i> - Globo	<i>Ilha Rá-Tim-Bum</i> - TV UNI-BH Inconfidentes

A maioria das crianças não escreveu muito nos cadernos, realizou a atividade de forma irregular e não houve distinções significativas entre os programas da emissora comercial para os da educativa. Como vimos, para a criança, essa distinção não é a dela e, portanto, está coerente não haver discursos diferentes em suas análises somente porque o programa é veiculado em emissoras com gestão diferenciada.

Também não analisaram os programas com a dedicação esperada. Todos os programas eram diários e os encontros com o pesquisador eram de, no mínimo, uma semana. Nem por isso houve um número significativo de crianças que acompanhou mais de um programa, que fez além de um ‘dever de casa’. Ainda assim, os exercícios parecem ter uma potencialidade no uso pedagógico e analítico. Nove crianças utilizaram o caderninho para anotarem suas impressões sobre os programas que não estavam sendo estudados, espontaneamente, porque, aparentemente, gostaram do exercício. Essas mesmas crianças, e algumas outras, ainda desenharam nos caderninhos, dando mais indícios de que houve prazer na realização das atividades.

Mas houve diferenciações sutis entre as abordagens das turmas, tanto entre as escolas quanto entre uma rodada e outra de análise. A anotação feita pelas crianças do Arquidiocesano era basicamente descritiva e contava o que tinha acontecido no episódio. As qualidades do programa podiam ser resumidas nos tradicionais ‘divertido’, ‘engraçado’ e ‘legal’, mas eram assim em função da história que contavam. Seus textos centravam na observação do *Bob Esponja*, já que *Ilha Rá-Tim-Bum* teve pouca participação das crianças, uma rejeição demonstrada já na escolha dos programas. *Ilha* teve mais presença na segunda rodada, certamente, por terem percebido que boa parte da turma não havia feito o ‘dever de casa’. A discussão em sala de aula demonstrou a fragilidade da turma em dar conta da atividade e a nossa ‘puxada de orelha’, apelando para o discurso autoritário mostrou-se necessária. No entanto, o tom descritivo não mudou.

“O que achei do programa: O Bob Esponja começa a contar piadas eu gostei porque foi engraçado e gosto do seu jeito bobo.” – episódio 15/05

“No desenho do Bob Esponja, foi muito legal o Bob tentou cuidar de uma água viva e quando ela cresceu e foi embora aí o Bob esponja disse que ia arrumar outra.” – episódio 14/05

As turmas do Pocinho, por sua vez, embora também utilizassem o ‘legal’, ‘engraçado’ e ‘divertido’, tiveram uma abordagem mais opinativa. As crianças demonstraram uma

preocupação em colocar um ‘porquê’, uma necessidade de ter uma justificativa ou buscar uma ‘mensagem’. Ao que parece, em função da obediência direta à pergunta do exercício que pedia para responder ‘o que eu achei do programa’. Mas, então, por que não aconteceu o mesmo com a turma do Arquidiocesano? Aparentemente, é resultado da abordagem que as professoras dão (ou deram especificamente naquela ocasião) à leitura e à produção de textos. Trata-se, no entanto, de uma observação feita a partir do convívio com a prática das professoras e não por algum registro no projeto pedagógico.

Houve equilíbrio entre a quantidade de programas analisados tanto da emissora comercial quanto da educativa, mas era notório o envolvimento das crianças com o programa escolhido antes da pesquisa. A turma A-2 foi ainda mais rica de opiniões e descrições que as demais, ao que parece, incentivados pela professora. O exercício, no entanto, não foi capaz de se segurar por si próprio. Embora participativos na primeira rodada, caiu significativamente na segunda, tornando-se mais descritivo na turma A-1 e quase inexistindo na turma A-2.

Ainda assim, quando escreveram nos cadernos, as turmas do Pocinho se destacaram em suas abordagens por tratarem quase que exclusivamente das relações existentes nos programas: com a família, com as brincadeiras, com os amigos. Em especial a turma A-2 quando fala sobre *O Pequeno Urso*, o qual parece descrever com mais prazer:

“Eu achei muito legal porque a mãe do pequeno urso falou para compartilhar os doces com os amigos. Mensagem: o pequeno urso e sua mãe ensinaram para nos sermos humildes e sermos bons” – A-1 – episódio 15/03

“Eu achei que foi muito legal. Mas eu não gostei da sacanagem que a Karla fez com a Luiza só para acabar com o namoro dela com o Vitor e com a Mioco só porque ela era diferente.” – A-1 – episódio Malhação 12/05

“Eu gostei muito quando o pequeno urso estava brincando de monstrinho. Eu gostei também quando ele fica brincando ao contrário.” – A-1 - episódio 09/05

“Mau-mau e o Cabeção tem uma amizade imensa. Enquanto Carla e Luiza se odeiam. A natureza não é poluída porque é um cenário. Eles se comportam uns maus e uns bons.” – A-1 – episódio Malhação sem data

“Legal. A Chiquinha e o senhor Madruga e o professor e os outros amigos maltratam muito o Chaves, ele também gosta de encrenca com as pessoas. Ele e os amigos deles gostam muito de fazer as pessoas rirem por isso eu acho legal.” – A-2 – episódio Chaves – 06/05

“Legal. A mamãe urso gosta de fazer lanche, o papai urso e o vovô urso gosta de ler jornal e a vovó-ursa gosta de fazer compra e o pequeno urso gosta de brincar

com os amigos dele. Eles fazem brincadeiras interessantes e legal por isto que eu achei legal.” – A-2 – episódio 06/05

“Era uma vez o urso que foi procurar um amiguinho para brincar e achou logo o seu amiguinho em cima da árvore e o chamou para brincar e o seu amiguinho veio. O papai urso foi logo trabalhar e a mamãe urso foi ver o seu filho brincando. E a vovó urso foi ler o jornal, por isso eu achei legal. Eu gostei mais da amiguinha dele.” – A-2 – episódio 13/05

“Em Pequeno Urso só há amizade ninguém briga e não discute. A natureza é bem cuidada bem limpinha. Eles comportam-se bem uns com os outros como irmãos.” – A-2 – episódio sem data

Por que toda essa atenção e dedicação ao Pequeno Urso pelas turmas do Pocinho, em especial a A-2? Não há como responder inteiramente neste trabalho, pois seria necessária de uma investigação mais profunda dentro das relações pessoais da criança, que não foi objeto da pesquisa. Especulamos, no entanto, que, conforme foi defendido anteriormente, TV também é brinquedo. E como brinquedo tem seu potencial de representar o mundo ou satisfazer o desejo do irrealizável. Embora provável, não se sabe se é o caso aqui, mas o carinho e a dedicação nas descrições das relações familiares e de amizade do *O Pequeno Urso* aponta que, diferente das demais turmas, em especial a do Arquidiocesano, há um campo a ser explorado a partir dos resultados da pesquisa: um modelo de família simples, desejado e idealizado.

Outra potencialidade também aparece com as nove crianças que foram além dos exercícios propostos. Elas mostraram que, incentivadas ou participantes de um projeto que procura a utilização de ZDPs, podem render ótimos exercícios. Essas crianças foram incentivadas por uma frase nossa em sala de aula: se quisessem, poderiam fazer a análise de outros programas. Foram todas meninas, sete da turma B e duas da turma A-1. Dessas, três fizeram apenas a análise de mais um programa. As demais (todas da turma B) fizeram em quantidades variadas: dois programas, três, quatro, seis, dezessete e vinte e um! Aparentemente, sem a pressão do exercício, e fazendo por gosto, as crianças escreveram livremente, embora sobreponham a descrição em detrimento da opinião. Ainda assim, fizeram interessantes observações de programas tradicionais na televisão, inclusive, de partidas de futebol. O caderninho era quase que tratado como um diário, reforçando, por um lado, a

satisfação de estar escrevendo e, por outro, a relação com a TV e sua programação, merecedora de citação em seu cotidiano e, assim, de sua intimidade.

“O programa foi demais! Eu vi o adversário do time que eu torço perder um penalti feio, feio, e depois dele, fiquei até mais feliz! E para me alegrar mais ainda o meu time ganhou de 3 X 2! Vou dormir até mais alegre.” – Cruzeiro X Goiás, 21/05

“Não gostei muito pois os jornais só falam de coisas ruins mas tem vezes que os jornais informam também.” – MGTV, 26/05

“ruim. Nós estamos no Brasil e eles falam da França, Itália, EUA, Inglaterra, outros países.” – Jornal Nacional, 27/05

“Não gosto é muito chato. O apresentador e o programa são horríveis.” – Caldeirão do Huck, 24/05

“Eu não gosto do programa pois Ana Maria é muito chata só pensa em comida! Às vezes eu chamo ela de gulosa. Ela deixa eu com água na boca quando faz alguma coisa gostosa.” – Mais Você, 26/05

“É muito infantil enjoado, pois não para minha idade, no começo Xuxa fala atéééé e é enjoativo.” – Xuxa no Mundo da Imaginação, 26/05

“O programa foi legal pois eu aprendi umas coisas sobre lua e me diverti assistindo a esse programa, o garoto imaginava com seu avô, que eles estavam na lua, o programa foi super legal,” – Mundo da Lua, 21/05

“Eu achei que o programa não foi legal. Pois teve uma luta dos sumôs com uma gang do mal e isso não me interessa nem um pouquinho.” – Super Sumô, 21/05

“Este programa foi muito, muito legal pois fala sobre histórias assustadoras e isso me interessa muito.” – Goosebumps, 18/05

Assim, talvez, um novo exercício apenas com essas meninas para saber o que as motivou a dar continuidade às análises, pudesse dar subsídios para incentivar as demais crianças e extrair mais informações e afirmações tão interessantes como as anteriores. Duas das meninas, quando perguntadas em sala, por que escreveram sobre outros programas, responderam que “como demorava para passar os programas, eu ia fazendo os outros” e “fiz porque era bom fazer, era gostoso.”. Não foram incentivadas pela professora e as vozes, embora não totalmente isentas, são menos ‘contaminadas’ – e elas próprias conseguem identificar algumas ‘alienígenas’ – e podem oferecer uma visão mais próxima do que realmente pensam as crianças sobre os programas.

4.2.3. 3ª. Parte: sondagem

No meio do calendário das atividades, ao terminar a série de avaliações dos programas em casa, foi feita uma antecipação da pesquisa quantitativa. Como exercício em sala de aula, com perguntas no quadro, foi perguntado e as crianças escreveram nos caderninhos o número de aparelhos de TVs em casa, em que cômodo ficam e onde as crianças gostam de assistir. Tal levantamento serviu como um pré-teste para os alunos que iriam responder ao questionário final, mais extenso, e para nós, para a criação de uma metodologia de tabulação. Como não houve problemas e as crianças foram objetivas nas respostas, a tabulação foi incorporada aos resultados do questionário final e já teve sua análise realizada anteriormente.

4.2.4. 4ª. Parte: temas geradores

Inspirado nas pesquisas de Guimarães (2000) e, principalmente, de Porto (2000), tentamos utilizar ‘temas geradores’, ou seja, temas recorrentes nas falas das crianças nos exercícios anteriores e que serviram para apontar determinados assuntos mais prementes para elas. A partir de uma redação específica sobre esses temas, procurava-se uma análise mais aprofundada dos programas pelas crianças.

Dessa maneira, depois da análise dos exercícios anteriores, chegamos aos seguintes temas como os que mais aparecerem nas observações:

QUADRO 9

Temas recorrentes nos exercícios

Turma	Temas recorrentes
A-1	Amizade, Natureza e como se comportam os personagens uns com os outros
A-2	Amizade e Família
B	Amizade, Natureza e como se comportam os personagens uns com os outros

A partir desses temas, foi solicitado que as crianças fizessem redações “sobre como é (temas recorrentes) em (programa pesquisado)”, uma para cada programa. Não tivemos muito sucesso. As respostas foram curtas, a grande maioria descritiva, e pouco acrescentaram às respostas anteriores, com um pequeno destaque para a turma A-2, que se sobressaiu na produção dos textos.

A turma do Arquidiocesano continuou com sua opção descritiva, sem maiores elaborações, usando clichês e sem distinção significativa entre os programas da emissora comercial e os da educativa.

“A amizade: No desenho Bob Esponja existem dois personagens que tem uma amizade muito grande entre eles. Eles são: o Patrick e o Bob Esponja. São os grandes amigos da TV. Natureza: Eles vivem debaixo d’água e por isso eu considero que eles são seres que fazem parte da natureza. Se comportam: Muito bem uns com os outros”

“Precisamos da amizade e da natureza isso significa paz e sobrevivência é isso que mostra o desenho Bob Esponja. Sem guerra é divertido é este desenho.”

“Amizade: Como eles estão em uma ilha deserta eles precisam muito da amizade para até mesmo sobreviver. Com isso a amizade é muito importante. Natureza: Como lá é uma ilha, lá tem plantas, frutas e muitas flores. Comportamento: Pelos dias que eu assisti eles fazem o máximo para não brigar mas quando eles brigam no final termina bem.”

Nas turmas do Pocinho, repetem-se os clichês e as descrições. As respostas, no entanto, são mais elaboradas e as crianças mostram que se dedicaram mais ao exercício, provavelmente, incentivadas pelas professoras.

No caso da turma A-1, é mais evidente a diferença entre as abordagens dos programas comparados: *Malhação* é direto, existem o bem e o mal, as coisas boas e as coisas ruins, que são facilmente detectadas, dá para saber quem está de que lado, embora sempre se volta ao equilíbrio; quanto a *O Pequeno Urso*, a descrição é majoritariamente harmoniosa, entre os personagens e a natureza, ela própria quase um outro personagem.

“Em Malhação os personagens não tem amizade uns com os outros, mas o Cabeção e Maumau eles são amigos, lá tem muitas brigas, lá eles cuidam da natureza, eles se comportam com brigas mas uns tem amizade com os outros.”

“Tem amigos e inimigos. Eles não agem em direito com os amigos as vezes alguns comportam com falta de caráter, personalidade, etc. Às vezes a natureza fica um pouco poluída porque tem pessoas que não tem respeito com a natureza.”

“Em Pequeno Urso eles são amigos e compartilham suas coisas, eles cuidam muito bem do meio ambiente. Os personagens se comportam com respeito, carinho, amor, eles são fiéis uns com os outros.”

“Em Pequeno Urso os personagens são muito amigos. A natureza é o espaço onde acontece as aventuras dos personagens.”

A escrita feita pela turma A-2 foi a mais rica. A escolha dos programas ajudou, pois tratavam-se de personagens que, no que diz respeito às relações familiares e de amizade, são díspares em comparação um com o outro, mas facilmente identificáveis para as crianças daquela turma. Ficou evidente a dedicação pelo exercício, pois, além de escreverem mais que as demais turmas, a maioria das redações veio acompanhada de desenhos.

Em *Chaves* o que se destacou foram às características do próprio personagem, sendo que a relação com os demais apenas o emolduram e o reforçam. Chaves, o personagem, é visto como um rejeitado, sem família, maltratado pelos amigos e adultos. As crianças citam com frequência sua fome, mas não a de um glutão, e sim de quem não tem o que comer e que depende da boa vontade de outros. Mas destacam também que ele é esperto e divertido, não se deixa abater, apanha, mas bate. É clara a empatia das crianças com o personagem através destas características. Mas é também assim com *O Pequeno Urso*, mesmo com características bem distintas. A análise dos textos que escreveram sobre o programa, a partir do mesmo critério empregado em relação a *Chaves*, pode ser resumido em uma das menores redações: “A família do pequeno urso tem carinho, tem boa alimentação, tem amigos para brincar”.

Vejam outros exemplos:

“No Chaves tem muitas brincadeiras boas e maldosas, de vez em quando tem uma briguinha. Mas o que o Chaves não tem é uma família. O Kiko e a Chiquinha brigam muito com ele, e por isso eu acho que o Chaves sofre. Nem hora para comer eles tem.”

“O Chaves mora dentro do barril e quem cuida dele é o senhor barriga. O Chaves tem muitos amigos para brincar eles se divertem muito, mas também brigam muito, pais e filhos não se entendem.”

“Na vila do Chaves não há disciplina. Porque não tem hora para nada. As pessoas brincam, os mais velhos são malandros que ganham dinheiro fácil. Os amigos do Chaves passam a perna nele, fazem brincadeiras maldosas.”

“O pequeno urso tem família, o pai do pequeno urso o ensina a fazer brinquedos eles são unidos. Quando o pequeno urso faz festas na casa dele, ele convida seus amigos. Ele considera os amigos como de sua família.”

“A família do pequeno urso é muito alegre e feliz. E eles mostram que tem educação e existe disciplina, tem hora para dormir e para levantar e para tomar café. Ele sempre faz novos amigos, que não fazem sacanagem com ele e o ajudam.”

“No programa do pequeno urso não há brigas. Eles têm o que comer e também brincam e se divertem. O papai urso pesca, a mamãe urso cuida da casa. Os amigos são como irmãos do pequeno urso. A família do pequeno urso é boa e feliz.”

A comparação entre os dois universos dos programas mostra, de um lado, a desordem, a falta de disciplina, e características negativas como a fome, o abandono familiar, a crueldade de adultos e dos amigos. Do outro, a harmonia, as relações familiares ideais, a disciplina, o companheirismo, a falta de sentimentos ruins. No entanto, ao contrário do que possa aparentar, não há indicação de conflito *entre* os dois mundos, não há comparação de que seja melhor ou pior que o outro. Eles coexistem e as crianças dão a impressão de que se identificam com ambos. Conhecendo o histórico dessa turma, provavelmente, por um lado, pelo conhecimento de causa, por outro, pelo desejo de um mundo ideal. Relembrando Vigotski (1998) e Charlot (2000), podemos dizer que ambos os mundos têm ‘valor’ para as crianças, fazem mais do que sentido para elas.

4.2.5. 5ª. Parte: A minha televisão

Inspirado no eterno tema de volta às aulas, “As minhas férias”, este último exercício pedia que a criança, em casa, fizesse uma redação com o título “A minha televisão” para finalizar as atividades domésticas. O limite para escrever era o da folha do caderninho já que o cabeçalho do exercício era uma tira de papel colada no topo da página. As turmas tiveram posturas bem diferentes neste exercício final que, por fim, não acrescentou muito ao que já havia se descortinado até aqui.

As posturas distintas dizem muito mais sobre a gestão do processo de pesquisa em sala de aula do que em termos de conteúdo. É que, se as turmas do Pocinho tiveram uma participação na produção de texto, ao longo das respostas nos caderninhos, mais efetivas que a do Arquidiocesano, devido à ajuda e incentivo das professoras, e a escola do bairro Cabeças deixou a turma mais ‘solta’, neste exercício o discurso autoritário trabalhou contra o processo.

Além dos encontros, sabíamos que as professoras incentivavam as crianças do Pocinho na realização dos exercícios. Talvez pela falta de domínio no tema, mas também atendendo ao pedido do pesquisador para tentarem influenciar o mínimo possível, suas vozes não aparecem de forma comprometedora ao longo das respostas anteriores. Mas, quando a tarefa foi produzir uma redação, a orientação pedagógica com o cuidado na produção de textos, que pareceu ser importante para ambas, falou mais alto.

Todas as redações seguiam um mesmo roteiro em que a criança falava, na ordem, sobre o aparelho de TV e suas características, para que serve, do que gosto, como uso, quando e quais os canais a que assisto. O resultado é que, praticamente, foram as mesmas respostas, principalmente na turma A-1. Daí percebe-se que, quando se trata de agradar, atender às expectativas do outro, obedecer, seguir as regras, o mais seguro é o uso dos clichês. Assim, a televisão “serve para informar o que está acontecendo no mundo”, “eu uso para divertir”, “eu gosto mais dos desenhos, porque são divertidos” e algumas variações sobre o mesmo conteúdo. Aproveitaram, também, para repetir o que tinha sido discutido em sala de aula e nos demais exercícios.

“A minha televisão é a cores e de 14 polegadas. Ela fica na sala para todos assistirem. Eu uso ela à tarde, para assistir desenho, também jornais para ficar sabendo das notícias do mundo. Eu gosto de desenho porque é divertido, mas não gosto de Linha Direta porque passa muita violência. Eu assisto a Top porque passa muitos desenhos prefiro sempre o Pequeno Urso.”

“A minha televisão é de vinte polegadas aa cores. Ela fica na sala. Eu uso para divertir. Ela serve para nós sabermos notícias do mundo. Eu gosto mais de desenho porque diverte muito. Eu não gosto do programa do Ratinho e Linha Direta, porque tem muita violência. O canal que mais gosto é o SBT porque é muito divertido.”

É claro que as respostas são praticamente as vozes de outros. Está ali as vozes dos colegas durante as atividades em sala, nos debates e nos exercícios. E parte da voz do pesquisador, que incentivava o desenvolvimento de certos temas mais relevantes ou mesmo nos exercícios dados. Mas a principal era mesmo a da professora. As crianças, na tentativa de agradá-la e de corresponder a sua expectativa, fizeram a redação como que respondendo a um questionário – dado por ela sem essa intenção – a maneira mais fácil de ter a sua aprovação. É importante dizer que não há problema nisso, certamente, a intenção era ajudá-los a cumprir a tarefa (a partir da voz do pesquisador interpretada pela professora?). Mas mostra como uma voz pode ser preponderante em sala de aula e desvirtuar os objetivos de uma determinada tarefa.

Não é preciso muito para corrigir os rumos. Se a turma A-1 praticamente teve a mesma redação, a turma A-2, embora mantivesse o mesmo roteiro, conseguiu alguns desvios na redação que demonstraram e confirmaram algumas ponderações que discutimos até aqui. Talvez por suas dificuldades de aprendizagem e, portanto, ter que dosar o discurso autoritário com os limites que se auto impôs à turma, ao que parece, a solicitação para seguir o roteiro foi mais branda e a principal característica da turma em sua relação com a TV, o que lhe tem mais ‘valor’, aparece nos textos: as relações familiares são preponderantes e a TV é percebida como uma parte importante da família, é tratada com carinho e delicadeza, com descrição de detalhes digna de quem tem um olhar apurado para o seu bem-estar.

“A minha televisão é preta, fica no quarto. Ela é grande e pesada para carregar. Os botões dela são quadrados, arredando ela pega muito bem, não fica chiando. Minha mãe não deixa a gente dar uma arranhadinha nela. Ela é importante para nós, porque as pessoas podem assistir novela, jornal, desenhos que servem para a gente se divertir e se informar.”

“A minha televisão é bonita, colorida, ela é marrom. Ela é da minha mãe e a outra é da minha irmã. A televisão tem informações porque passa jornal e diversão porque tem desenho, tem novela porque tem romance. A minha televisão nunca vou largá-la, porque é muito bonita, e também passa todos os canais que eu quero, como Top, SBT, Globo, Band, Rede Vida o canal da família. É bom assistir televisão, mas eu não gosto de assistir televisão sozinha, porque dá medo. Se não tiver alguém comigo, eu não assisto canal nenhum.”

A turma B, sempre mais solta desde o início dos trabalhos, livre do discurso autoritário do pesquisador e da professora, fez menos redações e estas foram, geralmente curtas. Mas abandonaram o estilo descritivo dos demais exercícios e opinaram sobre sua televisão, em respostas elaboradas, livres e ilustradas com desenhos.

Desse exercício, surgiu uma televisão semelhante à da turma A-2, mas mais intensa nas relações. Mesmo não livres dos clichês, os textos ratificam que a TV é quase um ser vivo, alguém que compartilha do cotidiano, um amigo próximo, fiel, disponível, divertido. Tem uma relação não de criança ↔ aparelho, mas de criança ↔ companheiro, criança ↔ brinquedo ou mesmo criança ↔ ‘amigo-imaginário’. Mas é também pelo texto que se vê que as crianças demonstram saber distinguir o que é bom e o que é ruim, pelo menos no seu ponto de vista atual. Ou seja, como um bom amigo, ou um jogo qualquer, a TV, e sua relação com ela, é municiada de coisas boas e coisas más. E, se se mantêm em seu repertório de diversão, portanto, dentro de seu círculo de relacionamento, é porque o resultado é ainda positivo.

“A minha televisão não é muito utilizada mas eu gosto muito dela não assisto todo dia. Mas apenas gosto de filmes. E curto muitos desenhos. Pra mim a televisão é o melhor passatempo, quando se está cansado e para se relaxar. Gosto muito da minha TV.”

“A minha TV é a minha melhor amiga mas muitas vezes eu não gosto de ver porque fala de coisa que vou ficar triste mas eu o adoro porque é o melhor brinquedo que existe.”

“A minha TV é cheia de programas, alguns bons e outros ruins. Programação variada que atende a todo tipo de telespectador. Sabendo-se escolher os programas posso ter uma grande variedade de diversão.”

“Não é apenas um quadrado. Quando eu quero ela se transforma em meu mais importante meio de comunicação com o mundo. Através da minha televisão posso me divertir, ficar triste, aprender coisas boas também, coisas ruins. Sabendo-se usar a televisão ela pode se tornar é parte de nossa vida, caso contrário uma grande rival.”

“Lá em casa, lá na sala tem uma TV. Pra mim ela é gente, para meu irmão uma distração, para o meu pai, informação e para a minha mãe diversão. Eu acho que ela é gente pois me diverte, me informa e fala comigo. Às vezes, dá vontade de quebrar minha TV quando recebo, por ela uma notícia ruim. Às vezes, dá vontade de beijar a TV quando recebo, por ela uma boa notícia.(...) Poema:

*A minha TV
todos podem ver
seja eu
seja você
a minha TV
pra mim é gente*

*mas depois
ninguém me entende
A minha TV
é inteligente
ela até parece
gente
A minha TV
tem jeito de ver
cartoon, fox kids
e Sportv
E pra terminar
eu vou te falar
ela é incrível
não dá nem pra
comparar.
(...)*

Foi dessa parte da análise que tiramos a epígrafe deste capítulo. Uma das meninas da turma B resumiu uma das principais inquietações que resultaram neste trabalho. A diferença entre a percepção da criança e de seu mundo por ela própria e pelos adultos. Sua observação de que existem duas TVs em um mesmo aparelho é um importante alerta para que entendamos a criança como um ser inteligente, perceptivo e ciente de várias das incoerências do mundo e dos adultos em volta. E, não por acaso, passamos, aos olhos delas, como os paspalhões representados nos desenhos animados. Afinal, que seres são esses que assistem a televisão o tempo todo e dizem que não gostam de televisão? E depois as crianças é que são complicadas?

“Opinião pessoal. A minha Televisão é muito bonita ela é uma televisão especial, eu acho que ela é uma das melhores que tem, às vezes ela chia mas eu não ligo, me divirto com ela, é uma das melhores coisas que tem em casa, com ela dá para: brincar, divertir, conversar, virar em nossa cabeça a realidade, entrar lá dentro, chorar, ficar triste, sorrir.

Opinião dos outros. A minha Televisão é muito feia ela é uma televisão é normal, eles acham que ela é uma das piores que tem, “todas as vezes ela chia”, eles ligam de mais, não se divertem com ela, é uma das piores que tem em minha casa, para eles com ela dá para: não brincar, não dialogar, não virar realidade o falso, não sonhar, chorar, ficar triste. Eu acho que a conclusão que eles tem da minha Televisão: Ela é a pior televisão que tem.

A minha TV para mim (desenho de uma TV sorrindo) Conclusão: ela é a mais bonita de todas, a mais especial, a mais bela, a mais fofo. A minha TV para os outros (desenho de uma TV triste) Conclusão: ela é a mais feia de todas, a mais normal, a mais horrível, a mais não divertida.”

Quando perguntamos à criança como fez a redação, ela disse que conversou com os adultos para saber a opinião deles sobre a TV!

4.3. Últimas observações: impressões de campo

Além dos diversos dados recolhidos ao longo da pesquisa de campo, alguns deles analisados nas últimas páginas, várias observações de campo, anotadas no diário de pesquisa, merecem ser apresentados na finalização deste capítulo:

1) *Pesquisa*: Criança parece que gosta e entende de pesquisa. Respondiam rapidamente e com entusiasmo sobre o ato de pesquisar na primeira intervenção em sala de aula. Além disso, a grande maioria se sentia motivada e participava dos exercícios.

2) *Discutir televisão*: As crianças gostavam de falar sobre televisão e não era fácil contê-las. Sentiam-se seguras sobre o assunto o que facilitou em muito o trabalho. Mais uma vez, a relação que têm com a TV as aproxima de tal maneira que lhes dá a sensação de domínio do tema. Mas, nesse caso, há poucas diferenças em relação aos adultos, haja vista que a televisão é pauta constante das conversas, se não se fala sobre ela, fala-se sobre o conteúdo que ela disponibiliza. E, por fim, todos têm uma opinião sobre a televisão, o que demonstra a sensação de propriedade do assunto, o que não acontece em outras temáticas, como a política e o meio-ambiente.

3) *Trabalhos em grupo e individuais*: Definitivamente nos trabalhos em grupo não há como perceber qual é a voz da criança ou quando é fruto das lideranças locais, de um colega

mais eloqüente ou mesmo de uma criança que se saiu melhor naquele determinado exercício e foi seguido pelos demais. Muitas abrem mão de sua opinião pela praticidade, para o trabalho acabar logo. Certamente, a análise de trabalhos em grupos tem uma metodologia específica que o pesquisador não dispõe e não se arriscou a aprofundar.

4) *Cuidado com os caderninhos*: A distinção também aconteceu nos cuidados com os cadernos de pesquisa. Enquanto no Pocinho era raro alguma criança esquecer o caderno e as turmas se dedicavam aos exercícios, no Arquidiocesano vários alunos esqueciam e houve um número muito mais expressivo de quem não fazia os exercícios em casa. Não dá para saber exatamente como aconteceu, já que não houve um questionamento especial sobre esse acontecimento. A postura das professoras era de empenho em todas as classes e a condução da turma do Arquidiocesano, se era mais liberal, tratava-se, a princípio, da mesma postura adotada nas demais atividades curriculares. Algumas especulações:

a) a falta de um discurso autoritário mais freqüente na turma B, tanto da professora quanto do pesquisador (mas que foi importante para que as crianças encarassem a TV pela sua relação natural, e não por uma imposição) e o uso mais regular da exigência do cumprimento da disciplina pelas turmas A, já incorporado na escola do Pocinho e internalizado pelas suas crianças;

b) pela própria carência, as turmas do Pocinho são orientadas a cuidarem bem do seu material;

c) a diversidade das atividades vivenciadas pela turma do Arquidiocesano, onde, além do currículo regular, convivem uma série de atividades extras como aulas em laboratórios de ciência e de informática, artes e outras, faz com que as intervenções como as desta pesquisa não tenham tanto um caráter de novidade quanto para as turmas do Pocinho e, portanto, geram menos interesse e conseqüente compromisso;

d) também pela diversidade de programas a que está exposta, a turma B tem na TV um brinquedo sim, mas com mais opções e, quando vira ‘dever de casa’, eles deixam de encará-la com prazer para se tornar mais uma obrigação e, portanto, sem muito interesse. As turmas A, ao contrário, têm a televisão mais presente em seu cotidiano, cotidiano sem muitas outras opções. E, daí, o ‘dever de casa’ se transforma em uma nova maneira de ‘brincar’ com ela e torna-se mais atrativo.

4) *Apresentação Teatral*: A turma A-1 (com uma aluna da turma A-2) fez uma despedida para o pesquisador com uma apresentação teatral na área de recreação da escola, durante o intervalo e com a presença de todas as turmas da escola. As crianças ‘produziram’ um programa (utilizaram uma carcaça de um aparelho de televisão), em que um apresentador chamava as atrações que ocorriam dentro e fora da TV, em uma espécie de ‘revista eletrônica’. Assim, houve um editorial, uma entrevista, a apresentação do grupo folclórico da escola, tudo sendo chamado pelos ‘apresentadores’ e até um brinde com os nomes do pesquisador e do cinegrafista que o acompanhava. Foi emocionante e gratificante. Sem qualquer incentivo nem sugestão do pesquisador, partindo de uma iniciativa da professora e dos estudantes, várias das falas presentes no roteiro de apresentação eram as vozes das intervenções durante a pesquisa de campo ecoando. Pode-se dizer que, mesmo não tendo como objetivo final, foi criada uma ZDP durante as intervenções. As crianças alteraram a percepção de sua relação com a TV, deixando o campo de assistentes para o de produtores. Buscaram as suas próprias referências para produzir o espetáculo, com os resultados dos debates em sala e a apresentação de manifestação folclórica associada à sua história. E internalizando o desconstruir e reconstruir a TV (a carcaça da TV como ‘palco’ é sintomático!), apropriaram-se da operação externa. Há as vozes da programação rotineira da TV, do pesquisador, da professora, mas também a deles, demonstrando essa polifonia que lhe

é peculiar. O 'outro' da TV aparece dentro da carcaça, mas é também a criança que está ali, idealizando e sendo idealizada por elas mesmas, fazendo sua TV, sendo parte dela, tendo ela em seu repertório, enfim, relacionando-se inteira e intensivamente com a sua televisão.

CAPÍTULO 5

TV ESPERANÇA: ALÉM DAS CONCLUSÕES

*“A televisão é e será aquilo que
nós fizemos dela.”
Arlindo Machado²⁶*

Não chamaríamos este capítulo das conclusões. Afinal, o objetivo ao longo deste trabalho foi o de pensar e discorrer sobre as questões que envolvem a relação da criança com sua TV. E à medida que se desenrolavam as abordagens, nossas conclusões iam permeando o texto, desde as opções teóricas, passando pelos conceitos sugeridos, pelo estudo metodológico e nas análises dos dados colhidos na pesquisa de campo.

No entanto, alguns aspectos se destacaram ao longo do trabalho e não tiveram a oportunidade de serem mais bem aprofundados, em função da especificidade da abordagem naquele momento, focada nas concepções conceituais ou nos dados empíricos. Mas deles se apontam novas sugestões e incentivos ao debate e às especulações que retomamos a partir deste momento, na tentativa de extrair novos apontamentos e, aí sim, novas conclusões.

5.1. O aspecto sócio-econômico

Diferentemente das metodologias inspiradoras de boa parte da pesquisa de campo desta pesquisa, houve aqui uma preocupação em estudar dois micro-universos distintos. As crianças da escola privada do bairro Cabeças e as crianças da escola pública do bairro Pocinho

²⁶ MACHADO (2000:12)

são representantes das pontas sócio-econômicas que margeiam o poço social da má distribuição de renda do país. A intenção de estudar ambas as escolas sob os mesmos aspectos da sua relação com a TV vinha no sentido de se comprovar, ou não, que, em se tratando de relações, elas são dependentes do meio onde as crianças vivem. Existindo essa distinção, comprova-se, em contrapartida, que se trata mesmo de relação com a TV e não apenas de transmissão. Ou seja, a televisão não é um aparelho de mão única sua programação se relaciona de forma diferente com diferentes públicos, em diferentes situações. Não há uma televisão e uma massa de crianças sendo manipulada de forma igualitária, como um rolo compressor. Há várias TVs e há várias crianças, dependentes de todo o complexo contexto social que as circunda para, então, serem definidas as suas relações.

Pelas respostas apresentadas no capítulo anterior, fica comprovado o quanto isso é verdade. Principalmente no que se refere ao que ‘faz sentido’ e ao que é de ‘valor’ para essas crianças, vindo de sua relação com a TV. Utilizando apenas um dos exemplos, a questão da violência, podemos refletir o quanto para as crianças do Arquidiocesano a violência ‘faz sentido’, mas não necessariamente tem ‘valor’. Eles sabem o que é, conseguem identificar onde existe em sua TV e chegam mesmo a rejeitá-la, mas não é algo que necessariamente vá além da significação, que tenha um ‘valor’, seja positivo seja negativo. Está além de seu universo, não do meio-ambiente, mas de desejo de apropriação, tanto de experiência quanto de conhecimento. O processo se inverte para essa turma quando o tema é sexualidade, esse, sim, de ‘valor’, ligado a seus desejos, não sexuais, mas de entendimento, de experimentação, de apropriação do mundo, o seu mundo carregado de referências sexuais.

Já nas turmas do Pocinho, a violência certamente é bem mais presente do que as referências midiáticas da sexualidade das classes mais privilegiadas e, portanto, é natural que, na relação com a TV, ela, sim, é que tenha ‘valor’. A sexualidade, por sua vez, ‘faz sentido’, é perceptível e se compreende, mas não tem um ‘valor’ claro, positivo ou negativo. Essas

crianças conhecem a violência pela proximidade, não pelo que é noticiado pela televisão, embora façam o laço social entre os dois. Daí sua caracterização como relação social.

Por outro lado, o que nos dá esperança de podermos elaborar projetos em prol das crianças é que, se há o que as distingue, haverá sempre o que as une. Criança, independentemente de classe social, gosta de se divertir e de brincar, é ávida pela socialização com crianças e adultos, tem os pais em alta conta e como referência e valoriza as regras para entender melhor o que se passa e se colocar em sintonia com o mundo. As crianças têm seu mundo próprio povoado por criaturas cheias de *nonsense*, com uma moral duvidosa e inadaptável. Mas essas referências, falta de senso, moral e adaptabilidade, têm mais a ver com a nossa visão de adulto de um mundo perfeito, não com a visão delas. Assim, buscamos o tempo todo as nossas vozes nas crianças, sem nos darmos conta de que precisamos escutar as delas primeiro e, igualmente, observá-las em suas relações sociais, incluindo a com a TV, presença constante em suas vidas.

5.2. As regras do brinquedo televisivo

Um dos destaques dos resultados da pesquisa de campo foi o respeito e o desejo pelas regras, pela autoridade, na relação da criança com a TV. Tais dados fortalecem o entendimento da TV como uma espécie de brinquedo, na concepção vigotskiana, mas também ajuda a desmistificar a televisão como o lugar onde a autoridade dos pais é sobreposta por uma ilusória hegemonia do meio sobre a criança.

A questão da regra não é inédita, pois Piaget, em 1932, já demonstrava que até mesmo as crianças pequenas têm valores como o gosto pelas regras e disciplina. Conforme TAILLE (1994: 16), essa questão ficou isolada dos demais estudos de Piaget dedicados ao raciocínio

infantil, ao pensamento lógico e à questão do conhecimento que a criança tem do mundo. Tal isolamento, no entanto, ao invés de descredenciá-lo como referência e participante desse diálogo, nos fortalece, pois é contemporâneo do Vigotski e, se não bebiam da mesma fonte referencial, no mínimo, foram influenciados pelas mesmas preocupações de seu tempo. Uma dessas preocupações de Piaget era ter “no estudo da criança um acesso privilegiado ao conhecimento do Homem” (TAILLE, 1994: 17). Para ele, “A moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto.” (PIAGET, 1994: 22)

Piaget só retorna ao tema quando, justamente, vai tratar da “socialização da criança e de sua afetividade” (TAILLE, 1994: 16). Seguindo sua metodologia de dividir em etapas o desenvolvimento da criança, Piaget também caracteriza em estágios a interpretação e/ou assimilação das regras. No terceiro estágio, que engloba as crianças na faixa etária que abordamos nesta pesquisa, é que, não por coincidência, elas começam a abrir mão da operacionalidade psicomotora oferecida pelas regras nos dois primeiros estágios e mudam seus interesses para a interação social. Segundo observou: “O jogo tornou-se social.” (PIAGET, 1994: 46). Como a maioria das regras é dada pelos adultos, fica comprovada a importância da referência de pais e responsáveis na construção e estabelecimento de regras. Mesmo que se acredite que as crianças devem ter liberdade para crescer de acordo com suas aptidões e necessidades, as regras devem ser negociadas.

As regras morais, que a criança aprende a respeitar lhe são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, nunca elaboradas na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Daí, a extrema dificuldade de uma análise que deveria distinguir o que provém do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança pelos próprios pais (PIAGET, 1994: 23).

Por que a televisão não tem regras claras se tudo o mais tem? A criança já cresceu, entendeu e se diverte em seu mundo demarcado por regras, especialmente dadas pelos mais velhos. Portanto, é natural que estranhe sua ausência e queira que um de seus brinquedos preferidos – e também o de seus pais – seja regido por um conjunto de normas. E a falta de

regras dadas pelos adultos não é a inexistência de qualquer regra. Elas sempre irão existir e a criança as buscará em outros lugares. O ato de assistir a televisão, se não é regulado, será ritualizada pela própria criança. As regras ou o ritual darão um sentimento de obrigação se transformada em uma operação social, um acordo consigo mesma que, na realidade, deriva de acordos com a expectativa dos outros, algo que para a criança terá mais ‘valor’ do que ‘faz sentido’. Em resumo, a importância que o entorno dá à interação com a TV, assim como as regras que este entorno estabelece para as relações telespectador/televisão, será a base para a própria relação da criança com a TV e as regras estabelecidas.

Piaget se inspira em Bovet sobre o sentimento de obrigação para quem “só aparece quando a criança aceita imposição de pessoas pelas quais demonstra respeito” (PIAGET, 1994: 52). Daí que corresponder à expectativa da criança e estabelecer regras negociadas e explicadas sobre a relação com a TV só deve ter resultados positivos (assim como em todas as demais relações sociais vividas pelas crianças). O problema no caso da TV é sintonizar o que os adultos querem impor com o seu próprio exemplo, ou seja, demonstrar coerência entre a sua própria maneira de se relacionar com a TV com a que julga e impõe como a melhor para a criança. Como vimos antes no discurso de algumas crianças, a TV é algo de que elas gostam, que os adultos demonstram que gostam, mas que gostam de dizer que não gostam e que as crianças, portanto, também não deveriam gostar. Se está confuso para quem lê, imagine para uma criança!

É preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio; a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais. (...) [Na coação] De um lado, a criança tem logo a ilusão de um acordo o qual, entretanto, segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade. No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade. (...) Veremos, realmente, que a cooperação entre iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude prática da criança, mas ainda, fato essencial, vai fazer desaparecer essa mística da autoridade (PIAGET, 1994: 58).

E é nessa fase que essa cooperação adulto/criança/TV deve ser estabelecida já que, na adolescência, a relação com as regras se modificam significativamente, saindo do campo do pré-estabelecido para o do livre arbítrio. Como lembrado por Piaget, “tudo é permitido, toda proposição individual é, de direito, digna de exame. Não há mais delitos de opinião, no sentido de que não é mais contrário às leis o fato de se desejar mudá-las.” (1994: 65). Certamente, haveria ainda mais o que explorar do pensamento de Piaget sobre a questão das regras e a formação do juízo moral na criança, mas não é esse o caso aqui, restrito a mostrar que as crianças entendem e pedem regras a partir das quais se orientam e inter-relacionam, e a relação com a TV não é uma exceção, por mais que os adultos possam imaginar que sim.

Uma preocupação para nós seria a incoerência dessas observações com o pensamento de Vigotski, que orientou este trabalho e que, a princípio, se opõe ao egocentrismo proposto de Piaget (VIGOTSKI, 1998, 2001a). Mas, em sua definição, é possível perceber que Piaget demonstra considerar o social como elemento importante em suas análises – para Vigotski a interação é um conceito fundamental –, pois, para ele, é no social que surge o egocentrismo:

Um segundo estágio pode ser chamado egocentrismo, pelas razões que vamos expor. Esse estágio se inicia no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, segundo os casos, entre dois e cinco anos. (...) É esse duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos que designaremos pelo nome de egocentrismo (PIAGET; 1994: 33 – grifo do autor)

Mesmo se houver discordância sobre o processo de internalização entre Vigotski e Piaget, o que importa aqui é o respeito e o desejo pelas regras manifestado pela criança, fato apontado pelos dois e que, no caso da TV, parece ser ignorada pelos responsáveis pelas crianças, mesmo que ambicionadas por elas.

As crianças não sabem o porquê das regras e acreditam que são boas porque impostas por “seres vistos como poderosos e amorosos (os pais)” (TAILLE, 1994: 18). Há respostas na pesquisa de campo confirmando essa referência quando perguntamos sobre os limites.

Quando aconteceria, então, o desenvolvimento de estruturas mentais para racionalizar as ‘verdades’ ditas pelos adultos? “Ora, por um novo tipo de interação social – a cooperação – para a qual as antigas estruturas são insuficientes” (*ibid*: 18). No caso da relação com a TV, a cooperação transparente e leal sintonizada ao que acontece e não a um mundo idealizado e utópico onde supostamente as tais influências da mídia não existem ou sejam só benéficas. Aproveitando portanto, o que há de bom nessas relações, como no caso das turmas do Pocinho que, ao descreverem os programas, tratavam basicamente das relações mais complexas e importantes: com as brincadeiras, com os amigos e com a família.

5.3. A ZDP pode incluir a TV?

Em alguns momentos nos os capítulos anteriores, a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, conceituada por Vigotski (1998), foi trazida para auxiliar no debate. Como também defendido aqui, fizemos um uso instrumental do conceito, fica a pergunta se a ZDP pode ter na TV um participante do processo de sua criação. Ou seja, a programação da televisão pode alterar a percepção da criança, fazendo com que determinadas funções não amadurecidas alcancem uma face amadurecida, consolidada? Que essa mudança seja realizada com a TV servindo como auxiliar na reconstrução e na apropriação de uma operação externa, internalizando essa percepção?

Certo é que a ZDP aparece na pesquisa além do paradigma usual de ser uma espécie de andaime, a que o professor alça o aluno para um outro patamar de conhecimento. Afinal, como lembrado por Mortimer (2000), pensar assim já é muito pouco para a ZDP. As relações interpessoais só aconteçam efetivamente com a “mediação da linguagem e de outros instrumentos semióticos essencialmente culturais.” (MORTIMER, 2000: 158). Portanto, o que

discutimos e apresentamos até este momento nos permite afirmar que a televisão é um desses ‘instrumentos semióticos essencialmente culturais’, ainda mais em se tratando da televisão brasileira e seu telespectador peculiar. No entanto, como também apontamos, ela sozinha não é capaz de gerar a ZDP. É necessário alguém ou algo para estimular o conhecimento, mas sintonizado com tudo o mais que cria e interfere na ZDP. Estão envolvidos nesse processo: o ambiente escolar e/ou doméstico, os objetivos pedagógicos explícitos ou não, a disposição de quem ensina e de quem aprende, o que ‘faz sentido’ e o que tem ‘valor’ para aquela criança em especial, naquele determinado momento. Negar isso seria negar toda a análise e as pequenas conclusões ao longo deste trabalho, dentre elas que a relação com a TV vai depender do contexto em que estão inseridas a criança e sua televisão.

É inegável a potencialidade da televisão para a criação de ZDPs, algo pouco explorado. Vimos isso acontecer durante as discussões que proporcionaram às crianças falarem sobre suas relações familiares, com os amigos, suas concepções de diversão, regras, limites, autoridade. A TV pode não ser suficiente para consolidar uma ZDP, já que é preciso que outras pessoas dentro da trama social onde atuam a criança e a televisão utilizem de sua programação, conscientemente ou não. Conscientemente, os adultos – até a pedido das próprias crianças – podem usar a televisão no auxílio de seu desenvolvimento. Basta transformar a TV em mais um objeto ou instrumento – como os brinquedos – de seu cotidiano, sem glamorização ou desprezo, e, como tal, suscetível ao mesmo conjunto de relações sociais dos demais objetos e instrumentos: submetidos a regras, valores morais e históricos e usos sociais compartilhados. Nesse sentido, a ZDP amplia sua abrangência aos meios eletrônicos de massa. Conforme Mortimer: “Nos parece que a ZDP poderia ser melhor caracterizada como a relação através da qual o adulto transfere à criança competência para usar mediadores disponíveis na cultura.” (MORTIMER, 2000: 158).

E, como vimos anteriormente e confirmado em algumas das respostas da pesquisa de campo, a inadaptabilidade da criança com o mundo adulto é uma das principais fontes de referência da programação infantil. Essa inadaptabilidade, como dito por Vigotski (2001b), é característica da criança nessa fase e faz com que ela se sinta em conflito com o seu meio se adaptando ao equilíbrio artificial que é formado e cultuado pelos adultos. E é exatamente com a ajuda dos adultos que essa fase vai sendo superada. Segundo Vigotski,

É por isso que ela – o ser mais emotivo – deve ou rir, ou chorar, raramente manter-se neutra. Porque as emoções são pontos de desequilíbrio no nosso comportamento, momentos em que sentimos a nós mesmos esmagados pelo meio ou triunfantes sobre ele (VIGOTSKI, 2001b: 294).

Daí, a emotiva televisão, que faz a criança rir ou chorar e raramente é neutra, poderá ser uma importante ferramenta para os adultos, pais ou professores, ajudarem a criança em seu desenvolvimento imediato.

5.4. A 4ª relação e os “sem-desenhos”

Desde a realização da pesquisa de campo, em 2003, a programação da televisão mudou. Os programas mais rejeitados pelas crianças, por exemplo, principalmente pela violência neles contida, ganharam sua versão *light* após um pequeno desaparecimento estratégico nas grades das emissoras. O *Programa do Ratinho* foi repaginado e o apresentador continua escandaloso, mas mais ‘divertido’. Seu horário foi antecipado, tem mais cara de programa de revista, com reportagens sobre questões sociais (mas sem a estética do jornalismo policial ‘mundo-cão’), com mais humor e música. Essa mudança de rumo foi acontecendo aos poucos, até chegar o formato atual.

O *Linha Direta* moderou as cenas que simulavam os fatos ocorridos e a violência passou a ser mais implícita. Desse modo, quer passar uma impressão de prestação de serviços,

ser um instrumento na tentativa de capturar criminosos. Também mudou a narrativa, agora, o drama se sobrepõe à estética da violência. Ratificando essa nova postura, criou programas especiais, explorando uma vertente histórica e outra de mistério, em que são encenadas tragédias que fazem parte da história do país, como o incêndio do edifício Joelma e o assassinato de Ângela Diniz por Doca Street, ambos nos anos 70. A dimensão histórica e de mistérios além da compreensão humana ajudam a tirar o peso da dimensão da violência e já não aterroriza tanto, mesmo, como dito pelas crianças, sendo ‘baseado em fatos reais’. Além disso, mudou seu horário para mais tarde, após a série cômica *A Grande Família*, o que lhe tira outro peso, o da audiência generalizada e soturna à reboque dos dramas da última novela da noite.

Assim, provavelmente a insatisfação não deveria ser apenas das crianças de Ouro Preto. Por outro lado, tais mudanças indicam que a audiência é uma via de mão dupla e que o telespectador não é não sendo exatamente só um receptor passivo. Os desejos dos telespectadores, assim como a mudança deles, refletem-se em toda a malha social, aí inseridas o mercado de consumo e a programação de TV. A televisão mexe com as pessoas, e as pessoas mexem com a TV. Talvez de forma desequilibrada e não proporcionalmente representativa da sociedade brasileira, mas não totalmente isenta dos movimentos de ambos os lados, ou por todos os lados dessa malha social.

No entanto, não podemos cair no relativismo de que “tudo é social”. E, portanto, tirar a responsabilidade dos agentes (emissoras, educadores, telespectadores, anunciantes, Estado) em interferir nos processos e mudar significativamente algum quadro desfavorável ao desenvolvimento pleno e cidadão do telespectador, em especial da criança. Não é pelo fato de ser uma relação com a sociedade que as relações vão se equilibrar naturalmente.

A TV, por ter concessão pública e ser de interesse público, assemelha-se ao mercado de medicamentos. Assim, como uma fábrica de remédios, não basta o fabricante colocar um

alerta no rótulo de “mantenha longe das crianças” e a sociedade está isenta de responsabilidades e conseqüências. Tal aviso, por exemplo, é equivalente ao “este programa é desaconselhável para menores de 12 anos”. É necessário, no caso das fábricas de medicamento, criar embalagens que dificultem as crianças no seu manuseio, a criação de campanhas para que os responsáveis se instrua na guarda de tais remédios, informações facilitadas para as emergências. Ainda que tais procedimentos não garantam 100% de segurança, eles indicam que os fabricantes devem assumir parte da responsabilidade de evitar o mau uso de seu produto junto com os consumidores, que é quem os financia, e o Estado – este o regulador e fiscalizador. No caso das TVs, por se tratar de um direito público concedido pela Nação para exploração comercial, devem (ou deveriam ser) regidas por um conceito de responsabilidade social.

Nesse sentido, ao analisarmos um dos aspectos da programação da TV, os aumentos incomensuráveis da produção para as crianças, observamos dois aspectos preocupantes. O primeiro, sem qualquer juízo de valor ou preconceito quanto ao lucro, refere-se a adoção da infância como um mercado consumidor próprio, com características próprias, diferentes dos adultos. Ou seja, os produtores vêem nas crianças/telespectadoras – antes mesmo de muitos adultos e pesquisadores – um ser ativo e exigente, tanto em relação à estética quanto ávida por conteúdos em que ela se reconheça. Já perceberam que as crianças, como lembra Zaradona (1998), travam com os meios uma 4^a relação, das que lhe servem em sua formação como indivíduo, depois da relação com a mãe, com os seus pais e irmãos/irmãs no âmbito familiar e com a sociedade, baseando nos pontos em comum dos estudos de René Spitz, Sigmund Freud, D.W. Winnicott, Melanie Klein, “só para citar os mais reconhecidos” (ZARADONA, 1998: 18).

Como os produtores utilizam essa percepção – se a favor, ou não, da melhor formação da criança – é uma outra discussão. No entanto, graças a essa percepção da importância da 4^a

relação formadora foi possível criar projetos bem elaborados. São propostas que respeitam e tentam, dentro de critérios de responsabilidade pedagógica e social, oferecer opções positivas para a audiência infantil, como o *Discovery Kids*, o canal *Nickelodeon* e os brasileiros *Futura* e *TV Rá-Tim-Bum*. Até mesmo nos demais canais exclusivos para crianças, que poderiam ser rotulados como mais comerciais, é visível a preocupação na grade em manter programas variados, com temáticas que vão desde propostas explicitamente educativas, com a desqualificação e rejeição da violência, até as de puro entretenimento, reconhecidamente também um direito da criança.

O segundo aspecto refere-se, como vimos na pesquisa de campo, ao repertório de programas de TV voltados especialmente para as crianças. A grande maioria dos projetos citados anteriormente está na TV por assinatura a qual está estacionada, desde fins dos anos 90, sem qualquer crescimento significativo. Hoje temos apenas em torno de 3,5 milhão de domicílios com TV paga dos 40 milhões existentes no Brasil. Ou seja, menos de 10%. Destes, 75% são da classe AB, 19% da classe C e irrisórios 6% da DE. E, nos lares assinantes, apenas 30% têm crianças, em outros 38% residem adolescentes e em 41% só moram adultos (MÍDIA FATOS, 2002). Portanto, aí existe uma nova exclusão e a ampliação do poço social e cultural entre as crianças menos favorecidas economicamente e a minoria de classe mais favorecida. O que melhor se produz em televisão para criança é restrito a um público mínimo.

Os demais têm que se contentar com a fraca programação aberta, que não tem ajudado na diminuição desse espaço. Das cinco grandes redes nacionais comerciais em suas retransmissoras mineiras, três têm apenas um programa para o público infanto-juvenil. A Rede TV! e a Band passaram anos sem nada dedicado a esse público. Recentemente a Band produz a novela *Florisbela*, um investimento considerável, mas sem muitas expectativas de retorno, espremida entre o telejornal nacional e as pregações de uma igreja evangélica. Mas a iniciativa tem dado retorno.

O sucesso é tanto que, inspirada pelos atuais 4 pontos de audiência, com picos de até 6,5 pontos, a emissora resolveu renovar contrato com a produtora argentina RGB Entertainment (Chiquititas e Popstars), para que a novelinha dure mais uma temporada (ESTADO DE MINAS, 2005).

Esse tipo de sucesso, no entanto, já ocorrido em outras ocasiões em outras emissoras (*Eliana*, na Record, *Chaves*, no SBT, *Castelo Rá-Tim-Bum*, na TV Cultura), não parece ser suficiente para incentivar as emissoras. Na média, a Record chega a oferecer apenas 14 minutos diários de programação infantil, e a Rede TV! e Band meros 45 minutos.

QUADRO 10

Programas infanto-juvenis nas emissoras abertas – jul. 2005

Emissora	Programas	Gênero	Horários
Band Minas	Floribela	Teledramaturgia/novela	Seg-Sex: 20:10-21:10
Rede TV!	Vila Maluca	Teledramaturgia/série	Seg-Sex: 13h-14h
Record	Record Kids	Exibição de desenhos	Sábado 10:45-12:20
Alterosa/SBT	Sessão Desenho	Exibição de desenhos	Seg-Sex 7:50 às 8h
	A Hora Warner	Exibição de desenhos	Seg-Sex 8h-9h
	Bom Dia & Cia	Revista com apresentadores-mirins, quadros temáticos e desenhos	Seg-Sex 9h-12:15
	A Pequena Travessa	Teledramaturgia/novela	Seg-Sex 14:15-15h
	Chaves	Teledramaturgia/humor	Seg-Sex 18h-18:25
	Sábado Animado	Exibição de desenhos	Sábado 7h-12:15
	Dedé e o Comando Maluco	Teledramaturgia/humor	Domingo 12h-13h
Globo	Sítio do Pica Pau Amarelo	Teledramaturgia/série	Seg-Sex 9:30-9:55
	TV Xuxa	Revista com apresentadora adulta, quadros fixos e desenhos	Seg-Sex 9:55-11:55
	Malhação	Teledramaturgia/novela	Seg-Sex 17:33-18:05
	TV Globinho	Exibição de desenhos	Sábado 8h-11:30
	A Turma do Didi	Teledramaturgia/humor	Domingo 12:30-13:05

Fonte: www.bandmg.com.br; www.redetv.com.br; www.rederecord.com.br; www.tvalterosa.com.br; www.redeglobo.com.br; www.tvcultura.com.br, acessos em 13/07/2005.

A Globo também não é exemplo e tem menos que uma hora diária para o público infanto-juvenil, incluída *Malhação* voltada para os adolescentes. Suas antes tradicionais manhãs e parte das tardes dedicadas ao público infantil são hoje ocupadas por programas para adultos, de variedades ou novelas reprisadas. Há apenas o constantemente repaginado programa da apresentadora Xuxa e o atualizado *Sítio de Pica Pau Amarelo*, e pequenas atrações no fim de semana retiradas com frequência para dar lugar a eventos esportivos.

O SBT/Alterosa é a emissora comercial com mais espaço para as crianças, mas não mais do que 1h40min diária, em grande parte, ocupada por desenhos.

A Rede Cultura é ainda a emissora que mais se dedica à criança e sua programação é realmente farta de bons desenhos importados (*O Pequeno Urso*, *Rupert*) e produções próprias (*Cocoricó*, *Castelo* e *Ilha Rá-Tim-Bum*). No entanto, até ela tem diminuído esse espaço ao ampliar seu jornalismo. Além disso, sua cobertura é muito limitada pelo Brasil, pois cada retransmissora, em especial as emissoras estatais, utilizam sua grade da maneira que lhes convém, cortando programas por outros de interesses locais, voltados para o público adulto.

Também, como vimos nas dificuldades enfrentadas, quando da pesquisa de campo, para seleção de programas a serem analisados, não bastasse a limitada programação infanto-juvenil na televisão aberta, os horários são ainda piores. Praticamente durante a tarde inexistente programação infantil, discriminando, desse modo, as crianças que estudam pela manhã.

Assim, temos uma nova categoria de crianças excluídas, as “sem-desenhos”, condenadas a ver uma pobre programação infantil – cada vez menor –, em comparação com a farta opção para poucas crianças privilegiadas.

5.5. Há ‘letramento’ para a TV?

Como vimos, não há boa – nem má – programação infantil para a grande maioria das crianças brasileiras. Assim, há o fortalecimento na criança da impressão de que a programação da TV como um todo – incluindo os programas para adultos – é algo para seu consumo cotidiano, para sua apropriação, para sua relação com o mundo. É igualmente incentivado a se apropriar do veículo – pelo exemplo dos pais, pela importância que ela percebe ter a TV na sociedade em que quer atuar, pelo desinteresse ou simples rejeição da escola, o que torna a TV um ótimo instrumento de transgressão. E se apropria de forma espontânea, sem orientação, pela falta de alguém que lhe ensine a “ler” a televisão como se ensina a ler qualquer outro veículo de comunicação, como o livro e os sinais de trânsito.

Ferrés (1996:9) lembra que “se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da sua cultura.” Essa armadilha cria o que chama de *analfabetos da imagem*. Assistimos as imagens – hegemônicas na comunicação mundial –, mas não somos instruídos para interpretá-las, num primeiro momento, nem para “ler” criticamente, em um segundo momento. Um processo semelhante ao ocorrido no início da disseminação da letra impressa como comunicação hegemônica no Ocidente, co-existindo com milhões de analfabetos (BRIGGS; BURKE, 2004).

Mas passamos séculos nos alfabetizando e nos acostumando a entender o mundo através das letras, chegando ao fim do milênio com relativo sucesso no uso da tecnologia de ler e escrever. O problema é que não mais se lê o mundo apenas pelas letras, mas principalmente pelas imagens e sons. Baccega (2002: 8), lembrando Jorge Huergo, afirma existir “uma relação entre os modos de comunicação, a estruturação da percepção e a evolução do imaginário e das ações coletivas”.

Tal relação se repete naturalmente com os meios de comunicação eletrônicos de massa, mas os avanços desproporcionais da alfabetização e da entrada das novas mídias geraram saltos. Segundo Baccega,

Podemos falar, no caso, da passagem das culturas orais para a lógica da escritura e, por fim, a hegemonia audiovisual, embora tenhamos a convivência de todos esses tempos e destempos em termos de Brasil e de América Latina. Assim, podemos assistir à passagem das culturas orais para a hegemonia audiovisual, sem que se passe pela escritura. Aí temo o que se pode chamar de oralidade secundária, mais ligada aos meios de comunicação, sobretudo à televisão, que os livros (BACCEGA, 2002: 8-9 – grifo da autora.)

Daí a necessidade de educar para esse novo cenário, onde a ‘alfabetização’ deve incluir essa ‘oralidade secundária’, vinda das relações generalizadas da sociedade com e através de seus meios de comunicação

Mas essa constatação pode ser mais uma perversidade com a escola, principalmente, a brasileira. Os cursos de pedagogia e de formação de professores não ensinam nossos educadores como “ler” a televisão e, muitas vezes, acabam ainda por incitá-los contra o veículo e os comunicadores. Fomenta a batalha entre a educação “correta”, oferecida pela escola, e a educação “permissiva” e “desregrada” dada pela televisão, ao invés de aproximá-las. Assim, não dá para exigir da escola algo que não sabe fazer. Ainda mais nestes tristes tempos em que a escola – que mal dá conta de exercer sua função formadora – está sendo obrigada a cumprir o papel de ‘salva-vidas’ da comunidade onde está inserida: é ela que tem que resolver o problema da violência, que tem que ser o centro de lazer, servir como local para as reuniões comunitárias, posto de saúde ocasional, centro de terapia para famílias desestruturadas, fiscal e alzo dos direitos da criança etc. Existe uma super atribuição de tarefas para a escola. Neste caso, como assoberbá-la mais com outras preocupações como as colocadas pela televisão?

Uma primeira medida é descartar o que Paiva chama de:

um certo frenesi utilitarista advindo de uma certa concepção onipotente da escola de que é possível escolarizar tudo. Mais do que isto, de que é possível à escola absorver

as múltiplas linguagens, pedagogizando-as, como se só desta forma se justificassem em seu espaço e ganhassem uma finalidade educativa.(2003a: 61).

Consciente dessas limitações, de que se tem que trabalhar com o possível, a estrutura da escola e as distinções entre as relações entre a criança e sua TV e a criança e sua sala de aula, pode-se partir para uma segunda medida. A de, por outro lado, é não se ter medo. A escola já se apropriou de outras linguagens de outros meios de comunicação, como os jornais impressos, o teatro e até o rádio, irmão mais velho da TV. Portanto, o caminho é o mesmo. A TV, pelo seu alcance, sua imagem de hegemonia e complexidade de produção, dá a impressão falsa de ser totalmente diferente dos outros meios, quando não é.

A televisão é uma relação constante de símbolos e seus significados, assim como a escrita, a música, as artes-plásticas, os sinais de trânsito. Portanto, da mesma maneira que fazemos com esses demais conjuntos simbólicos, a melhor apropriação de seu universo começa de sua desconstrução e reconstrução. Cada um deles tem sua base de símbolos que, isolados, pouco significam: as letras, as notas, as cores, os ícones. Juntos, criam um conjunto que começará a fazer sentido, principalmente, a partir de uma gramática, ou seja, a lógica por trás dessas construções e os recursos expressivos delas provenientes: as palavras e as frases, o tom e as frases harmônicas, a composição e a distribuição plástica, as placas e a normatização.

A TV não foge disso. Tem seus símbolos, significados, conjuntos e instrumentos simbólicos e, também, sua própria 'gramática' audio-visual. Um determinado enquadramento é descritivo, outro é emotivo, uma trilha sonora que interage com a cena remete a ação, outra ao suspense. Portanto, como nos exemplos das demais expressões simbólicas, é sensível ao aprendizado, à apreensão e ao ensinamento já que, na essência, tratam-se de convenções sócio-históricas.

Paralelamente à escola, e com poder de fogo maior no que se refere a influências culturais, está a televisão, a qual trabalha com signos que clamam por seus significados nos próprios significantes. Ou seja, é como se os signos que compõem a TV não necessitassem de referentes, e atingissem diretamente os sentidos, as emoções,

diferentemente do que acontece com os signos da linguagem verbal, com a leitura-escrita, com os livros, nos quais se baseia a escola (BACCEGA, 2002: 9).

Como sabemos acontecer com a escrita, só compreender quais as letras, como se formam as palavras e as frases e os princípios gramaticais não é o bastante. A escrita é e continuará sendo fundamental para a formação, mas não é suficiente: “Sem o domínio da linguagem escrita, não adentramos adequadamente o mundo do não-verbal; apenas com a linguagem escrita, o conhecimento do e a participação no mundo ficam limitadas.” (*ibid*: 12) É preciso preparar as pessoas para o uso social da linguagem simbólica. A defesa do uso social da leitura e da escrita, o ‘letramento’ é inspirada nos estudos de Magda Soares (2003b), para quem *letramento*: “É, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em contato específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2003b: 72 - grifo da autora). Segunda a autora:

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (ibid: 39 – grifos da autora).

Se substituirmos a preocupação em relação à apropriação da escrita pelo ato de assistir a televisão, veremos que é possível estabelecer aproximações. Vejamos, ‘usurpando’ o texto anterior, como ficaria a afirmação:

ter-se apropriado da televisão é diferente de ter aprendido a programação, como é feita a produção e como a televisão está na vida das pessoas: aprender a ver televisão significa adquirir uma tecnologia, a de codificar e decodificar o conjunto de imagens e sons; apropriar-se da televisão é tornar o ato de ver TV “próprio”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”.

Portanto, não é só ensinar a gramática e as formas de produção televisiva – dificilmente discutidas nas salas de aula – mas ir ainda além. Para haver o letramento são necessárias as condições para tal. Como lembrado por Magda Soares, “o nível de *letramento*

de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com suas condições sociais, culturais e econômicas.” (2003b: 58). Algo que também pode ser afirmado em relação à TV, como visto aqui.

Dois fatores que favorecem o letramento são a escolarização anterior – para que se aprenda a codificar e a decodificar os símbolos e a gramática – e a disponibilidade de materiais para ‘leitura’. No caso da escrita, as escolas, bem ou mal, lutam para cumprir a missão, com relativo sucesso, enfrentando o desafio do próximo passo: a interpretação do texto e o uso social da escrita. A outra condição é o principal entrave: o acesso à leitura que, em função dos altos custos dos jornais, revistas e livros e do número ínfimo de bibliotecas e livrarias pelo país, é ainda bastante limitado.

No entanto, no caso da televisão, a situação é totalmente inversa. Há amplo e barato acesso à ‘leitura’, mas pouco ou nenhuma ‘escolarização’ anterior. Para mudar isso, há uma boa e uma má notícia. A má é que, praticamente, deve-se começar do zero quanto ao quesito ‘escolarização anterior’. Como dissemos anteriormente, o problema vem desde a formação dos professores e solicitar a eles que ensinem as ‘letras’ e a gramática audiovisual equivaleria a pedir que ensinem chinês usando apenas a imaginação, tentando adivinhar o que representam os desenhos do alfabeto oriental. A boa notícia é que já contamos com a boa vontade e o gosto do jovem pela televisão e, a exemplo da informática, o seu próprio conhecimento tácito, mesmo que restrito a sua instrumentação e não à conceituação e ao uso social, é uma porta de entrada rápida e eficaz. O entusiasmo das crianças neste trabalho, e nas pesquisas em que foram inspiradas (GUIMARÃES, 2000, PORTO, 2000), comprova isso.

Para os professores não seria novidade tratar de algo dentro da escola sobre o qual não têm pleno domínio. Como lembrado por Porto, as escolas, estando abertas para a cultura dos jovens, são marcadas por fontes que lhe são familiarizadas, como a família e os amigos, as

igrejas e os próprios meios de comunicação, mesmo que intuitivamente. Desta maneira, reconhece-se os gostos, valores e modos de vida dos jovens.

Os jovens adaptam-se às novas situações comunicacionais, desenvolvendo relacionamentos favoráveis às mídias. Eles têm interesses, necessidades e percepções acerca do cotidiano que, muitas vezes, a escola e a família não estão preparadas para enfrentar (PORTO, 2000: 33).

Isso, no entanto, não tem sido empecilho para que a escola utilize as demais linguagens comunicacionais, como a imprensa, a internet (quando disponível) e, muito popular, o teatro. O caminho para a TV seria o mesmo: pensar a linguagem e o uso da TV como um instrumento pedagógico, como mais uma ferramenta em sala de aula. Despertados no professor o interesse e a vontade pelo trabalho e, certamente, incentivado pelos alunos, como se viu na pesquisa de campo, o meio perde a aura de inatingibilidade e altar dos deuses (lugar ocupado pelo teatro há alguns milhares de anos). Com isso, o professor se interessa mais pelo tema e, por instinto e pelo conhecimento pedagógico teórico e prático que já possui, vai desconstruindo a televisão para reconstruí-la junto com seus alunos, dentro de seu projeto pedagógico próprio.

Mesmo com o instinto, experiência em sala de aula e boa vontade, seria necessário um conhecimento técnico e específico, como o de um professor de educação física ou mesmo o de informática ou teatro. Mas, ao contrário do instinto, em certa medida na experiência em sala de aula e inteiramente na boa vontade, as especificidades da ‘disciplina TV’ podem ser perfeitamente apropriadas pelos professores. É puramente técnica e, como tal, reproduzível, com a vantagem, mais uma vez, do carisma nela imputada. Pode ser feito por um professor específico, dirigido a alunos e/ou professores, como no caso da recém-introduzida informática nas escolas. Ou pelo próprio professor, interessado no tema e que invista nos manuais.

No entanto, essa ainda não seria uma atividade de letramento para a televisão das crianças (nem dos professores). Essa fase equivaleria à ‘alfabetização básica’ e já seria um tremendo avanço, mas sequer podemos chamar de *leitura* da TV. Pelo menos na concepção de

Soares quando refletindo sobre escrita, afirma que “a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades do som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos.” (SOARES, 2003b: 68 - grifo da autora). Equivaleria apenas a primeira etapa, a de ‘relacionar símbolos audiovisuais ao visto e ao ouvido’.

A segunda fase, a de ‘construir uma interpretação do visto e ouvido’, segue os mesmos procedimentos que dos textos escritos com que os professores já se preocupam em sala de aula. O objetivo seria o de formar um ‘indivíduo letrado’, ou seja,

o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e de escrita (ibid: 40).

Sem desconsiderar o ‘risco’ de se fazer uma transposição do que é afirmado em relação à leitura e à escrita, fazemos uma apropriação do que é dito pela autora, por acreditarmos que é exemplar em relação ao audiovisual. No caso da linguagem da TV, um indivíduo letrado para a televisão seria aquele que usaria socialmente as imagens e sons, praticaria esse uso, respondendo adequadamente às demandas sociais da imagem e do som. Ou seja, como já é feito atualmente em diversos exemplos de esforço no sentido de escolarização da leitura literária, formar um ‘leitor’ que, além de entender o que está escrito, o que está por trás do escrito e nas entrelinhas, é capaz de abstrair do dado, imaginando o devir e o porvir.

O leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (WALTY, 2003: 52).

Em algumas cidades do interior, isso já acontece em pequena medida quando os leitores de jornais e ouvintes de rádios locais desconfiam dos textos e opiniões quando sabem a quem pertencem os veículos, geralmente empresários com pretensões político-partidárias. Tal ‘leitura’ anterior – a quem pertence o veículo –, e posterior – o que deseja, quais os

benefícios políticos pretende o autor com tal ‘texto’ – mostra um cidadão ‘letrado’ pela experiência das disputas políticas locais, da conversa no bar, dos comícios nas praças, o uso de seu voto. Não foi a escola que ‘desconstruiu’ o modelo econômico e político que colocou tais veículos nas mãos desses empresários, mas poderia ter sido. Mesmo porque só o conhecimento das ruas não basta para a formação de um cidadão consciente de seu papel de eleitor. Os radialistas nas cidades do interior são também políticos bem votados nas eleições, mesmo sem atuação social e representativa, exceto o de ‘bradar’ pelo microfone as dificuldades da população.

Se a ‘alfabetização’ e o ensino da gramática audiovisual exigem um conhecimento técnico, no entanto, pouco impede os professores de auxiliar a criança e o jovem, ou mesmo, o adulto, a entender que *o que, quem, como, quando* e *o por que* são importantes para entender o conjunto de práticas que faz a televisão e suas relações. Eles já o fazem em outros meios de comunicação, na disciplina de português, na literatura e outros sistemas de linguagem, como a matemática e a biologia. Neste caso, pedimos a necessidade de, como em Martins (1994), compreender a questão da leitura além dos limites que nos são colocados.

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1994: 30).

Conforme sugere Fischer (2001), é uma proposta que se encaixa em diversos níveis de escolarização já que tem a potencialidade de um amplo manancial de produção audiovisual disponível, como vídeos e filmes e, certamente, a programação da televisão, fonte de informação do que aconteceu nas últimas décadas.

O trabalho pedagógico insere-se justamente aí, na tarefa de discriminação, que inclui desde uma franca abertura à fruição (no caso, de programas de TV, comerciais, criações em vídeo, filmes veiculados pela TV etc.) até um trabalho detalhado e generoso sobre a construção de linguagem em questão e sobre a ampla gama de informações reunidas nesses produtos, sem falar nas emoções e sentimentos que cada uma das narrativas suscita no espectador (FISCHER, 2001: 27).

Nem a prática pedagógica se torna um empecilho. A ludicidade é ferramenta principal nas mais diversas atividades e, potencialmente, a mais poderosa para que a criança assimile o conhecimento pela experiência divertida. Como vimos, a TV, principalmente aquela voltada para a criança, tem alto teor de ludicidade e é sua principal atração. É o primeiro laço social na relação que as crianças mantêm com a sua televisão. Baseado em Aguiar (2003), na análise que faz sobre a literatura infantil na escola, vemos que a arte do brinquedo – e TV é brinquedo – é levar-nos “a experimentar o prazer de entrar no jogo”. Como afirma Aguiar:

Assim, através do caráter lúdico da literatura, o entendimento do leitor alastra-se para além dos sentidos do texto; ele passa a dar-se conta do próprio processo de leitura e, nessa caminhada, descobre-se enquanto sujeito capaz de tal empresa. Em suma, o leitor se lê (AGUIAR, 2003: 254).

Se é possível na literatura, pela qual a criança tem que ser, geralmente, motivada a ‘entrar no jogo’, o que então poderia ser feito com a televisão, com que ela gosta tanto de se relacionar? Paiva (2003b: 257) ajuda a responder essa questão quando chama a atenção para a existência de dois leitores distintos: o leitor-professor e o leitor-aluno. Como vimos na pesquisa de campo, ao que parece, a televisão que nós adultos vemos é diferente da que as crianças vêem, mesmo sendo os mesmos programas em muitas ocasiões. A solução está no estabelecimento do diálogo entre esses dois leitores ou, no nosso caso, os dois telespectadores: o telespectador-professor e o telespectador-aluno.

Não é diferente do caminho que o teatro percorreu até a sala de aula. Considerado artigo de luxo para boa parte da população, ir ao teatro é sinônimo de sofisticação e cultura. No entanto, é popular como instrumento pedagógico de professores e bastante lembrado pelas crianças como o ‘teatrinho da escola’. Mas, conforme Paiva (2003a), há importante falta de sintonia entre o mundo dos espetáculos e o mundo real. Nas peças comerciais tradicionais, as produções têm como principal temática um mundo encantado e mágico. Se não são peças baseadas em histórias clássicas e do cinema, são sessões de brincadeiras feitas com o público.

Já nas escolas, quando o teatro é utilizado como atividade pedagógica, o resultado é completamente diferente. Em grande medida, é um instrumento de manifestação dos jovens para demonstrar seus anseios, as discrepâncias sociais, suas preocupações com o futuro e seu olhar para o presente. O teatro feito *pelo* jovem é um teatro engajado, enquanto que o teatro feito *para* o jovem é para vender.

Assim também, ao que parece, tem acontecido com a produção audiovisual dos jovens pelo mundo. A 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizado no Rio de Janeiro em abril de 2004, foi o maior evento mundial do gênero e reuniu mais de 2.600 pessoas de 70 países, incluindo 150 jovens que participaram do Fórum dos Adolescentes²⁷. Durante o evento, as centenas de produções de crianças e adolescentes mostraram uma clara tendência, como a do teatro na escola. Os vídeos, as páginas na internet, as intervenções radiofônicas são manifestações vivas, dinâmicas (e muitas vezes muito divertidas), do que é ser jovem, do que ele quer ver, qual o seu anseio e a sua potencialidade. Enquanto o que se produz para a criança e o adolescente na TV é para consumo, o que a criança e o jovem produzem na linguagem audiovisual é para ser manifestar. A mídia produzida pelo jovem também é engajada.

Todos os trabalhos têm por trás algum tipo de ‘alfabetização’ para a linguagem audiovisual, feita por professores, políticas públicas, organizações não-governamentais, ou mesmo autodidata. Como lembra Magda Soares, quando explica ter buscado na palavra inglesa *literacy* o significado de letramento, só o ato da alfabetização já traz conseqüências.

do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem conseqüências sobre o indivíduo e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística (SOARES, 2003: 18).

²⁷ www.riosummit2004.com.br. Acesso em: 14 jul. 2005.

É o que parece acontecer também quando da introdução de um processo que ajude explicitar as relações das crianças com a TV. Se, ao final de processos elaborados, resultaram as conseqüências vistas na 4ª. Cúpula, as pequenas atividades realizadas durante a pesquisa de campo também mostraram a potencialidade de se “deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida – o que é divertido também pode educar.” (BACCEGA, 2002: 10). Ainda segunda essa autora:

Se queremos formar o cidadão crítico, temos que nos preocupar, portanto, com as relações que seremos capazes de estabelecer com os meios educadores competentes. Buscar compreender seus mecanismos possibilitará a cada um de nós, a nossos alunos, a todos os que educamos e por quem somos permanentemente educados, que consigamos, a partir do que nos chega editado, selecionar o mais adequado para a elaboração do novo, tanto no que se refere à atribuição de importância maior ou menor aos fatos que nos apresentam como à crítica do ponto de vista a partir do qual cada fato é apresentado (BACCEGA, 2000: 97).

Como lembrado na epígrafe deste capítulo, a TV é o que queremos que ela seja. E, para a usarmos em prol das nossas crianças, é preciso lembrar sempre que se tratam de relações. Já que elas não se esquecem disso. “Se vocês nos ensinarem a amar, amaremos. Se vocês nos ensinarem a brigar, brigaremos. E se vocês nos deixarem livres para praticar o que pensamos, voaremos”²⁸, ensina o malaio adolescente Khairul Azri Sabri ao fim da Cúpula, completado pela também jovem malaia Marisha Shakil: “Não queremos que vocês trabalhem para nós. Queremos que vocês trabalhem conosco”.

²⁸ 4ª. Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes. *Compromissos para o presente e para o futuro* (sessão plenária de encerramento). Rio de Janeiro: World Summit no Media For Children Foundation/Midiativa/Multirio. 23 abr. 2004.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel. (org.) *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: 5. ed. T.A. Queiroz, 1987.
- AGUIAR, Vera T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Araci *et al.* (orgs.) *Escolarização da leitura: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-58 – (Linguagem e Educação)
- ANDERSEN, Neil; DUNCAN, Barry; PUNGENTE, John J. Educação para a mídia no Canadá – a segunda primavera. CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. *A Criança e a mídia: imagens, educação, participação*. Trad. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 159-186
- ANUÁRIO DE MÍDIA – PESQUISAS. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Meio & Mensagem, 2004.
- ALMEIDA, Lúcia M. *Passeio a Ouro Preto*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980. 320 p. (Reconquista do Brasil; nova série; v.32)
- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVEZ-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNASDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. p. 109-203.
- ANTUNES, Celso. *Vigotsky, quem diria?!: em minha sala de aula*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. – (Coleção Na Sala de Aula – fascículo 12).
- ARAÚJO, Carlos A. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, Antônio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera V. (org.) *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 119-130.
- ARAÚJO, Carlos A. Ávila; MAGALHÃES, Cláudio M. Representações do laço social no universo das HQs. *Revista Gerais* (Departamento de Comunicação Social – FAFICH/UFMG) – n. 50 – 1999. p. 43-53.
- ÁVILA, Afonso. *Iniciação ao barroco mineiro*. Colaboração Cristina Ávila Santos. São Paulo: Nobel, 1984.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, Eugênio (org.) *A TV aos 50. Criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 95-109
- BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e educação: a escola e o livro. *Revista Comunicação e Educação* (CCA-ECA-USP) – Ano VIII – mai-ago 2002. p. 7-14.
- BACCEGA, Maria Aparecida. *Televisão e Escola: uma mediação possível?* São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003. – (Série Ponto Futuro, 14)
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. Trad. Michel Lahud *et al.* São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. Trad. de José Lino Grünnewald *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

BIERNATZKI, Willian E; PECORA, Norma. Status da Pesquisa sobre Crianças e Televisão. *Revista Comunicação e Educação* (CCA-ECA-USP) – Ano VIII – mai-ago 2002. p. 49-59

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, Dino (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 125-157. – (Projeto NURC/SP – Núcleo USP)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. – (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos. 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos. 1 a 6/94*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet*. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004 (Interfaces).

BRUNER, Jerome S. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 1996. VII-XI p.

BUCCI, Eugênio (org.) *A TV aos 50: Criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário*. São Paulo: Editoria Fundação Perseu Abramo, 2000.

BUCHT, Catharina; FEILITZEN, Cecília Von. *Perspectivas sobre a criança e a mídia*. Trad. Patrício de Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO, SEDH/Ministério da Justiça, 2002.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. *A Criança e a mídia: imagens, educação, participação*. Trad. Patrícia de Queiroz Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

1º. CENSO CULTURAL DE MINAS GERAIS: Guia da região central. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura, 1995.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CITELLI, Adilson. *Comunicação e Educação: A linguagem em movimento*. 2. ed. São Paulo: Ed. Senac. 2002.

COELHO, José E. Pinto *Nossa Senhora do Pilar: um culto emboaba*. Ouro Preto: Imprensa Universitária UFOP, 1991.

COHN, Gabriel. (org.) *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: 5. ed. T.A. Queiroz, 1987.

COLE, Michael, SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Psicologia e pedagogia). 1-19 p.

CORDELIAN, W; GAITAN, Juan Antônio; OROZCO, Guilherme Gomes. A Televisão e as Crianças. *Revista Comunicação e Educação* (CCA-ECA-USP) – Ano III, n. 7, set-dez 1996. p. 45-55.

COSTA, Berlamino César Guimarães da. Indústria Cultural: análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 177-198

COSTA, Berlamino César Guimarães da. *Estética da Violência: jornalismo e produção de sentidos*. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: Editora Unimep, 2002.

CROITOR, Cláudia. Programação infantil vive do passado. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 jun. 2001. Caderno TV Folha, p. 10-11.

DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Elisabeth J. Cestari, Mônica Saddy Martins. Campinas/SP: Papyrus, 1989.

DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vigotski*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DIAS, Otávio. Violência nos jornais assusta mais. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 1996. Caderno TV Folha, p. 4.

DOWBOR, Ladislau [et al.] (org.) *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vigotski*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 139-163.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987 *apud* LAVE, Jean, WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vigotski*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 167.

ESTADO DE MINAS. Cinderela moderninha. Belo Horizonte, 10 jul. 2005. Caderno de TV, p. 12.

FARACO, Carlos Alberto et al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa M. B. *O mito na sala de jantar*. Porto Alegre: Movimento, 1984.

FISCHER, Rosa M. B. *Televisão & Educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. – (Coleção Temas & Educação, 1)

FRANÇA, Vera V. *Jornalismo e vida social: a história amena de um jornal mineiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, Ática: 1994.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Filosofia da Educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 108 p. – (O que você precisa saber sobre)

GOES, Maria Cecília R. A construção de conhecimentos e o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal. In: MORTIMER, Eduardo F., SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-87.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 1999.

GROEBEL, Jo. Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. *A Criança e a mídia: imagens, educação, participação*. Trad. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 69-76.

GUARESCHI, Pedrinho A. O meio comunicativo e seu conteúdo. In: PACHECO, Elza D. (org.) *Televisão, Criança, Imaginação e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 83-92.

GUERINI, Elaine. 'Pica-Pau' é o desenho predileto de crianças. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 6 out. 1996. Caderno TV Folha, p. 6

GUIMARÃES, Gláucia. *TV e Escola: discursos em confronto*. São Paulo, Cortez, 2000. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 74).

GUIRALDELLI, Jr. Paulo. *Filosofia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAKOBSON, Roman. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. Trad. Michel Lahud *et al.* São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. p. 9-10

KETZER, Solange M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (org.) *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 11-27.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vigotski*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 165-173 p.

LEITE, Márcia. Diretrizes e características de programação: teleducação. In: DE CARLI, Ana Mery S., TRENTIN, Ary N. (org.) *A TV da Universidade*. Caxias do Sul: UCS, 1998. p. 59-63.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Trad. Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, Cláudio. Influência dos programas educativos na análise crítica aos programas comerciais do público infanto-juvenil. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH/FUNDAC-BH, 1997 (trabalho final para a disciplina Tópicos Especiais sobre Comunicação de Massa – Televisão e Cultura, ministrada pelo Prof. Dr. Philip Henriot, dentro do programa de Mestrado em Comunicação Social da UFMG/FAFICH).

MAGALHÃES, Cláudio. O visível e o invisível de um Castelo Imaginário e um Anjo Real – Angélica, Castelo Rá-Tim-Bum e programas infanto-juvenis em análise pelos caminhos da Comunicação e Educação. – Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1999 (dissertação de mestrado).

MAGALHÃES, Cláudio. A boa e velha Teoria Hipodérmica: A matriz da crítica da TV. In: OLIVEIRA, Ivan C. A. de (org.). *Agulha Hipodérmica: o poder e os efeitos dos meios de comunicação de massa*. Macapá: Faculdade Seama, 2002. p. 21-33.

MAGALHÃES, Cláudio. *Manual para uma TV universitária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 60 p.

MAGALHÃES, Cláudio. *Relatório Financeiro da TV Uni-BH Inconfidentes e Belo Horizonte. Acompanhamento Estimativo 1996-2002*. Ouro Preto, 2003. Relatório.

MATTELART, A e M. *Penser les médias*. Cap 4 a 8. Paris; Éditions La Découverte, 1986. Tradução de Vera L. Westin e Lúcia Lamounier (Mimeogr.) (Tradução de Penser les médias, Paris: La Découverte, 1986).

MATTELART, A. e M. *História das teorias da comunicação*. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARTIN-BARBERO, Jesus. O medo da mídia. Política, televisão e novos modos de representação. Trad.: Maria Encarnación Moya. In: DOWBOR, Ladislau [et al.] (org.) *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Coleção primeiros passos; 74)

MÍDIA FATOS – TV por assinatura – 2001/2002. São Paulo: ABTA – Associação Brasileira de TV por assinatura, 2001. 72 p.

MEIRELES, Fernando. A infância consumida. In: NOVAES, Adalto (org.) *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1999. p. 263-267.

MELO, José Marques de. *Comunicação, Opinião e Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1977.

MELLO, Fabiana. 75% querem controle de programas de TV. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 set. 1997. Caderno Cotidiano, p. 3-5

MORAIS, Fernando. *Chatô, o Rei do Brasil*. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

MOREIRA, Antônio F. [et.al.] *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88).

MORTIMER, Eduardo F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. –(Aprender)

MORTIMER, Eduardo F.; MACHADO, Andréa H. Elaboração de conflitos e anomalias na sala de aula. In: MORTIMER, Eduardo F., SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-138.

NEASPOC/UFOP *Relatório Pesquisa TV Uni-BH/Troféu Comunidade 2004*. Ouro Preto: NEASPOC/UFOP, 2004. (documento interno)

NOVAES, Adauto (org.) *Rede Imaginária: televisão e democracia*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1999.

OROZCO GOMES, Guilherme. TV e criança de uma perspectiva latino-americana: o caso do México. A Televisão e as Crianças. In: CORDELIAN, W; GAITAN, Juan Antônio; OROZCO, Guilherme Gomes. *Revista Comunicação e Educação* (CCA-ECA-USP) – Ano III, no. 7, set-dez 1996. p. 51-55.

PACHECO, Elza D. *O Pica-pau: Herói ou vilão?* Representação social e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Loyola, 1985.

PACHECO, Elza D. A linguagem televisiva e o imaginário infantil. *Revista Comunicação e Educação* (CCA-ECA-USP) – jan/abr – 1995. p. 43-48.

PACHECO, Elza D. (org.) *Televisão, Criança, Imaginação e Educação*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PAIVA, Aparecida; SRBEK, Wellington. *Meios, linguagens, gêneros, práticas, manifestações: a diversidade comunicativa como componente da formação humana*. 1998. (memo. Faculdade de Educação/UFMG).

PAIVA, Aparecida. Teatro para crianças e jovens. In: PAIVA, Aparecida *et al.* *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003(a). p. 61-70 – (Coleção Linguagem e Educação, 5)

PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (orgs.) *Escolarização da leitura*. 2. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003(b). p. 49-58 – (Linguagem e Educação)

PARENTE, Ediane. "Flintstones", no SBT, é listado em ranking mundial de audiência. *Tela Viva News: últimas notícias*. 10 out. 2005. Disponível em www.telaviva.com.br. (boletim eletrônico)

PENTEADO, Heloísa D. *Televisão e Escola: Conflito ou Cooperação*. São Paulo: Cortez, 1991.

PENTEADO, Heloísa D. (org.) *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Difel, 1997. – (coleção “Saber Atual”)

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Trad. Elson Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PORTO, Tânia M. P. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, Heloísa D. (org.) *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 23-49.

PORTO, Tânia M. E. *A televisão na escola... Afinal, que pedagogia é esta?* Araraquara: JM Editora, 2000.

PRIOLLI, Gabriel. Rádio e televisão. In: WEFFORT, Francisco; SOUZA, Márcio (org.) *Um olhar sobre a cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Associação de Amigos da FUNARTE, 1998. 377-390 p.

PRIOLLI, Gabriel. Televisão e cultura democrática. In: MOISÉS, José Álvaro; SOSNOWSKI, Saul *et al.* *Cultura e democracia*. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001. 2 v. (Cadernos de nosso tempo. Nova série; 5). p. 167-205.

PUCCI, Bruno (org.) *Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes. São Carlos, SP: Edefiscar, 1994. (ciências sociais da educação)

QUADRADO, Helena; SOUZA, Vera L. P. *et al.* Papai e mamãe vão acabar fazendo o que eu quero... in: *Mercado Global*, São Paulo, Sucom Rede Globo, Ano XXIII, n. 99, p. 33-51, 1º. Trim. 1996.

QUÉRÉ, L. D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. trad. Vera Lígia Westin e Lúcia Lamounier. In: RESEAUX, n. 46/47. Paris: CNET, mar/abr 1991 – (mimeo)

RABAÇA, Carlos A.; BARBOSA, Gustavo G. *Dicionário de Comunicação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

REMOTO CONTROLE: Linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes/[coordenação Veet Vivarta]. São Paulo: Cortez, 2004; (série Mídia e Mobilização Social; 7).

REZENDE, Ana Lúcia M. de; REZENDE, Nauro B. de. *A tevê e a criança que te vê*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993. – (Biblioteca da educação. Série 5. Estudos de Linguagem; v.2).

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. – (O que você precisa saber sobre).

RODRIGUES, Ricardo. Xuxa e a sensualidade na programação infantil da TV brasileira. *Symposium, Revista de Humanidades, Ciências e Letras*. Recife: Unicap, vol. 35, n. 1, p. 26-37, jan/jun 1993.

ROJO, Roxane H. R. Enunciação e interação na ZDP: do *nonsense* à construção dos gêneros de discurso. In: MORTIMER, Eduardo F., SMOLKA, Ana Luiza B. (org.) *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-87.

SAMPAIO, Inês S. V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

SANTANA, Mirian. *Televisão & Criança*. Belo Horizonte: Editora Fé, 1999.

SANTOS, Gracie. *Um canal superpoderoso*. Estado de Minas, 10 de abril de 2003, Cultura, p. 5

SANTOS FILHO, José C. dos; GAMBOA, Silvio S. (orgs.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 42). 111p.

SEBRAE-MG. *Ouro Preto: diagnóstico municipal*. Belo Horizonte: SEBRAE-MG, 1995.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Muito além do jardim botânico*. São Paulo: Summus, 1985. (Novas buscas em comunicação; v.6).

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Augusta *et al.* *A TV local e sua relação com a comunidade*. 1999. Monografia (Especialização em Novas Tecnologias em Comunicação) - Uni-BH – Centro Universitário de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (orgs.) *Escolarização da leitura*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 17-48 – (Linguagem e Educação).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 7. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (org.) *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAILLE. Yves de La. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Trad. Elson Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.

TEIXEIRA, Luiz M. *A Criança e a Televisão – Amigos ou Inimigos?* 2. ed. Editora Loyola, (s.d.)

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALLADARES, Ricardo. Um programa bem maduro. *Veja*, São Paulo, ed. 1886, ano 38, n. 1, p. 102-105, jan. 2005.

VASCONCELOS, Gilberto, F. *O Cabaré das Crianças*. Rio de Janeiro: Espaço & Tempo, 1998.

VELLOSO, Beatriz. O rei dos oceanos. *Época*, São Paulo, ed. 344, p. 118-119, dez. 2004.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Martins Fontes: São Paulo, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo, 2001(a). – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001(b). – (Psicologia e pedagogia).

ZARANDONA, Irene. La Cuarta Relación: reflexiones sobre el niño y la televisión. *Revista Rompan Filas*. Ciudad de México: UNAM – n. 35, 1998. p. 17-23.

WALTY, Ivete L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy *et al.* (org.) *Escolarização da leitura*. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-58 – (Linguagem e Educação)

WATTERSON, Bill. *Os Dez Anos de Calvin e Haroldo*. Trad. Marcelo de Castro Bastos. São Paulo: Best News, 1996. Vol. I.

WERTSCH, James V.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Elisabeth J. Cestari, Mônica Saddy Martins. Campinas/SP: Papirus, 1989. p 121-150.

WERTSCH, James V. *Voces de la mente*. Madri: Visor, 1993.

WERTSCH, James V.; TULVISTE, Peeter. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vigotski*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 61-82

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Ática, 1996. (série Temas volume 52)

WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1996. – (psicologia e pedagogia).