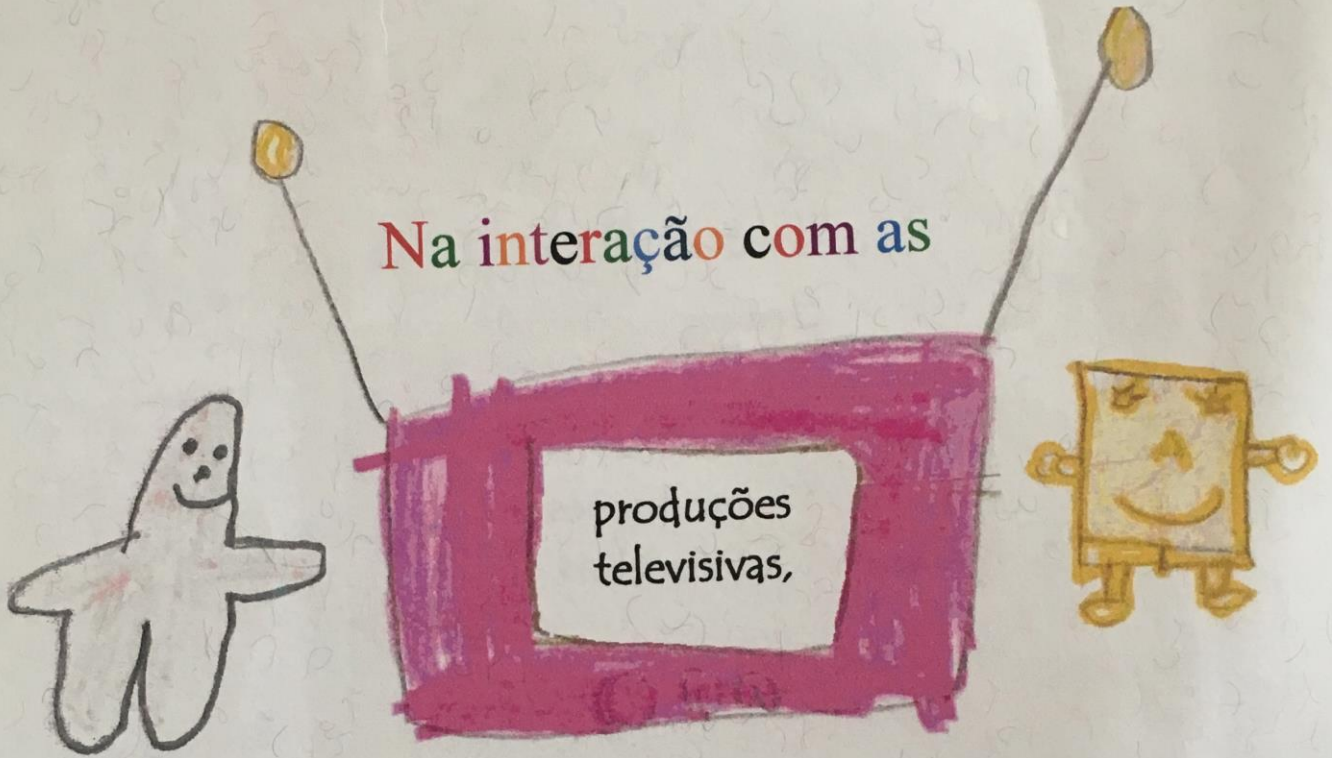




Na interação com as



as crianças aprendem sobre
gênero, violência e consumo...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

JOICE ARAÚJO ESPERANÇA

**NA INTERAÇÃO COM AS PRODUÇÕES TELEVISIVAS,
AS CRIANÇAS APRENDEM SOBRE GÊNERO,
VIOLÊNCIA E CONSUMO**

Rio Grande, agosto de 2006.

JOICE ARAÚJO ESPERANÇA

**NA INTERAÇÃO COM AS PRODUÇÕES TELEVISIVAS,
AS CRIANÇAS APRENDEM SOBRE GÊNERO,
VIOLÊNCIA E CONSUMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Cleuza Maria Sobral Dias

Linha de Pesquisa:
Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as.

Rio Grande, agosto de 2006.

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra de Lemos CRB10-1530

74i Esperança, Joice Araújo

Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo / Joice Araújo
Esperança – Rio Grande : FURG, 2006.

181p. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Infâncias. 2. Mídia televisiva. 3. Escola. 4. Educação Ambiental. I. Título.

CDU 504:371.39

*Dedico esta dissertação às pessoas que compartilham dos meus sonhos:
Meus queridos pais e grandes amigos, Maria e José Francisco.
Meu noivo, Mayckel, alguém que inspira o amor em suas diferentes formas.
Minha irmã, Amanda, pois, embora à distância, a lembrança da nossa amizade é constante
em meus pensamentos.*

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer àquelas pessoas que contribuíram para a realização deste estudo:

À querida Professora e Orientadora Cleuza Maria Sobral Dias, que apostou e acreditou na proposta da pesquisa, mesmo diante dos desafios e das incertezas. Saiba que nossos encontros amigáveis, os avanços nas reflexões compartilhadas, a escuta paciente e atenta, enfim, a experiência da pesquisa sob a sua orientação constituiu-se como um aprendizado inesquecível acerca do exercício da docência na alfabetização e na perspectiva da Educação Ambiental.

À Professora Paula Ribeiro, que a todos encanta com suas interrogações inquietantes. Agradeço pelas contribuições e pelo interesse que demonstrou desde o delineamento da proposta da pesquisa.

À Professora Tânia Maria Esperon Porto, cujas reflexões e escritos instigaram o desejo de pesquisar e solidificaram o interesse pela temática deste estudo. Agradeço também pelas leituras sugeridas, que permitiram lançar novos olhares sobre a proposta da pesquisa.

Ao Professor Valdo Barcelos, pois suas palavras e escritos inspiraram, não apenas novos entendimentos acerca das intenções da pesquisa, mas modificaram minha prática como professora, levando a reconhecer as crianças como seres produtores de cultura no presente.

À Professora Cledi Telles Vieira, Diretora da Escola Municipal Professora Zelly Pereira Esmeraldo, por contribuir para a realização desta pesquisa de diferentes formas: disponibilizando materiais de pintura, fotografando e, principalmente, acreditando no papel da pesquisa para a construção de conhecimentos acerca dos processos educativos.

Às colegas da referida escola, que acompanharam os passos da pesquisa e com quem aprendo cotidianamente sobre os dilemas da profissão docente.

E, por fim, um especial e amoroso agradecimento às crianças que participaram da pesquisa: por me ensinarem sobre brinquedos, jogos, brincadeiras e fantasias em interações com as mídias; por disponibilizarem seus desenhos para os fins da pesquisa; pelo carinho que demonstram por mim, com beijos e abraços calorosos; enfim, por me ensinarem sobre a

pluralidade dos modos de ser criança, oferecendo indícios que permitem rever posturas e reafirmar posições como professora alfabetizadora e educadora ambiental.

RESUMO

A presente investigação, integrada à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as, buscou investigar as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas, identificando ensinamentos presentes nesses espaços educativos, segundo o ponto de vista infantil. Fundamenta-se nas idéias de autores que estudam as temáticas TV-criança e TV-escola, dentre os quais destacam-se Giroux (2001), Merlo-Flores (2003), Porto (2001), Penteadó (1999) e Moran (2003), para defender o argumento de que a mídia televisiva educa, ainda que tenha como objetivos informar, entreter e divertir. Participaram do estudo vinte e quatro estudantes de uma classe de alfabetização, de uma escola da rede pública de ensino do município do Rio Grande. Seguindo a abordagem qualitativa de pesquisa e as orientações de Sarmiento e Pinto (1997), Dermatini (2002) e Gobbi (2002) sobre a condução da investigação com crianças, foram combinadas três técnicas de coleta de dados: Observação Participante, Entrevista Coletiva e Oficinas. Os principais achados da pesquisa indicam que as crianças constroem concepções de natureza, gênero, violência e consumo sob influência dos desenhos animados e seriados, aos quais elas têm acesso em seus cotidianos. Entretanto, foi possível inferir que as relações estabelecidas entre os sujeitos e as produções da mídia televisiva não se constituem como um processo homogêneo de assimilação passiva; ao contrário, as análises apontam para a existência de uma ação/influência mútua ou recíproca entre mídia e público infantil. Diante destas constatações, afirma-se a necessidade de que as propostas pedagógicas no contexto escolar considerem a diversidade de práticas e espaços de aprendizagem, como as mídias, pelos quais as crianças têm acesso a informações e constroem, de modo interativo, conceitos e valores na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Mídia Televisiva. Escola. Educação Ambiental.

ABSTRACT

The present investigation, connected to the research line Environmental Education, Teaching and Formation of Educators, searched to investigate the interactions that the children establish with the television productions, identifying the present teachings in these educative spaces, according to the infantile point of view. It is based in the ideas of authors who study the TV-child and TV-school thematic, among those we can select Giroux (2001), Merlo-Flores (2003), Porto (2001), Penteadó (1999) e Moran (2003), for defending the argument that the television medium educates, although it has as objective to inform, entertain and amuse. Twenty-four students of an alphabetization class of a public school in Rio Grande participated of the study. According to the qualitative approach of research and the orientations of Sarmiento and Pinto (1997), Dermatini (2002) and Gobbi (2002) about the investigation conduction with children, were combined three data collection techniques: Participative Observation, Collective Interview and workshops. The main discoveries of the research indicate that children build conceptions of nature, gender, violence and consume under the influence of cartoons and the series which they have access in their day life. Besides that it was possible to infer that the established relations between the subjects and the medium television productions were not constituted as a homogenous process of passive assimilation; on the contrary, the analysis points out to the existence of a mutual action/influence or reciprocal between medium and infantile public. With these understandings, we can affirm the necessity that the pedagogic proposals in the school context consider the diversity of practices and learning spaces, as the media, in which the children access the information and build, in interactive way, the concepts and values in the contemporaneity.

KEY-WORDS: Infancies. Television Medium. School. Environmental Education.

SUMÁRIO

1.	OS PRIMEIROS PASSOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AMPLIANDO CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS ACERCA DA RELAÇÃO TV-CRIANÇA.....	12
2.	MÍDIA TELEVISIVA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.....	20
3.	LINGUAGENS, CURRÍCULOS E CONHECIMENTOS DA TV E DA ESCOLA.....	33
4.	AS CRIANÇAS DA PRIMEIRA SÉRIE E A ESCOLA MUNICIPAL PROF ^A ZELLY PEREIRA ESMERALDO.....	46
5.	TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: OPÇÕES E (RE)ELABORAÇÕES NO DIÁLOGO COM O COTIDIANO EXPERIENCIADO COM AS CRIANÇAS	52
6.	MENINOS <i>VERSUS</i> MENINAS: O GÊNERO COMO DIFERENCIADOR NAS ESCOLHAS E NAS LEITURAS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS PRODUÇÕES TELEVISIVAS.....	104
7.	ENTRE O REAL E O FICCIONAL: A VIOLÊNCIA NA TV SOB O PONTO DE VISTA INFANTIL.....	134
8.	DAS INFÂNCIAS PLURAIS A UMA ÚNICA INFÂNCIA: MÍDIAS INTERMEDIANDO RELAÇÕES DE CONSUMO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS	145
9.	INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E AS PRODUÇÕES TELEVISIVAS: SÍNTESE REFLEXIVA DOS PRINCIPAIS ACHADOS DO ESTUDO	165
10.	REFERÊNCIAS	171

CAPÍTULO 1

OS PRIMEIROS PASSOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA: AMPLIANDO CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTOS ACERCA DA RELAÇÃO TV-CRIANÇA

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo [...] Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.
Clarice Lispector

Entender é sempre limitado enquanto não entender pode não ter fronteiras, diz Clarice Lispector. Escolhi essas sensatas palavras para iniciar a escrita desta dissertação, por entender o processo da pesquisa como uma trajetória que possibilita a ampliação e a percepção das limitações de nossos entendimentos.

Para narrar os primeiros passos na trajetória da pesquisa, retomo experiências acadêmicas e profissionais que redimensionaram “não-entendimentos”, solidificando o interesse pelo estudo da relação TV-criança e permitindo descobertas e o encontro com o âmbito da Educação Ambiental.

A primeira destas experiências significativas deu-se no ano de 2000, quando ingressei no curso de Pedagogia, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Recém-formada no curso de Magistério, entendia o processo educativo centrado na sua dimensão técnica. Então, o curso de Pedagogia foi uma descoberta... Aos poucos revelava-se a importância do pensamento crítico e da pesquisa para a construção do conhecimento.

A participação no projeto de pesquisa intitulado Medida de Satisfação dos Estudantes de Pedagogia da FURG¹, coordenado pelo Professor Doutor Tabajara Lucas de Almeida, constituiu-se na primeira experiência como pesquisadora, permitindo compreender a relevância da investigação para os processos educativos, já que esta última possibilita a

¹ Minha participação nesse projeto de pesquisa contemplou a elaboração do instrumento de investigação - entrevista semi-estruturada - a coleta e a análise de dados.

aproximação entre as instâncias empírica e teórica, viabilizando a concretização de objetivos e de metas educacionais. Assim argumenta Minayo (1994, p. 17): “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

Em 2002, a primeira experiência prolongada como docente instigou-me a reflexão acerca do consumo de desenhos animados na infância. Realizei um estágio remunerado durante o período de um ano numa escola de Educação Infantil da rede privada de ensino do município do Rio Grande. O contato diário com as famílias das crianças evidenciava a preocupação dos pais quanto à reprodução, por parte das crianças, dos comportamentos expressos por personagens de desenhos animados veiculados na programação televisiva. Tal constatação levou-me a refletir acerca do papel das famílias frente ao consumo de desenhos animados, com conteúdo violento, pelas crianças, uma vez que o acesso à televisão ocorria no ambiente domiciliar.

Com o intuito de investigar a percepção dos pais a respeito da relação TV-criança, elaborei uma entrevista semi-estruturada. Os quarenta pais, de crianças de 2 a 6 anos, que responderam à entrevista, revelaram a compreensão de que as mensagens veiculadas pela mídia televisiva estimulavam o consumo material e o empreendimento de ações violentas pelas crianças. Os pais também manifestaram opiniões acerca da necessidade da existência de um trabalho conjunto entre famílias e escola, visando à superação do problema.

A busca pela ampliação de conceitos e de “não-entendimentos”, possibilitada por esta experiência de pesquisa e pela socialização de seus resultados em eventos acadêmicos², levou à percepção das limitações teórico-metodológicas do referido estudo.

Em primeiro lugar, porque optei por ouvir os pais em lugar de dar voz às próprias crianças como sujeitos. Em segundo lugar, as questões da entrevista focalizavam aspectos acerca da relação TV-criança, como se os telespectadores infantis respondessem passivamente aos estímulos da mídia. Este entendimento foi dando lugar à noção de que a relação entre mídia televisiva e público infantil é complexa e multifacetada, não podendo ser reduzida à identificação de efeitos nocivos que a TV exerce sobre as crianças.

Ademais, a idéia de que os desenhos animados influenciavam impositivamente as crianças, estimulando nelas a reprodução da violência e do individualismo, foi cedendo espaço ao entendimento de que eles constituem-se, ao lado de outras produções da mídia

² As reflexões suscitadas pelos dados desta investigação foram apresentadas na I Mostra da Produção Universitária da FURG e no III Seminário Internacional da Região Sul, organizado em parceria pela FURG, a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

audiovisual, como um local de aprendizado (GIROUX, 2001), que interage com outros espaços e experiências – como as que são vividas na escola, na família, nos grupos de pares – no cotidiano das crianças.

Questionar minhas próprias convicções e perceber suas restrições levava ao reconhecimento de que, em se tratando de pesquisa, nossos entendimentos são sempre limitados e nossas certezas provisórias.

O envolvimento com estudos referentes à mídia televisiva levou-me, em outubro de 2002, a participar do curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, o qual oportunizou a construção de conhecimentos acerca da inserção da TV nas propostas pedagógicas. Esta experiência ampliou ainda mais meu interesse pela temática, embora naquele momento ainda tivesse a percepção do uso da TV apenas como um recurso de ensino. Nesta perspectiva, Porto (2001) aponta a necessidade de que os meios de comunicação sejam tratados na escola como objetos de estudo, de reflexão e não como simples recursos facilitadores do trabalho docente.

As reflexões suscitadas na trajetória acadêmica, acompanhadas pelo desejo de entender, expresso por Clarice Lispector na epígrafe que introduz este capítulo, intensificaram a curiosidade e o interesse em dar seguimento ao estudo da relação TV-criança, culminando com a proposta de pesquisa para ingresso na pós-graduação. Mas, antes disto, uma terceira experiência investigativa trouxe o encontro com a Educação Ambiental.

1.1 NO MEIO DO CAMINHO HAVIA UM ATALHO: DESCOBERTAS E ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL...

No ano de 2003, participei, como bolsista de Iniciação Científica, do projeto “Educação Ambiental e Formação de Professores: histórias em quadrinhos em uso na sala de aula”, orientado pela Professora Doutora Nágila Caporlândia Giesta. Esta experiência possibilitou o contato com bibliografias acerca da Educação Ambiental e levou-me a perceber a relevância dos espaços e meios educativos informais³, em especial as mídias, na disseminação de conceitos ambientais.

³ De acordo com Libâneo (2002) a educação informal corresponde à ação e às influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e dos grupos com o ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam aprendizagens, experiências e práticas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, como é o caso do convívio familiar e do conjunto de meios de comunicação.

Além disto, a participação neste projeto de pesquisa permitiu-me ampliar concepções e entendimentos, pois passei a compreender que o meio ambiente não pode ser visto apenas como sinônimo de meio natural, assim como a Educação Ambiental não é sinônimo de ensino de ecologia. Para Reigota (2001, p. 21), meio ambiente é definido como um espaço ou um lugar “determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade”.

De acordo com esta compreensão, o que deve ser considerado, prioritariamente, são as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza, e entre os homens. Por isso, o componente reflexivo da Educação Ambiental torna-se tão importante quanto o ativo ou o comportamental (REIGOTA, 2001).

Orientada por esta perspectiva, ainda em 2003, ao realizar a prática de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como requisito para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, da FURG, desenvolvi um projeto interdisciplinar para abordar temas socioambientais, como trabalho infantil e direitos das crianças. Lecionei no quarto ano de uma escola da rede de ensino estadual, do município do Rio Grande. Nesse contexto, entendia a Educação Ambiental como a possibilidade de concretização de uma proposta educativa crítica, solidária e cidadã.

Fundamentada na crença de que a educação também acontece fora dos muros da escola, minha prática docente partia das experiências extra-escolares dos educandos, de seus relatos e de seus diálogos, enfim, dos conhecimentos construídos sobre os temas discutidos em sala de aula, a partir das mais variadas situações formais e informais de aprendizagem.

Aos poucos, o contato diário com o grupo de vinte e quatro crianças, da faixa etária de 9 a 12 anos, revelava um cotidiano permeado por realidades construídas pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão. Conforme atestavam os relatos das crianças, o acesso à mídia televisiva, em seus lares, constituía-se como uma de suas principais formas de lazer, entretenimento e também como fonte de informações.

Nas discussões acerca do meio ambiente e da crise ambiental, propostas durante o referido estágio, percebi que os conhecimentos das crianças originavam-se, principalmente, nas informações veiculadas pela mídia televisiva. Como resultado, os educandos restringiam a crise ambiental a sua dimensão ecológica, representação amplamente disseminada nas produções televisivas.

As produções das crianças (redações, desenhos e trabalhos de pesquisa), as quais abordavam exclusivamente temas como lixo, poluição e extinção de espécies, revelavam suas

concepções de meio ambiente, como natureza, e as de crise ambiental, como natureza degradada. Nas discussões propostas em sala de aula as crianças citaram informações sobre documentários da TV, tanto de emissoras de acesso aberto como privado.

Além disso, as crianças falavam cotidianamente acerca dos desenhos animados e da programação infantil como sendo a modalidade televisiva que mais gostavam de assistir. Os desenhos animados citados pelas crianças eram: Bob Esponja e Três Espiãs Demais. Decidi, então, investigar temas ambientais veiculados por esses desenhos animados⁴, por entender que poderia realizar a Educação Ambiental na sala de aula através desses materiais.

Os desenhos animados mais assistidos pelo grupo de crianças eram veiculados na programação diária, direcionada ao público infantil, em um canal de acesso aberto. No processo de análise, assisti três episódios de cada um dos referidos desenhos animados, buscando identificar temas, conceitos e valores relacionados à Educação Ambiental. Ainda que na época não tivesse referenciais de análise consistentes, constatei a existência de mensagens que faziam referência às questões ambientais de forma explícita e implícita.

No desenho animado Bob Esponja, cujos personagens são animais marinhos dotados de personalidade, foi possível identificar referências explícitas à relação humano-natureza e ao papel dos seres humanos como agentes degradadores e ameaçadores.

Isso é constatado num dos episódios em que os personagens Bob e Patrick temem os anzóis dos pescadores e, por conseguinte, a presença humana. Nessa produção televisiva o fundo do mar é retratado como um mundo de fantasia, calmo e colorido, mas que pode ser interrompido pela imagem real das mãos de pescadores anônimos ou pela presença evasiva e intimidadora de um mergulhador.

No segundo desenho animado investigado, As Três Espiãs, encontram-se como protagonistas as adolescentes norte-americanas *Clover*, *Alex* e *Sam*, que se envolvem em aventuras para salvar o destino do planeta. O consumo constitui uma das metas principais perseguidas por essas personagens.

As constatações advindas da análise dos desenhos animados alimentaram as dúvidas acerca da possibilidade de tratar essas produções como materiais pedagógicos na sala de aula, uma vez que suas mensagens evidenciam a disseminação de modelos de papéis, ações e estilos de vida que demarcam modos de se conceber e de se relacionar com o ambiente. Além

⁴ A sinopse e a caracterização dos personagens dos desenhos animados Bob Esponja e Três Espiãs Demais se encontram no quinto capítulo desta dissertação, quando explico as estratégias de coletas de dados empregadas na pesquisa e os temas identificados nessas produções para orientar o diálogo com as crianças.

disso, incitaram novos entendimentos acerca da relevância de conhecer os pontos de vista das próprias crianças a respeito dos temas focalizados por tais produções.

Esta experiência de cunho investigativo e as reflexões que suscitou quanto à identificação de mensagens acerca das questões ambientais, tendo em vista as interações entre suas dimensões naturais e sociais, foram apresentadas em eventos acadêmicos⁵, permitindo trocas, confrontação de entendimentos e de “não-entendimentos”, salientando o caráter de provisoriedade de minhas certezas e a importância da pesquisa para a construção e a reconstrução de conhecimentos.

As experiências docentes e investigativas anteriormente descritas, que afirmaram o interesse pelo estudo da relação TV-criança e o desejo de estudá-la em articulação com o âmbito da Educação Ambiental, estimularam a elaboração de uma proposta de pesquisa para ingresso no mestrado.

Concordo com Reigota (1999, p. 95), quando salienta a “necessidade de debater o papel dos meios de comunicação na difusão e conscientização da problemática ambiental”. As propostas de Educação Ambiental necessitam considerar o predomínio da linguagem visual nas experiências extra-escolares dos estudantes e na construção da cultura infantil contemporânea.

Tendo em vista que a TV é a mídia de maior alcance entre crianças de diferentes culturas (GROEBEL, 2002), a análise, na escola, da linguagem e das mensagens televisivas apresenta a possibilidade de reflexão acerca das questões ambientais, superando visões fragmentadas e reducionistas, além de problematizar valores, estilos de vida e estereótipos que contradizem ou afirmam os princípios e os propósitos da Educação Ambiental. Nesse sentido, as pesquisas que consideram os olhares das crianças podem oferecer contribuições relativas às formas como estas interagem com a mídia televisiva e atribuem sentido às produções da mesma, assim como sobre os modos de aprender e de ensinar na contemporaneidade, profundamente alterados pela existência das tecnologias (FISCHER, 2003).

⁵ As reflexões advindas desta experiência investigativa foram apresentadas sob o título “Mídia Televisiva, Infância e Natureza: a construção de conceitos”, no III Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, promovido pela Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e na III Mostra da Produção Universitária da FURG, no ano de 2004. A respeito das concepções de natureza identificadas nos desenhos animados, o estudo foi apresentado, nesse mesmo ano, sob o título “Educação Ambiental e Pedagogia Cultural: a natureza expressa nas produções da mídia para a infância”, no IV Seminário de Educação e Comunicação e no III Colóquio sobre Imaginário, Cultura e Educação, promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Enfatizando os dados referentes às delimitações das identidades de gênero nos enredos dos desenhos animados, apresentei a reflexão “Meninos e meninas nas produções da mídia para a infância”, no I Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade: possibilidades e tendências, organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG.

Neste capítulo, tratei de especificar a trajetória percorrida até a realização do mestrado, relatando experiências que levaram à elaboração da proposta deste estudo. O próximo passo na trajetória da pesquisa foi proceder ao estudo de referenciais teóricos que esclareceram, ampliaram e permitiram-me compreender a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem com o qual as crianças interagem ao construírem concepções e valores na atualidade, conforme será discutido no capítulo “*Mídia Televisiva como espaço de aprendizagem*”.

A seguir, no capítulo “*Linguagens, Currículos e Conhecimentos da TV e da escola*”, ocupo-me da discussão acerca da mídia televisiva e sua relação com a escola, destacando que ambas constituem-se como locais de ensino.

No capítulo intitulado “*As crianças da primeira série e a Escola Municipal Prof^a Zelly Pereira Esmeraldo*” narro a minha inserção no contexto em que a pesquisa foi realizada, caracterizando o grupo de crianças que dela fez parte.

Os encaminhamentos metodológicos e as estratégias de coletas de dados, bem como os desafios enfrentados na investigação que têm as crianças como sujeitos, são abordados no capítulo “*Trilhando o caminho metodológico: opções e (re)elaborações no diálogo com o cotidiano experienciado com as crianças*”. Nesse capítulo específico ainda o processo de análise das informações relativas à pesquisa.

No capítulo “*Meninos versus meninas: o gênero como diferenciador nas escolhas e nas leituras das crianças acerca das produções televisivas*”, enfatizo a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem sobre concepções do masculino e do feminino, uma vez que meninos e meninas não demonstraram interesse pelos mesmos desenhos animados e enfatizaram aspectos distintos a respeito dos enredos e personagens destes.

Na continuidade, busco compreender a admiração das crianças por heróis e heroínas que fazem uso da violência na defesa do bem comum e a atração pela violência quando marcada por efeitos ficcionais de luz e som dos desenhos animados e seriados televisivos. Essas reflexões são apresentadas no capítulo “*Entre o real e o ficcional: a violência na TV sob o ponto de vista infantil*”.

No capítulo “*Das infâncias plurais a uma única infância: mídias intermediando relações de consumo e a construção de saberes no cotidiano das crianças*” assinalo a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem que produz crianças colecionadoras e especialistas no conhecimento acerca de marcas e produtos, considerando a relação entre o consumo material e simbólico.

Com o capítulo “*Interações entre as crianças e as produções televisivas: síntese reflexiva dos principais achados do estudo*” finalizo a dissertação, apresentando uma retomada dos argumentos defendidos ao longo da trajetória da pesquisa. Refletindo acerca da relação TV-criança, afirmo a necessidade de que as práticas escolarizadas considerem a diversidade de contextos e espaços de aprendizagem, como as mídias, que educam as crianças na contemporaneidade.

CAPÍTULO 2

MÍDIA TELEVISIVA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Um dos primeiros esforços empreendidos na sistematização desta investigação foi a busca pelo referencial teórico, que fundamenta as discussões sobre a relação TV-criança e suas interfaces com a perspectiva da Educação Ambiental.

Conhecer estudos e pesquisas relacionados ao tema a que este estudo está vinculado foi importante para o movimento reflexivo estabelecido na trajetória que foi sendo construída, permitindo rever e ampliar argumentos e concepções. Destaco o papel da mídia televisiva⁶ como um segmento educativo informal que interage com as culturas da infância, afetando as perspectivas e os valores construídos pelas crianças na atualidade, aspecto que assinala a relevância dessa consideração no contexto da educação escolarizada.

O argumento de que a mídia televisiva constitui-se em um espaço de aprendizagem encontra fundamentos em pesquisas interessadas em compreender a relação TV-criança (GROEBEL, 2002; MERLO-FLORES, 2000, 2003; GIRARDELLO, 2002). Tais estudos têm mostrado que, embora o campo da informática apresente uma gradativa expansão, a TV continua sendo a mídia de maior abrangência e repercussão social entre as crianças na atualidade.

Pesquisas conduzidas em diferentes partes do mundo também assinalam as aprendizagens construídas pelas crianças através da TV em seus cotidianos e dos materiais televisivos a que elas têm acesso, permitindo constatar que a mídia televisiva excede os limites do entretenimento (GIROUX, 2001), constituindo-se como um importante elemento formador, devido ao papel que desempenha no processo de educação das crianças.

⁶ De acordo com Sullivan et al. (2001), a palavra meio, ou mídia (do inglês *media*), em seu sentido mais amplo, refere-se à agência intermediária, que permite que a comunicação aconteça. Mais especificamente, consiste em um desenvolvimento tecnológico que estende os canais, o alcance ou a velocidade da comunicação. O emprego dessas expressões pode ser utilizado tanto para se referir aos meios de comunicação quanto às formas técnicas através das quais esses meios são atualizados. Nessa perspectiva, a expressão “mídia televisiva” serve para designar o meio de comunicação específico de teledifusão, cuja forma técnica é a televisão.

Uma dessas pesquisas refere-se à realizada pela UNESCO, conduzida por Groebel, entre os anos de 1996 e 1997, que reuniu dados acerca do acesso e do uso das mídias por crianças de 23 países⁷, incluindo o Brasil. Conforme apontam os resultados do estudo, na América Latina, 97% das crianças têm acesso a, pelo menos, um aparelho de televisão no ambiente familiar. Analisados em conjunto, os dados mostram que as crianças gastam, em média, três horas diárias assistindo TV, 50% a mais do tempo gasto com qualquer outra atividade como, por exemplo, ler, brincar ou ficar com os amigos. O acesso ao computador foi mencionado por apenas 23% da amostra total e por menos de 20% das crianças brasileiras entrevistadas. Essas constatações levaram Groebel (2002 p.71) a concluir que, “para as crianças de 12 anos de todo o mundo, ver TV é a atividade de lazer dominante”.

As constatações advindas do estudo de Groebel apontam para algumas assertivas e indagações. Em primeiro lugar, os dados da pesquisa afirmam a marcante presença da televisão no cotidiano da infância contemporânea. A TV aparece como a mídia de maior alcance entre crianças de diferentes culturas. Esses dados permitem caracterizá-la como um padrão universal de nossa cultura (PENTEADO, 1999).

Retomando o argumento defendido neste capítulo, ou seja, os materiais televisivos educam⁸, é pertinente ressaltar a compreensão da mídia televisiva como um espaço de aprendizagem a partir de uma outra conclusão a que chega Groebel. O pesquisador salienta que os tipos de pessoas admiradas pelas crianças entrevistadas estavam relacionados à mídia. As crianças citaram com maior frequência heróis de filmes de ação e astros da música *pop* como modelos de papéis, seguidos por um líder religioso, um líder militar, um filósofo/cientista, um jornalista e um político. Diante disso, Groebel (2002 p. 71) concluiu: “O fato de heróis de ação e astros da música *pop* serem os modelos de papéis favoritos entre as crianças de 12 anos é uma tendência mundial”. O importante, aqui, é perceber que esses modelos de papéis são ensinados pela “professora TV”.

A pesquisa de Groebel evidencia ainda que a mídia televisiva constitui, ao lado da escola, a principal fonte de acesso à informação na infância e que as crianças que participaram da investigação gastavam mais tempo assistindo TV do que envolvidas com as atividades de convívio social. Esta constatação, que assinala a expressiva presença da TV no cotidiano das

⁷ Participaram do estudo 5.000 crianças dos seguintes países: África do Sul, Alemanha, Angola, Argentina, Armênia, Brasil, Canadá, Costa Rica, Croácia, Egito, Espanha, Fiji, Filipinas, Holanda, Índia, Japão, Maurício, Peru, Qatar, Tadjiquistão, Togo, Trinidad e Tobago, Ucrânia.

⁸ Conforme tratarei no capítulo seguinte, ao discutir as linguagens, os currículos e os conhecimentos da TV e da escola, a mídia televisiva educa porque, ainda que tenha como objetivos prioritários informar, entreter e divertir disponibiliza saberes sobre modos de ser e estilos de vida. Esses saberes, ao serem apropriados pelos telespectadores, resultam em aprendizagens diversas.

crianças, é confirmada por outras pesquisas, cujos objetivos detiveram-se na relação TV-criança.

A pesquisa internacional conduzida por Merlo-Flores, no ano de 1999, com crianças de 7 a 13 anos, permite analisar a relação TV-criança a partir de variáveis culturais e regionais “numa época em que a saturação da imagem é o fator comum da comunicação” (MERLO-FLORES, 2003, p. 152-153). Nessa pesquisa, apresentou-se a crianças de diferentes países⁹ uma chamada veiculada em canal de acesso aberto com a seguinte pergunta: “TV, como te quero?” As crianças poderiam expressar seus pontos de vista através de cartas, desenhos ou *e-mails*. Apresentando os resultados referentes aos países latino-americanos, a autora menciona o conhecimento exaustivo das crianças acerca da TV e de sua programação: “Se há algo que não se pode duvidar, é que nossas crianças são *experts* em televisão e em tudo que gira a sua volta. Conhecem toda a programação, as grades, os gêneros, as formas de produção” (MERLO-FLORES, 2003, p. 166-167).

Esse conhecimento, que as crianças participantes da referida pesquisa demonstraram acerca da TV e de sua programação, leva, inevitavelmente, a pensar no tempo que as crianças gastavam assistindo TV e no interesse que os materiais televisivos nelas despertava. E, como adverte Merlo-Flores (2000), o uso da TV não se restringe ao número de horas que se passam entre o momento em que as crianças ligam e desligam o aparelho de TV, mas permeia dinamicamente a realidade por elas vivenciada. Essa reflexão é formulada, tendo em vista os dados de um outro estudo conduzido por essa pesquisadora, no qual constatou que os temas televisivos estavam presentes nos diálogos e nas brincadeiras praticadas pelas crianças na escola.

Nesse último, Merlo-Flores trabalhou com 200 crianças de níveis socioculturais diferentes, através de desenhos e entrevistas, buscando analisar a relação entre os grupos de pares e a comunicação televisiva. É interessante perceber que certos programas, direcionados ao público infantil, constituíam-se como agentes de socialização grupal. A esse respeito, a pesquisadora conclui:

Das crianças entrevistadas, 88% dizem-nos que falam todos os dias no colégio sobre os programas televisivos. [...] Em cada série há algum programa que todos vêem e sobre o qual conversam e não se trata, necessariamente, do preferido individualmente por cada um dos integrantes. Entretanto, assistem-no porque é o *agenda setting*, o tema

⁹ O estudo contou com a participação de crianças dos seguintes países: Canadá, Grécia, Itália, África do Sul, Índia, Chile, Argentina, Uruguai.

sobre o qual giram os bate-papos, o agente de socialização grupal (MERLO-FLORES, 2003, p. 162).

O fato de as modalidades da programação televisiva constituírem-se em temas das interações estabelecidas entre as crianças instiga à reflexão acerca dessas produções como fator de pertencimento e nivelamento social (MERLO-FLORES, 2000, 2003), uma vez que o acesso a elas permite às crianças compartilhar significados acerca de personagens, acontecimentos e produtos, ampliando sua presença e influência, já que o ato de ver TV não acaba quando terminam os programas (PORTO, 2000).

E, assim como os dados originados pela pesquisa conduzida por Groebel (2002) permitem compreender a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem, Merlo-Flores (2003) toma como referência a aproximação dos resultados de seus estudos para assinalar as aprendizagens construídas por crianças e jovens a partir de processos de identificação com personagens. O fato de as crianças manifestarem o desejo de ser ou de se parecer com personagens da TV conduz a pesquisadora à seguinte formulação:

Há uma aprendizagem dos conteúdos de TV, num nível profundo, que corresponde às diferentes necessidades psicológicas ou pessoais das crianças, as quais as expressam, já não em aspectos incidentais da temática televisiva, mas em personagens concretos com os quais se identificam em diferentes graus: querem ser como eles, tanto no presente como no futuro, isto é, os personagens são tomados como modelos de vida (MERLO-FLORES, 2003, p. 157).

As reflexões suscitadas pelos estudos de Groebel e Flores levam a pensar que a TV, enquanto espaço de aprendizagem, apresenta modelos de identificação, fictícios ou reais, bem sucedidos, fortes, corajosos, atraentes e felizes, com os quais “as crianças e os jovens aprendem como devem ser para conseguir uma resposta favorável dos outros” (MERLO-FLORES, 2000, p.209).

Algo que contribui para os processos de identificação com os personagens da TV entre as crianças é o fato de a mídia televisiva constituir-se socialmente como uma voz influente e legítima, e isso se deve, principalmente, ao fluxo intenso de informações que veicula em tempo real, além do uso de temas cotidianos e de cenários reais em suas produções.

Dessa forma, valendo-se da autoridade de seus discursos, a TV lança modas, oferece receitas infalíveis para a obtenção de sucesso, apresenta tendências, novidades e modelos de conduta que são percebidos como sinônimo do ideal e verdadeiro, operando “como uma

espécie de processador daquilo que ocorre no tecido social de forma que ‘tudo’ deve passar por ela, ‘tudo’ deve ser narrado, mostrado, significado por ela” (FISCHER, 2003, p. 15).

Em relação a isso, os estudos de Girardello, realizados entre os anos de 1996 e 2001, junto a estudantes de escolas públicas da cidade de Florianópolis, mostram como a TV é concebida pelas crianças como uma voz legítima. Essas pesquisas objetivaram verificar como as crianças mesclavam, em suas narrativas orais, os elementos da televisão e os da forte tradição oral do lugar (GIRARDELLO, 2002). No primeiro ano, participaram do estudo 28 crianças, do 3º e 4º anos do ensino fundamental e, na segunda etapa, crianças do primeiro ano. Conforme salienta a pesquisadora, assim foi possível ampliar o *corpus* e confirmar as tendências anteriormente identificadas. Referenciando as narrativas orais das crianças, a pesquisadora salienta a grande autoridade de que a TV está investida, pois, em nenhum momento das pesquisas ouviram-se crianças duvidarem ou manifestarem ceticismo diante de alguma coisa que tivessem assistido; ao contrário, elas usavam freqüentemente as expressões “passou na televisão” ou “deu na televisão” como reforço de validação de seus discursos (GIRARDELLO, 2002).

A autoridade social de que a mídia televisiva dispõe legitima os modos de ser e as visões de mundo por ela disseminadas. Portanto, a mídia televisiva constitui-se como um espaço de aprendizagem que dissemina representações acerca de povos, grupos sociais, ambiente e problemas ambientais, mostrando às pessoas “os fatos já editados, redesenhados, como se fossem a realidade” (BACCEGA, 2000, p.96), privilegiando certas versões e significados.

Essa estratégia de seleção de acontecimentos e de não aprofundamento dos mesmos, que são apresentados como manchetes ou como temas esporádicos de alguma de suas produções, leva à disseminação de estereótipos e de representações hegemônicas. Nessa perspectiva, Fischer salienta: “As imagens da TV tendem a fixar determinadas ‘verdades’, determinados conceitos universais como, por exemplo, os de prostituta, de adolescência, de sexualidade jovem, de beleza feminina, de classe trabalhadora e assim por diante” (FISCHER, 2003, p. 42).

No que concerne ao grupo etário de interesse para este estudo, as crianças, pode-se refletir a respeito das representações e estereótipos que as caracterizam no espaço da mídia televisiva, ensinando-as sobre sua identidade e sobre modos de ser infantil a partir das formas pelas quais elas são comumente retratadas na TV.

A maneira como a criança é percebida pelas emissoras e corporações da mídia pode ser vista a partir da programação direcionada ao público infantil: a atração principal dos

programas pensados para as crianças são desenhos animados e seriados, em sua maioria de origem norte-americana ou japonesa, importados desses países e consumidos por crianças de diferentes continentes, culturas e situações sociais. Esse é um exemplo da forma homogeneizante como as crianças são percebidas enquanto público consumidor das produções televisivas.

Contestando a maneira como a criança é representada e a uniformidade dos programas televisivos infantis, Girardello (2002) salienta a consideração da diversidade da cultura infantil como um dos requisitos para que a grande mídia abra espaço para a participação das crianças como protagonistas. Segundo essa pesquisadora, fazer tudo de maneira estereotipada empobrece a maneira como a criança é representada e os conteúdos que ela consome na mídia. O próprio conceito de “a criança” precisa ser desconstruído, pois a criança varia de acordo com sua cultura, seu país e suas referências.

Apresentando ponto de vista semelhante, Delgado (2005) adverte para a necessidade de romper com as representações hegemônicas acerca das crianças: “Elas se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos trabalhos, nos tipos de brincadeiras, nos gostos, nas vestimentas, enfim, nos modos de ser e de estar no mundo” (p. 2).

A respeito da participação das crianças no espaço da mídia televisiva, o estudo de Gerbner (2002) traz contribuições relevantes. Analisando uma amostra da televisão norte-americana, num total de 440 episódios de programas de TV exibidos no horário nobre, gravados entre os anos de 1994 e 1997, o pesquisador concluiu:

Nesta amostra – dos 6882 personagens que aparecem nos episódios – apenas 14,6% dos personagens são jovens com menos de 19 anos. A proporção das crianças entre os personagens principais que desempenham papéis essenciais nas histórias, é ainda menor, com apenas 2,6% dos personagens principais com 12 anos ou menos de idade. Em comparação com as taxas destas faixas etárias em vários países do mundo, estes números apontam para uma sub-representação das crianças na televisão (GERBNER, 2002, p. 85).

Um segundo modo de pensar a respeito da participação das crianças nas produções da TV, para além da programação pensada para entretê-las e da frequência com que aparecem no espaço da mídia televisiva, deve incluir a atenção às formas como elas são retratadas, pois, como alerta Feilitzen (2000), as representações dominantes retratam as crianças de forma a dar apoio a papéis adultos e não protagonizando seus próprios direitos e aspirações. Sendo

assim, as crianças não só são raramente vistas no espaço da mídia, como também suas vozes são raramente ouvidas, refletindo a hierarquia de poder da sociedade e o valor de diferentes grupos da população (FEILITZEN, 2002).

Enquanto as crianças são sub-representadas no contexto mais amplo da programação das emissoras, elas invadem os comerciais de forma crescente, como assinala Rao (2002). Refletindo a respeito da imagem das crianças nos comerciais da TV, essa pesquisadora cita o exemplo da Índia, país em que cerca de 98% das crianças que vivem nas cidades assistem TV durante 4 a 6 horas diárias. Segundo Rao, isso faz com que os anunciantes compreendam o potencial das crianças, enquanto grupo consumidor poderoso, providenciando que estejam cada vez mais presentes nos comerciais. Algumas das razões dadas pelos executivos da área da publicidade para a presença das crianças em seus anúncios

[...] são o apelo da inocência, uma forma de mostrar que aquilo que está sendo anunciado é fácil de usar – uma brincadeira de criança, por assim dizer – e porque as crianças evocam sentimentos puros. Em essência, as crianças simbolizam tudo o que é bom e, por associação, o produto promovido pela criança também é bom. A presença de uma criança é praticamente obrigatória nos casos de produtos que enfatizam aspectos de cuidado e alimentação. Assim sendo, todas as pomadas que aliviam a dor, os substitutos de alimentos que forneçam energia, a máquina de lavar que deixa as roupas brancas e brilhantes e o forno de microondas que cozinha os alimentos precisam de uma criança para transmitir amor e carinho dos pais para com as crianças (RAO, 2002, p.113-114).

Embora as reflexões de Rao se apliquem à situação da mídia audiovisual de um país em específico, a Índia, evidenciam como a publicidade utiliza a imagem das crianças para evocar sentimentos de pureza e ingenuidade. Ademais, a publicidade ensina as crianças e influencia suas culturas não apenas porque investe fortemente em apelos para a infância, mas, igualmente, porque utiliza a imagem de crianças para atingir o público adulto. Raramente são observadas crianças na mídia fora do contexto publicitário. A cultura infantil na mídia é, em síntese, a cultura do consumo. Feilitzen (2002) confirma essa constatação, quando adverte que as crianças são retratadas na mídia com maior ênfase apenas pelo valor de consumo que representam. Segundo essa autora:

[...] há uma exceção, em que as crianças são representadas com maior frequência no contexto da mídia – nos comerciais. O fato de as crianças serem mais comuns nos comerciais do que no contexto da mídia em geral é um sinal de seu alto valor de consumo na sociedade

– como consumidores atuais e futuros e como conceitos de venda e estratégias de propagandas para produtos, valores e estilos de vida (FEILITZEN, 2002, p. 23).

Desse modo, a mídia televisiva é um espaço de aprendizagem, que ensina às crianças sobre sua participação na sociedade, associando-a ao consumo. Esse fato em específico tem sido discutido e problematizado em pesquisas que têm como foco os princípios e os propósitos da Educação Ambiental.

Neste sentido, é pertinente citar um estudo de caso etnográfico intitulado “O Diálogo com as culturas de infância para o presente: um princípio da Educação Ambiental na escola”, realizado entre os anos de 2002 e 2004, que buscou compreender as manifestações das culturas de infância na escola¹⁰. De acordo com a autora do estudo, Leite (2004), foi possível perceber várias infâncias instituídas no ambiente escolar, dentre as quais a infância capitalista, uma infância pautada na idéia de vir-a-ser e de produtividade, “uma infância consumista, e que leva para dentro da escola esses valores do mercado” (p. 51).

A importância de debater os apelos da mídia comercial nas pesquisas em Educação Ambiental deve-se ao fato de que essas mensagens disseminam valores e um estilo de vida pautados no consumo material e na descartabilidade incessante de novos produtos, apresentando às crianças o consumo como um modelo para a busca de prazer, felicidade e satisfação. “Esse é o problema do consumismo, uma questão eminentemente cultural, relacionada à incessante insatisfação com a função primeira dos objetos em si” (LAYRARGUES, 2002, p.184). Nesse sentido, Brügger (2002) alerta para a presença de conteúdos (anti)ambientais na mídia televisiva, pois

[...] uma parte expressiva das mensagens publicitárias, reforça os valores da modernidade, cujo estilo de vida foi exatamente o grande detonador da chamada crise ambiental, e, com isso, concorre para o estabelecimento das bases de possíveis relações com a natureza (geralmente degradação), com amplas conseqüências para a qualidade de vida da maioria da população. Por meio de conteúdos latentes, diversos valores hegemônicos em nossa sociedade são produzidos e reproduzidos: ênfase na ciência e na tecnologia como maneiras de superar quaisquer problemas; glorificação da produtividade e do crescimento; culto à competitividade; estímulo ao consumo de mercadorias supérfluas etc. (BRÜGGER, 2002, p.161-162).

¹⁰ O estudo de Leite (2004) foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da FURG.

As reflexões sobre a forma como as crianças são representadas na TV, tendo freqüentemente sua imagem associada ao consumo, não deixam dúvidas de que a programação televisiva orienta-se por interesses comerciais. Segundo Porto (2000), as empresas televisivas não atendem às exigências da Constituição e da Legislação de Radiodifusão Brasileira. Conforme argumenta essa autora, os referidos documentos assinalam que as finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas são prioritárias às finalidades de divertimento, propaganda e publicidade. Entretanto, “A maioria das empresas culturais televisivas não considera a legislação nem esses objetivos. Estão subordinadas à exploração comercial, ultrapassando inclusive o tempo delimitado de 25% de propaganda no montante de sua programação” (PORTO, 2000, p. 38).

Não é de surpreender, pois, que a propaganda esteja presente mesmo no decorrer dos programas específicos para o público infantil, impossibilitando a distinção entre o entretenimento e o comércio (FILHO, 2005). Interesses comerciais ditam a cultura infantil na mídia; “a margem de lucro é muito importante para que se importem com o que concerne ao bem-estar das crianças” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 24).

Sob essa ótica de pensamento, Merlo-Flores (2000) salienta que a programação da TV é apenas um produto e que as crianças são seus consumidores potenciais: “Não importa como entendamos a situação – alguns programas podem ter objetivos mais elevados do que outros, mas se a audiência não está alta o suficiente para competir com outros canais, o programa é tirado do ar” (p. 209). A responsabilidade das emissoras é limitada pela busca por altos índices de audiência e maiores lucros.

A respeito dos aspectos jurídico-legais da comunicação audiovisual em nosso país, Lopes (2000) argumenta que, embora a televisão brasileira tenha alcançado um padrão de excelência técnica que a coloca entre as primeiras do mundo, no que diz respeito à legislação e à regulamentação da atividade televisiva verifica-se um atraso considerável. Isso porque não há praticamente nada que implemente exigências concretas a serem observadas pelos concessionários dos canais públicos brasileiros e, menos ainda, qualquer tipo de punição para o caso de não cumprimento¹¹. Desse modo,

¹¹ Apresentando uma breve análise sobre a legislação de outros países – Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha – Lopes (2000) adverte que é possível conciliar a mais ampla liberdade de informação e artística com o exercício responsável dos operadores dos canais de televisão. Um dos aspectos que contribui para isso é o fato de a legislação privilegiar a competição entre os interessados em concessões, os quais, através de um procedimento público de escolha, devem apresentar propostas de programação e se comprometer com elas.

Na prática, as emissoras atuam segundo seu próprio e peculiar interesse, preocupando-se apenas com os índices de audiência de forma a garantir um melhor faturamento publicitário. Mesmo a exigência existente no Decreto-Lei 236/67 de transmissão de pelo menos cinco horas semanais de programação educativa acaba ficando a mercê do concessionário, que decide segundo seu entendimento o que é programa educativo (LOPES, 2000, p.179).

A Convenção da ONU para os Direitos da Criança faz referências à responsabilidade da mídia para com as crianças e à importância de que elas tenham acesso a informações e materiais de diversas fontes nacionais e internacionais, que promovam o seu bem-estar social, espiritual e moral (HAMMARBERG, 2000). Inspirados nessas orientações, alguns países trataram de regulamentar a publicidade direcionada às crianças¹². Entretanto, em nosso país, como diz Filho (2005), impera a lei da selva, pois os produtos para o público infantil são anunciados antes, durante e depois dos programas dirigidos a essa faixa etária.

No contexto brasileiro, a publicidade inserida na programação infantil tem se constituído como uma sala de aula freqüentada por crianças de diferentes origens socioeconômicas e culturais, despertando desejos semelhantes e ensinando lições similares, mesmo entre grupos que possuem diferentes possibilidades de acesso aos bens de consumo anunciados.

O estudo de Carmona (2002), que discute a participação das crianças brasileiras nos programas de TV, assinala que elas sempre foram vistas como consumidores pelas emissoras de televisão. Exemplo disso é o fato de que os programas infantis foram, desde seu surgimento, invadidos pelos anúncios comerciais e as crianças, ao lado de apresentadoras ou de palhaços, eram usadas como um elenco de apoio ou como parte decorativa do cenário. No Brasil, o caso mencionado refere-se aos programas protagonizados pela apresentadora Xuxa. Segundo a análise de Carmona, o modelo de programa encenado por Xuxa, que incluía informes publicitários dos mais diversos produtos para os pequenos telespectadores em meio à brincadeiras e desenhos animados, além do apelo à sensualidade, influenciou toda a programação infantil latino-americana:

¹² Filho (2005) apresenta o exemplo europeu, continente que, a partir da década de 90, mostrou avanços na regulamentação da atividade televisiva e da publicidade direcionadas às crianças, inspirando-se nas orientações da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança. França, Inglaterra, Alemanha e Itália estabeleceram regras de proteção à infância, entre elas a exigência de distinção, por meio de sinais ópticos ou sonoros das emissões publicitárias. Já a Alemanha proibiu a inserção da publicidade em qualquer programa infantil e a Itália proibiu esse tipo de anúncio em programas infantis de canais públicos.

Parece-me ser esse um modelo latino-americano, que pode ser encontrado na televisão da Costa Rica, República Dominicana, Argentina, Venezuela, México e em muitos outros países que importaram do Brasil a lucrativa fórmula Xuxa, desenvolvida na década de 80 e em parte da década de 90. Uma variedade de atividades com crianças, como corridas, jogos de perguntas e adivinhações, e outros jogos um tanto tolos, era inserida entre os desenhos importados. Uma certa dose de erotismo foi acrescentada aos programas, como apresentadoras de minissaia, com pernas perfeitas à mostra, e isso começou a atrair a atenção da mídia de uma forma exagerada e distorcida. Atualmente, o fator predominante é o *merchandising* – seja para vender iogurte, chocolate, sandálias ou meias (CARMONA, 2002, p. 331-332).

Entretanto, como argumenta Leuzinger (2003), o estilo de Xuxa sofreu uma drástica mudança, abandonando o apelo à sensualidade. Também não há mais a presença de informes publicitários no decorrer do programa infantil “TV Xuxa”, embora o comércio de produtos associados à imagem da apresentadora, como DVDs, calçados e roupas, seja constantemente enfatizado na programação da emissora Rede Globo. Segundo Leuzinger, uma das razões para a melhoria da qualidade dos programas direcionados ao público infantil foi a expansão da TV a cabo, que dedica vários canais exclusivos à programação infantil:

As crianças são o maior público do cabo. Hoje, cerca de 3,5 milhões de residências brasileiras têm assinatura. Há dez anos, eram apenas 400.000. A garotada dispõe de seis canais inteiramente dedicados a ela, todos em português, no ar 24 horas por dia. O Cartoon Network e o Nickelodeon estão entre os campeões de audiência. No ano passado, o Cartoon foi o canal mais visto da TV por assinatura, com um índice de 12,6%. O Nickelodeon ficou em nono lugar, com 8,2% (LEUZINGER, 2003, p. 89).

O reconhecimento das crianças, como um segmento específico da audiência e como um público consumidor em particular, traduz-se na emergência desses canais de acesso privado, cuja forma dominante de programação é a animação e que também não escapa da influência da propaganda, ao contrário, “a televisão infantil é cada vez mais vista como um mercado, patrocinada e dominada pelos anunciantes” (NILSSON, 2000, p.19).

Contudo, é importante ressaltar que o acesso a canais a cabo, bem como às tecnologias de informação, comunicação e entretenimento, não acontece de modo igualitário entre as crianças, constituindo-se como privilégio restrito de uma pequena parcela da população infantil. Como adverte Buckingham (2002), “pode haver uma polarização crescente, neste aspecto, entre os ‘ricos em mídia’ e os ‘pobres em mídia’” (p.258).

Além disso, um outro aspecto que merece atenção é o fato de que não apenas a programação infantil, seja em canais de acesso aberto ou privado, atinge o público infantil. As produções da mídia televisiva, pensadas para o público adulto, são também consumidas por crianças. Postman (1999) adverte que a televisão não faz distinção entre adultos e crianças, uma vez que o acesso às informações que veicula acontece de forma indiferenciada. Os dados apresentados pelo referido autor corroboram sua hipótese, uma vez que

[...] aproximadamente 3 milhões de crianças (com idades de dois a onze anos) assistem à televisão todas as noites do ano entre 11 e 11:30; 2 milhões e 100 mil assistem à TV entre 11:30 e meia noite; 1 milhão e 100 mil entre meia noite e meia e uma da manhã; e quase 750 mil entre 1:00 e 1:30 da manhã. Isso acontece não só porque a forma simbólica da televisão não propõe mistérios cognitivos, mas também porque um aparelho de televisão não pode ser escondido numa gaveta ou colocado numa prateleira alta, longe do alcance das crianças: sua forma física, não menos que sua forma simbólica, não se presta à exclusividade (POSTMAN, 1999, p.94).

Assim, a mídia televisiva é um espaço de aprendizagem que revela às crianças desde a mais tenra idade a “descoberta do mundo dos adultos, que se faz evidente em toda a sua intimidade e crueza” (MERLO-FLORES, 2000, p.76). Antes mesmo de ingressarem na escola, as crianças assistem aos noticiários, que revelam a chocante realidade da violência urbana e dos conflitos bélicos; aprendem sobre sexo, amor e traição na novela do horário nobre ou no programa de variedades; familiarizam-se com a dor e o sofrimento dos que têm fome, dos doentes; ouvem sobre a vida e a morte; e, como já foi assinalado, são iniciadas nos prazeres do consumo. É tendo em vista esse acesso inesgotável a informações, que em outros tempos tornar-se-iam acessíveis às crianças somente através das narrativas dos adultos, que Postman adverte não existir na televisão uma programação especificamente infantil: na TV, tudo é para todos (POSTMAN, 1999).

Procurei expor, neste capítulo da dissertação, argumentos e reflexões que caracterizam a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem, que educa mesmo quando tem por objetivos informar, entreter e divertir. A TV, assim como a escola, veicula informações, conhecimentos e valores que se dirigem à educação das crianças na contemporaneidade (FISCHER, 2003).

Partindo destas reflexões, o passo seguinte na trajetória da pesquisa consistiu no estudo das características das linguagens, dos procedimentos e dos currículos da TV e da escola, uma vez que esses fundamentos apresentavam-se como imprescindíveis para a compreensão de

como a TV produz aprendizagens e interage com as culturas da infância, constituindo-se, a exemplo da escola, como um local de ensino.

CAPÍTULO 3

LINGUAGENS, CURRÍCULOS E CONHECIMENTOS DA TV E DA ESCOLA

Conforme assinalam os dados das pesquisas e os argumentos desenvolvidos no capítulo anterior, a presença das tecnologias de informação e de comunicação no cotidiano alterou as formas de socialização e de acesso ao conhecimento por parte das crianças. Entendo que essas tecnologias têm se constituído como espaços de aprendizagem, através dos quais os estudantes aprendem sobre modos de ser e sobre estilos de vida, desejáveis do ponto de vista da publicidade e do entretenimento. Em consequência, o acesso a essas áreas de aprendizagem afeta as formas pelas quais as crianças concebem a escola e as práticas empreendidas pela mesma.

O fato de muitas escolas enfatizarem, de forma prioritária, em suas propostas curriculares conhecimentos e culturas tradicionalmente instituídas e que se distanciam amplamente dos conhecimentos e das culturas a que as crianças têm acesso através de outros locais de ensino, como a comunidade, a rua e, no caso da temática deste estudo, a televisão, contribui para que não encontrem sentido na educação escolarizada.

Historicamente, à escola coube a tarefa de exaltar conhecimentos que traduziam a crença no progresso e na razão, os quais divergiam amplamente dos interesses e das expectativas das crianças, bem como dos traços de suas culturas de origem. Como aponta Corazza (1997), os objetivos da escola de massa referiam-se ao controle e à regulação da população infantil, além da reprodução do conhecimento científico e racional necessário ao novo contexto inaugurado a partir dos séculos XVI e XVII com a Modernidade.

Esse modelo de escola, enquanto zelosa guardiã do conhecimento científico e que atua no sentido de transmiti-lo e preservá-lo (PENTEADO, 1999), ainda é o predominante em nosso tempo. Um número significativo de professoras e professores ainda preparam suas aulas tendo como referência um perfil de aluno e uma concepção de educação baseados em relações de autoritarismo e disciplinamento, sem a preocupação de promover articulações entre as experiências escolares e aquelas que mobilizam os interesses dos educandos fora dos limites da escola.

A cultura que tradicionalmente a escola tem por tarefa reproduzir e que considera válida, a ponto de ser estendida a diferentes segmentos sociais, acima de individualidades e de diferenças de origem, resume-se a um conceito homogêneo de cultura, considerado como referencial valioso (SACRISTÁN, 1995). Desse modo, “educativo” é o conjunto de normas,

condutas, comportamentos e conhecimentos definidos como adequados à socialização das crianças, tendo como referência as práticas, os saberes e as manifestações da cultura dos grupos dominantes, fazendo com que outras vozes e outras culturas, como as culturas de infância e a cultura expressa pelos meios de comunicação, por exemplo, permaneçam silenciadas nos currículos escolares.

Santomé (1995) salienta que a maioria das instituições escolares enfatiza, em suas propostas curriculares, as culturas que podemos chamar de hegemônicas, fazendo com que as vozes ou culturas de grupos sociais minoritários sejam silenciadas, estereotipadas ou deformadas. Dentre as culturas e vozes ausentes na maioria dos currículos, o autor chama atenção para as culturas infantis, juvenis e para a cultura popular, entendida enquanto ocupações e produtos que envolvem as vidas dos alunos e das alunas fora das escolas. Isso acontece porque

A única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios, etc. [...] Se, nas instituições educacionais, alguém pede, em um exame, uma listagem das diferentes artes, o resultado mais freqüente costuma ser o de incluir em tal enumeração a música clássica, o balé clássico, a ópera, o teatro dos grandes autores clássicos, a poesia, a literatura, a pintura e a escultura também daqueles autores e autoras que aparecem em livros de texto de História da Arte. Entretanto, é quase certo que não encontraremos nessa classificação: o rock, o punk, o rap, os desenhistas de quadrinhos ou grafitti, as fotonovelas, as telenovelas [...] os videoclips, os estilos cinematográficos (SANTOMÉ, 1995, p. 166-167).

Sendo o saber tradicionalmente valorizado e enfatizado pela escola o saber produzido pelas culturas hegemônicas, “parte integrante, importante e imprescindível desse saber é a escrita” (PENTEADO, 1999, p. 87). E se, nos currículos escolares, ainda prevalecem os traços da cultura característica dos grupos dominantes e se a linguagem¹³ valorizada por essa cultura é a linguagem escrita, as demais linguagens, os conhecimentos e as experiências que elas possibilitam tendem a ser descartados e a permanecerem ausentes do currículo oficial. Assim,

¹³ Faço uso da palavra linguagem a fim de designar as formas de expressão e de comunicação de idéias e sentimentos entre as pessoas, que se realizam por meio do gesto, do movimento, da música, da fala, da escrita, da imagem.

“A escola tem-se mantido praticamente com a linguagem falada e escrita, desconsiderando as diferentes linguagens culturais presentes em seu interior” (PORTO, 2001, p. 24).

Uma das experiências compartilhadas pelos educandos fora do espaço escolar e negligenciada nos currículos escolares é o consumo televisual, fenômeno que atinge de modo genérico as sociedades contemporâneas e cuja linguagem desperta prazer e concentra a atenção das crianças.

A novidade que a linguagem da TV apresenta em relação à linguagem escrita e ao conhecimento escolar, e que permite a sua repercussão, é que ela “realiza a socialização de conteúdos diversos (estéticos, informativos, científicos, de entretenimento, etc.) sem passar pela decodificação da linguagem escrita” (NAPOLITANO, 2003, p.20). Desse modo, a TV desloca a questão da linguagem para além do código escrito e oral, com os quais o professor tem-se ocupado tradicionalmente na escola (PENTEADO, 1999).

Moran (2000), refletindo acerca das características da comunicação desenvolvida pela televisão, argumenta que a linguagem televisiva é dinâmica, responde à sensibilidade da audiência e dirige-se antes à afetividade do que à razão. Conforme argumenta esse autor, a comunicação dos meios eletrônicos articula, superpõe e combina linguagens totalmente diferentes – imagens, falas, música, escrita – com uma narrativa fluida, uma lógica pouco delimitada, gêneros e conteúdos que integram o real e o imaginário. Desse modo, “Imagem, palavra e música integram-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional” (p. 34).

Nessa perspectiva, Porto (2000) explica que a combinação de linguagens permite à comunicação televisiva responder à sensibilidade dos que a vêem, explorar a imagem, os sentimentos e a emoção na dualidade ficção-realidade.

Embora a comunicação televisiva articule diferentes linguagens, nela a imagem desempenha um papel fundamental. Penteado (1999) salienta a potencialidade da imagem na comunicação televisiva, argumentando que ela permite explorar a dimensão emocional dos fatos, deixando em aberto amplo campo de significação a ser explorado. A imagem torna-se importante na comunicação televisiva, “porque é atraente, envolvente, arrebatadora das atenções” (p.33).

Sob essa ótica, Moran atenta para o fato de que a TV e o vídeo exploram basicamente o ver, o visualizar: “Desenvolvem um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador” (MORAN, 2000, p. 37).

A velocidade e o fluxo intenso de informações também é característica da comunicação televisiva, que se desenvolve a partir de “um ritmo rápido, uma seqüência alucinante de ações, acontecimentos, emoções e informações, pressionada por tempos curtos” (PORTO, 2000, p.40).

No entender de Fischer (2003), a comunicação viabilizada pela TV funda-se especialmente pela velocidade, pela impossibilidade quase doentia das câmeras em permanecer um pouco mais num só ponto, em veicular o movimento completo, em permitir o prazer sem a passagem violenta para o “novo”.

Por não prescindir exclusivamente do domínio da linguagem escrita, uma vez que também integra elementos das linguagens oral, icônica, plástica, gráfica, digital, sonora, musical (FISCHER, 2003), a TV constitui-se, em oposição aos livros, aos jornais e às revistas, como o perfeito meio de comunicação igualitário (POSTMAN, 1999), que coloca os analfabetos e as crianças ainda não alfabetizadas em situação de igualdade diante dos adultos letrados.

Nesse sentido, Postman (1999) argumenta que, enquanto a escrita, ao tornar os segredos acessíveis, criou um obstáculo a sua acessibilidade, exigindo um avanço lento e gradual e a submissão ao rigor da educação escolar, a TV popularizou-se entre diferentes povos e faixas etárias porque não oferece “mistérios” cognitivos.

Diante dessa constatação não é de surpreender que a TV ocupe um importante espaço no cotidiano das crianças. O que surpreende é o fato de as instituições escolares, sob a herança de práticas e concepções educativas tradicionais, privilegiarem uma visão elitista de cultura, segundo a qual outras linguagens e outros conhecimentos, que não refletem a norma culta, são considerados inferiores. De acordo com essa visão, a TV, ao lado de outros meios de comunicação, tem sido considerada como instrumento de degradação da cultura (BACCEGA, 2000) e a ela é atribuída uma das causas do desestímulo para a aprendizagem da linguagem escrita entre as novas gerações.

Bucci (1997, p. 25) diz que impera em nossa sociedade uma recusa intelectual à televisão, que insiste em tratá-la como fenômeno menor, “Como se fosse a vitrine dos lixos gerados pela indústria cultural e nada mais”. Para Bucci, a pior consequência desse tipo de preconceito é o silêncio, pois, sem falar sobre a TV com os pais ou com os professores, as crianças não adquirem condições para criticá-la. Assim elas vão aprendendo “que televisão é algo que serve para passar o tempo, mas que, estranhamente, é algo sobre o qual não se reflete não se pensa, não se conversa. Algo que não se critica” (p. 28).

No caso das escolas, o trabalho com os materiais da TV poderia estar acontecendo de modo sistemático. No entanto, como assinala Guimarães (2000, p. 108), também existe, por parte significativa dos educadores, um preconceito ou uma forte desconfiança quanto “à relação e à aproximação possível entre esse meio de comunicação de massa e a educação, particularmente a formal”. Essa desconfiança manifesta-se por meio da crítica que considera a produção televisiva como vazia, sem conteúdo e repleta de mecanismos ideológicos.

Minha prática no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, associada à trajetória como pesquisadora, sugere que a linguagem audiovisual é considerada pela educação escolarizada como adversária da linguagem escrita e da reflexão sistemática, e ainda como promotora do desinteresse das crianças pelas tarefas e pelo conhecimento escolar. Além disso, muitos professores questionam os programas televisivos, considerando que eles trazem um conteúdo de baixo nível cultural, artístico e estético (NAPOLITANO, 2003).

Sem querer valorizar sobremaneira o conteúdo ou a forma como esse é ensinado pela TV, entendo que o desinteresse das crianças pelas aprendizagens escolares não pode ser reduzido e atribuído unicamente ao acesso e ao uso das mídias fora do espaço escolar. O que parece contribuir para esse desinteresse é o descompasso verificado entre o cotidiano do aluno, permeado pela presença das mídias, sobretudo pela TV, e o cotidiano de muitas escolas, em que ainda se observa, como lembra Porto (2003, p.81), “conhecimentos repetitivos, estáticos reproduzidos por meio de práticas vazias de sentido e de significado não só para os alunos, como para os professores que se sujeitam a posturas dogmáticas, fechadas e unilaterais”.

É relevante destacar que, apesar da resistência por parte dos professores em abordar os materiais televisivos como fonte de aprendizado, a TV continua a desempenhar um relevante papel na tarefa de educar as crianças, ao lado da família e da escola. Ao tomar como referência o exemplo específico do Brasil, esse papel cresce em importância, uma vez que a TV constitui-se como o meio de comunicação mais popularizado. A análise desenvolvida por Bucci (1997) afirma a supremacia da televisão dentre os meios de comunicação no país. Nas palavras desse autor:

Em números aproximados, há cerca de 40 milhões de lares com televisão no Brasil, o que corresponde a quase 90% do total. Isso, para uma população que lê pouco, dá à TV uma condição de monopólio da informação, ou seja, a TV monologa sem que outros meios lhe façam contraponto. Publicam-se, por ano, no Brasil, menos de três exemplares de revistas por habitante (na França, só para comparar, esse número é da ordem dos 40, segundo as estatísticas da *Federacion*

Internacional da La Press Periodique). [...] De acordo com o grupo de mídia de São Paulo, com base em pesquisa do Instituto Marplan Brasil, 98% da população entre 10 e 65 anos vêem TV pelo menos uma vez por semana e, sozinha, a TV atrai duas vezes mais público do que todos os meios impressos, aí computados também os livros, além dos jornais e revistas (BUCCI, 1997, p. 9-10).

Esses dados não deixam dúvidas a respeito da repercussão social da TV em nosso país e do espaço que ela ocupa no cotidiano dos educandos na atualidade. Ao ingressarem na escola, as crianças já são telespectadoras assíduas e, em muitos casos, o tempo gasto por elas diante da TV é superior ao número de horas dedicadas às atividades escolares. Não seria exagero caracterizar a TV como a primeira professora da criança contemporânea, pois ela é conhecida no ambiente familiar e num período anterior ao processo de escolarização. Moran (2000, p. 33) assinala que a criança é educada também pela mídia, principalmente pela televisão, pois através dela aprende a “informar-se, a conhecer – os outros, o mundo e a si mesma –, a sentir, a fantasiar, a relaxar, vendo, ouvindo, ‘tocando’ as pessoas na tela, pessoas estas que lhe mostram como viver, ser feliz e infeliz, amar e odiar”.

Esse processo educativo empreendido pela produção televisiva, como esclarece Moran (2000), difere daquele viabilizado pela escola:

A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. Mesmo durante o período escolar a mídia mostra o mundo de outra forma – mais fácil, agradável, compacta – sem precisar fazer esforço. Ela fala do cotidiano, dos sentimentos, das novidades. A mídia continua educando como contraponto à educação convencional, educa enquanto estamos entretidos (MORAN, 2000, p. 33).

Enquanto a escola tem se constituído como um lugar de enfado e de disciplinamento, responsável pelo repasse do conhecimento racional, a TV, por meio de uma explosão de informações e apelos que falam à emoção, não encontra obstáculos para conquistar crianças e jovens, ainda que possamos questionar seus conteúdos e a forma dessa conquista.

Enquanto à escola cabe a tarefa de reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e cientificamente legitimado, a TV seduz pelo caráter de provisoriedade, que se manifesta nos conteúdos e nas formas de entreter e “ensinar” os telespectadores, apresentando algo de inesperado e de novo diariamente.

Assim como Moran (2000), Penteado (1999) reconhece as diferenças entre os conteúdos e os procedimentos de ensino empregados pela escola e pela TV. Argumenta que, enquanto a TV trabalha com conteúdos e procedimentos que são os “do momento”, “da atualidade”, diretamente ligados e interferindo na vida dos telespectadores, porque são os acontecimentos dos seus dias, do seu cotidiano, vistos e produzidos pelos profissionais dos meios de comunicação, “os trabalhados pela escola dizem respeito a conhecimentos sistematicamente organizados, produzidos por procedimentos científicos, ou seja, racionais e metodológicos, que podem e devem orientar condutas e atitudes mais condizentes com a racionalidade humana” (PENTEADO, 1999, p. 98-99).

A escola trabalha, prioritariamente, com as formas de expressão oral e escrita, enquanto a televisão tem na imagem e no som seus atributos fundamentais. Cabe lembrar que a linguagem audiovisual responde à sensibilidade e aos sentimentos, além de estar presente nas experiências de vida das crianças e dos jovens na atualidade, mobilizando seus interesses e expectativas. Já a linguagem escrita enfatizada pela escola desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica (MORAN, 2000). Portanto, como adverte Merlo-Flores (2003), o enfrentamento entre escola e televisão passa a ser também uma luta acirrada entre razão e emoção.

Enquanto a escola seleciona, avalia, submete os estudantes a testes e provas, promovendo-os ou reprovando-os de acordo com seu rendimento cognitivo, o acesso à TV não exige preparo, habilidade ou domínio de um conhecimento anterior. Isso faz com que muitas crianças resistam em frequentar a escola, ao passo que assistem à TV por prazer e interesses próprios (PORTO, 2000).

Mesmo ignorada nos espaços escolares e culpabilizada pelos professores, a televisão está dentro da escola, através do aluno telespectador que a frequenta (PENTEADO, 1999). Isso porque os educandos, diferentemente das instituições escolares que preservam uma estrutura tradicional, não permaneceram alheios à condição das sociedades contemporâneas, com o desenvolvimento e o espaço ocupado pelas mídias; não ficaram alheios ao bombardeio de informações e às formas ficcionais de entretenimento que esses meios disponibilizam. Ao contrário, sintonizados com o período histórico que vivem, os educandos estão imersos numa “cultura da mídia”, expressão que Kellner utiliza para indicar:

[...] uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais. [...] Essa cultura é constituída por sistemas de rádio e

reprodução de som (discos, fitas, CDs e seus instrumentos de disseminação, como aparelhos de rádio, gravadores, etc.); de filmes e seus modos de distribuição (cinemas, videocassetes, apresentação pela TV); pela imprensa, que vai de jornais a revistas; e pelo sistema de televisão, situado no cerne desse tipo de cultura. Trata-se de uma cultura da imagem, que explora a visão e a audição (KELLNER, 2001, p. 9).

Ao considerar o advento dessa cultura, dominada pela imagem e pelo som, não tenho a intenção de absolutizar o seu papel na educação das crianças e na construção das culturas de infância. Como salienta Feilitzen (2000, p. 52), “a mídia constitui apenas uma parte do ambiente das pessoas, de sua cultura e sociedade. A mídia não é, nem pode ser, a única e/ou direta causa da influência, mas funciona dentro de um conjunto de outros fatores decisivos”.

Porém, assim como não se pode absolutizar o papel da TV no processo de educação das crianças, não se pode fechar os olhos ao fato de que elas vêm sendo afetadas pela cultura da mídia e pela saturação de informações e imagens que lhe é característica, o que, inevitavelmente, leva os estudantes a desenvolverem outras expectativas, necessidades, interesses, novas formas de acesso a informações e de construção conhecimentos.

As crianças convivem cotidianamente com a linguagem televisual e isso engendrou modificações nas formas pelas quais elas são educadas. Porto (2000) alerta para as mudanças no processo de educação das novas gerações em relação às gerações anteriores, dizendo que as crianças, atualmente, “antes de freqüentarem as escolas, já constroem códigos para ‘ler imagens e sons’” (p. 46).

Para Kenski, (2000) a TV superou a característica de mero suporte e criou sua própria lógica, sua linguagem e suas maneiras particulares de comunicar-se com as pessoas, empreendendo uma forma específica para a obtenção de conhecimentos, o qual difere significativamente daquela possibilitada pelos livros. Citando Kerchove (1997), Kenski salienta que, ao contrário da leitura de livros, que se orienta no sentido do alfabeto – horizontalmente, da esquerda para a direita – a “leitura” televisiva ocorre por meio de olhadelas rápidas. “As imagens são construídas em nossa mente a partir dos estímulos visuais oferecidos na tela, em um processo dinâmico e veloz” (KENSKI, 2000, p.17).

Assistimos à TV dispersivamente (FISCHER, 2003). “Lemos” imagens fragmentadas, desconexas, que se multiplicam diante de nossos olhos, solicitando nossa imaginação e não a reflexão sistemática. Mesmo os gêneros televisivos preocupados em disponibilizar informações mais aprofundadas sobre um tema, como os documentários, materializam o que está sendo dito, envolvendo e seduzindo através da ilustração, da imagem narrada. “A maioria

da programação televisiva é apresentada em doses curtas de informações, com cortes, elipses, imaginação e movimento” (PORTO, 2000, p.134). Portanto, através da TV, as crianças têm acesso a informações e constroem conhecimentos de forma muito mais dinâmica e lúdica do que comumente acontece com os meios impressos, na escola.

Mas não apenas isso. Hoje muitas das relações que as crianças estabelecem com seus pares passaram a ser intermediadas pelas experiências possibilitadas pelas tecnologias audiovisuais. Através da comunicação televisiva, crianças de diferentes partes do mundo assistem aos mesmos desenhos animados, às mesmas campanhas publicitárias de salgadinhos, roupas, jogos e brinquedos, aos mesmos personagens criados virtualmente e aos mesmos astros mirins. Diante dessa condição, a TV também educa as crianças, porque fabrica modos de ser infantil (DORNELLES, 2005), apresentando modelos e padrões de referência, interferindo nos modos de pensar, sentir e desejar, nas formas de relacionamento que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos.

Nesse contexto, marcado pela presença das tecnologias de comunicação, informação e entretenimento, a escola passou a dividir com as corporações da mídia o papel de “educar” as crianças. Napolitano (2003, p. 18) argumenta que até meados do século XX “a escola foi hegemônica na formação e transmissão de valores, atitudes e conteúdos de conhecimentos básicos para a socialização das grandes massas urbanas”.

Atualmente, entretanto, o processo educativo sofre o impacto das mídias, em específico da TV, que se constitui, ao lado da escola, como um espaço de aprendizagem, portador de um currículo, através do qual as crianças obtêm modelos, padrões, referências, constroem conceitos e valores. Esse aspecto é particularmente desafiador para a Educação Ambiental, pois, como lembra Moran (2000) o que se tenta contrapor na sala de aula aos modelos consumistas vigentes, a televisão, o cinema, as revistas de variedades e muitas páginas da Internet o desfazem nas horas seguintes.

Entretanto, há um aspecto que aproxima escola e mídia televisiva, além do espaço paralelo que elas disputam no cotidiano das crianças: ambas possuem currículos e comportam ensinamentos. Essa característica em comum faz de ambas, escola e televisão, espaços de aprendizagem.

De acordo com Moreira (1997), embora não exista consenso em relação ao que se deve entender pela palavra currículo, conforme uma definição dominante ao longo dos tempos, “o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno” (p.12).

No entanto, precisamos também reconhecer que não é apenas esse currículo manifesto, que revela seus objetivos através de planos e propostas de ensino e do cotidiano em sala de aula aquele que produz aprendizagens. Há um currículo implícito ou oculto que se refere a características como a arquitetura, a mobília, a organização do tempo e dos espaços, e refere-se também às relações que se estabelecem entre docentes e discentes na escola. A existência desse currículo oculto “aponta para o fato de que o aprendizado incidental durante um curso pode contribuir mais para a socialização do estudante que o conteúdo ensinado nesse curso” (MOREIRA, 1997, p. 14).

Escolano (2001) salienta o currículo não cursado como uma fonte silenciosa de ensinamentos. Para esse autor, os espaços educativos, por si só, enquanto lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores. Portanto, o currículo oculto da escola diz respeito às regras e normas que, mesmo não explicitadas, governam as relações que se estabelecem na sala de aula (MOREIRA, 1997).

Retomando o argumento de que a mídia televisiva educa, convém reconhecer que ela também possui um currículo e uma pedagogia. Possui um currículo no sentido de que transmite, veicula conhecimentos, ainda que, em alguns casos, tenha apenas a pretensão de divertir e entreter. Possui uma pedagogia, não no sentido restrito que muitas vezes atribui-se a essa expressão associada ao âmbito escolar, ou seja, como uma pós-intervenção reduzida à categoria técnico-instrumental (GIROUX e SIMON, 1994). A TV possui uma pedagogia e um currículo porque produz conhecimentos e influi na produção de significados (idem).

Nesse sentido, o conceito de Pedagogia Cultural é esclarecedor, pois “enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p.14); situa a compreensão do entretenimento e da propaganda como áreas pedagógicas que, ao lado da família e da escola, educam as infâncias contemporâneas. Desse modo, as bibliotecas, a TV, o cinema, os jornais e as revistas, os brinquedos, os videogames, os livros e os esportes são entendidos como espaços de aprendizagem, portadores de um currículo cultural, por meio do qual produzem e legitimam conhecimentos.

Moreira (2000) aponta a necessidade de ampliação da concepção de currículo para além dos muros da escola. Segundo o autor, essa concepção ampliada permite que melhor se reconheça a importância de elementos extracurriculares na formação dos estudantes.

Porto (2000) se expressa acerca dessa questão, enfatizando a possibilidade de que os meios de comunicação façam parte do currículo, atendendo às necessidades de cultura,

aprendizagem, prazer e lazer relativos aos estudantes, que dialogam com a cultura das mídias a partir de suas vivências. Nesse sentido, o currículo escolar é entendido “não como uma realidade abstrata, à margem do sistema social em que se desenvolve, mas em relação com os contextos socioculturais” (PORTO, 2003, p. 99).

Paralela à visão ampliada de currículo, a concepção de cultura assume um sentido mais abrangente. Como argumenta Candau (2000), passa-se de uma concepção reducionista – que privilegia as dimensões artísticas e intelectuais – a um entendimento da cultura como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social, que se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar.

Em concordância com a visão ampliada de cultura e de currículo, a pedagogia “reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’” (GIROUX e SIMON, 1994, p. 115). Dessa perspectiva,

[...] as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo. É óbvio que elas não têm um currículo no sentido mais restrito de que tenham um objetivo planejado de ensinar um certo corpo de conhecimentos, embora isso ocorra em alguns casos, como nos programas da televisão educativa ou nas visitas a museus, por exemplo. [...] Sem ter o objetivo explícito de ensinar, entretanto, é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento. [...] Poderíamos listar o que se aprende vendo, por exemplo, um noticiário ou uma peça de publicidade na televisão. Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de formas cruciais e até vitais (SILVA, 2004, p. 139-140).

A exemplo da escola, a TV possui um currículo que dissemina informações, privilegiando certas visões e promovendo recortes, editando a realidade com base nos objetivos que busca atingir.

Mas, uma vez que um dos objetivos prioritários da mídia televisiva é o de atingir grandes audiências, seus conteúdos necessitam representar uma diversidade de vozes e culturas. Entretanto, pode-se questionar se o currículo da TV não se vale desse suposto “pluralismo cultural” para divertir, entreter e vender, reduzindo as lutas em torno da afirmação das diferenças à simples idéia de novidade (FISCHER, 2003).

Portanto, embora a forma diferenciada de organizar e comunicar seus conteúdos e as várias estratégias de direcionamento de suas produções a diferentes segmentos culturais, a TV

orienta-se pela fugacidade de temas e produtos a fim de mobilizar grandes públicos e, por conseguinte, atrair a atenção dos anunciantes, constituindo-se também como uma “escola” vertical e massificante (GUTIERREZ, 1978), comparável à escola fundada em moldes tradicionais.

O currículo da TV produz ainda significados através das características de sua própria linguagem, na qual a imagem tem um papel decisivo. Por meio das imagens que veicula, produz associações de ícones, logotipos e marcas a conceitos de beleza, desejo, consumo e prazer. Sendo assim, o currículo da mídia produz conhecimentos acerca de modos de ser e de estilos de vida, ao apresentarem modelos de comportamento e privilegiarem alguns valores em lugar de outros.

Os fundamentos apresentados ao longo deste capítulo a respeito das linguagens, dos currículos e dos conhecimentos diferenciados empregados pela escola e pela TV, encaminham para a compreensão de que, na condição de professoras e de professores, sabe-se pouco a respeito das crianças para as quais elabora-se metodologias de ensino, conhece-se pouco acerca das culturas de infância e de outras que com elas interagem fora do espaço escolar. Persiste o hábito de pensar nas crianças em conformidade com os objetivos de disciplinamento e regulação priorizados pelas escolas, assim como de circunscrever a educação aos limites da escola. Conforme aponta Fischer (2003), as professoras e os professores sabem pouco a respeito do quanto se alteraram os modos de aprender das gerações mais jovens, viabilizados pela linguagem do cinema e da TV, a respeito de como dirigir-se à “criança telespectadora” e ao adolescente nascido, criado e “alfabetizado pela TV”.

Diante dos argumentos defendidos, que afirmam a TV como um local de ensino, que possui um currículo e educa, independentemente do fato de seus objetivos e procedimentos aproximarem-se ou confrontarem-se com aqueles priorizados pelas instituições escolares, entendo a relevância de investigar as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas às quais elas têm acesso em seus cotidianos.

Tendo em vista as considerações desenvolvidas até aqui, procedi às opções metodológicas; porém, as primeiras experiências da investigação mostraram que a problemática do estudo só poderia ser delineada no diálogo com o contexto e com os sujeitos eleitos como participantes da pesquisa.

O capítulo que segue trata da minha inserção no contexto em que a pesquisa foi realizada e da caracterização do grupo de crianças que dela fez parte.

CAPÍTULO 4

AS CRIANÇAS DA PRIMEIRA SÉRIE E A ESCOLA MUNICIPAL PROF.^A ZELLY PEREIRA ESMERALDO

A escolha do grupo de sujeitos participantes da pesquisa aconteceu em abril de 2005, quando fui nomeada professora alfabetizadora de uma escola da rede pública do município do Rio Grande. E, ainda que já tivesse estabelecido contato anterior com um grupo de sujeitos de uma outra escola e de uma classe do 4º ano do Ensino Fundamental para a realização deste estudo, a tarefa de que fui incumbida impossibilitou a realização da pesquisa nesse último espaço, pois os turnos das escolas coincidiam. Assim, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Zelly Pereira Esmeraldo foi o contexto escolhido e no qual passei a atuar como professora e pesquisadora, assumindo os desafios que esta escolha implicava.

O convívio cotidiano, guiado pelo desejo de conhecer as crianças e suas culturas, revelou os movimentos singulares e a complexa trama que envolve a presença das muitas infâncias no espaço escolar. Um espaço que possuía uma existência concreta, mas também uma existência intermediada pelas relações dos atores que viviam o espaço-escola cotidianamente.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Zelly Pereira Esmeraldo está situada na Avenida Dante Dapuzzo, no Bairro Cidade de Águeda, zona periférica do município do Rio Grande. Atende crianças do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. A escola foi inaugurada em junho de 2004. Em 2005, acolheu 122 novos, alunos totalizando 300 crianças matriculadas, com idades entre 7 e 14 anos.



As crianças que a frequentam têm origens diversas. Moravam com suas famílias em pontos urbanos da cidade considerados irregulares para habitação. Essas famílias foram transferidas para o Bairro Cidade de Águeda e adquiriram suas casas mediante o pagamento de uma pequena mensalidade. A escola foi construída exclusivamente para atendê-las.

A infra-estrutura do Bairro Cidade de Águeda ainda é precária. Não há pavimentação, posto de saúde e área de lazer adequada para o contingente significativo de crianças moradoras nessa localidade.



Bairro Cidade de Águeda

Segundo um levantamento realizado pela equipe diretiva da escola, grande parte das famílias das crianças matriculadas trabalham com reciclagem de lixo e há grande número de desempregados. A instituição oferece todo o material escolar e uma refeição por turno aos alunos. O contato diário com as crianças permitiu constatar que possuíam famílias numerosas, formadas por cinco e até sete irmãos.

A “Escola Zelly”, como era carinhosamente chamada pelas crianças que participaram da pesquisa, está localizada no centro do Bairro Cidade de Águeda. No espaço externo à escola há um telefone público, o único disponível no lugar.

No interior da escola, o primeiro espaço a que se tem acesso é uma pequenina área para recepção, reservada também para que as professoras atendam aos pais dos alunos. Nesse lugar, inúmeras vezes refleti a respeito da pesquisa e fiz anotações no diário de campo.

Há três banheiros, um para os meninos, outro para as meninas e o terceiro para as professoras e demais profissionais da escola: diretora e vice-diretora, secretárias, faxineira e merendeira. Próximo aos banheiros há um bebedouro.

O espaço escolar conta ainda com refeitório, cozinha e uma pequena despensa. O refeitório, além de ser o local reservado para alimentação das crianças, é palco de festas, comemorações, aniversários e algumas reuniões entre as educadoras ou entre a equipe diretiva e os pais ou responsáveis pelas crianças, já que a escola ainda não contava com uma sala específica para a organização de reuniões.

A escola conta também com uma sala da secretaria e uma pequena sala de professores que, na época da coleta de dados para a pesquisa, estava sendo modificada para tornar-se uma sala de informática.

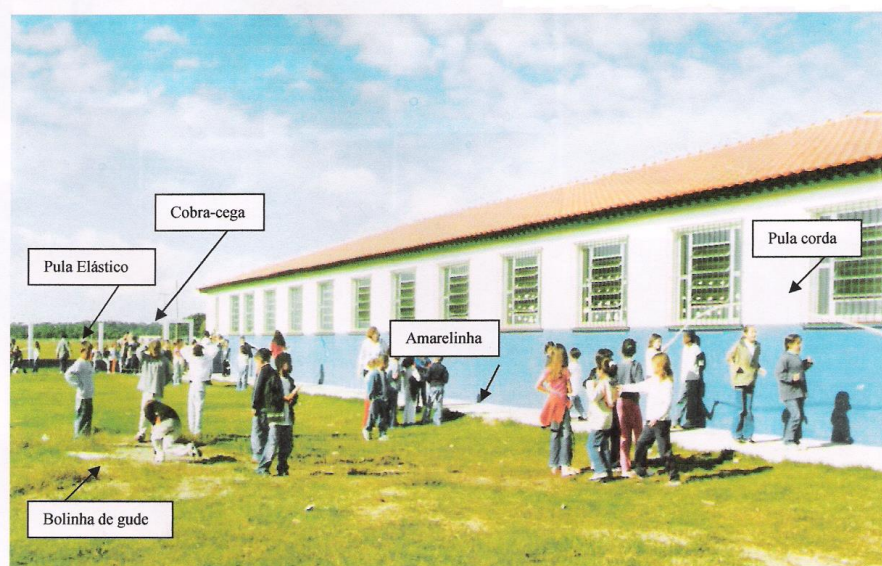
O recreio tem duração de 15 minutos. A escola oferece materiais para a organização de brincadeiras pelas crianças, como bolas, cordas, traves de futebol, bolinhas de gude, bambolês e há uma cesta de basquete. Há um amplo espaço para recreação das crianças externamente às instalações da escola.

O grupo de crianças participante da pesquisa constituía a turma Branco Algodão¹⁴, uma primeira série. As 24 crianças, 11 meninas e 13 meninos, situavam-se na faixa etária de 7 a 9 anos.

Estas informações permitem compreender a existência concreta do contexto em que a pesquisa foi realizada. Entretanto, penetrar o espaço-escola, protagonizando os papéis de professora e de pesquisadora, permitiu conhecê-lo para além de sua materialidade. Permitiu refletir acerca de significados que não podem ser apreendidos através da descrição fixa e inerte das salas de aula, do corredor, do refeitório e do terreno para recreação. Estes significados não podem ser captados separados das ações dos sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Conjugando os papéis de professora e pesquisadora, percebia que as crianças imprimiam no espaço escolar suas resistências e protestos contra a normatização e a disciplina e, do mesmo modo, manifestavam a ludicidade, a fantasia e a inventividade ao se apropriarem e dinamizarem esse espaço. Traziam consigo os costumes, as crenças e as histórias de seus lares. Suas origens, multifacetadas, entrelaçavam-se na escola, local onde compartilhavam espaços e rotinas, nas salas de aula, no pátio e no refeitório, bem como manifestações das culturas de

infância, como brincadeiras, cantigas.



jogos e

as turmas

¹⁴ Na Escola através de cores, t

As crianças no momento do recreio da escola

Observar e conviver com as crianças, permitia compreender o pátio como mais que um lugar onde elas permaneciam durante o intervalo ou o recreio. O pátio era o “contexto do encontro” entre as turmas e o espaço da brincadeira livre de sanções. Era o espaço em que lhes era permitido subverter a segregação escolar por faixa etária; o espaço onde os menores interagiam com os maiores e os de mesma idade com os colegas de outras turmas, os que repetiam o ano com aqueles que haviam sido promovidos, os tímidos com os irrequietos.

Essas interações não excluía as hierarquias entre as crianças maiores e as menores, fosse na reprodução das ações de cuidado e proteção, ou na condução e na atribuição de papéis aos participantes das brincadeiras.

A característica de inventividade também se manifestava nas trocas, nos acordos e nos relacionamentos entre as crianças em questão, incluindo a criação de lógicas próprias de organização e de relacionamento, as trocas de objetos (*cards*, figurinhas, brinquedos) segundo formas particulares de negociação, demonstrando intenções, interesses, desejos e preocupações em comum.

As ações compartilhadas pelas crianças observadas revelavam ainda que elas interagiam com a cultura escolar, criando estratégias para burlá-la, como esconderijos e atos velozes para esconder objetos e brinquedos, momentos em que planejavam formas de contornar as regras estabelecidas. Assim sendo, ainda que os espaços e as regras estabelecidas pelos adultos na escola limitassem o tempo e o espaço para a brincadeira, isso não se constituía como empecilho para que o desejo de brincar se manifestasse. Constatado isso, porque as crianças se mobilizavam para criar os brinquedos de que necessitavam quando os mesmos não eram disponibilizados na sala de aula, se comunicavam por meio de gestos e de olhares quando lhes era solicitado silêncio, criavam suas próprias regras, em grupo, opondo-se às regras dos adultos.

As brincadeiras apareciam como ações coletivas, sem a pretensão de recompensas ou a busca por objetivos secundários, assumindo entre as crianças um “sentido em si”, como argumenta Arroyo (1994, p. 92).

Entre as crianças que participaram da pesquisa sempre havia expectativas e espaços para brincar, mesmo que os adultos limitassem ou sancionassem suas intenções e seus desejos. O brincar era a atividade produtiva em que o grupo concentrava as perspectivas e os desejos. Estas observações sugerem que, na infância, “entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar uma das coisas que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2002, p. 10).

Um outro aspecto observado referia-se à apropriação do espaço da sala de aula, no sentido de reinventá-lo e de dinamizá-lo, superando as limitações físicas e a ordem estabelecida pelos móveis. Desse modo, as crianças conseguiam organizar rodas, danças ou jogar bolas de gude no minúsculo espaço que restava para brincar.

Assim também superavam as limitações de ordem material e espacial nas brincadeiras e nos jogos fora da sala de aula. Nos jogos de futebol, por exemplo, os meninos eram jogadores e juízes, simultaneamente. Cada time chegava a ter até 20 jogadores, de diferentes idades e turmas.

Já o refeitório, espaço coletivo compartilhado por todas as crianças da escola, tomado por elas, deixava de ser apenas o local destinado à realização das refeições. Transformava-se no cenário propício ao intercâmbio das novidades, às trocas e às combinações através de gestos, olhares e sussurros. Tornava-se ainda um espaço de brincadeira, desde as mais sutis, como contar piadas e adivinhações ou mexer nos talheres, até as menos discretas, como, na organização de uma fila, o empurrar-se ou fazer cócegas.

O convívio cotidiano com as crianças permitiu perceber o encontro de muitas infâncias na escola, pois, como alerta Pinto (1997), o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio.

Nesse sentido, Tomás e Soares (2004) argumentam que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças: “Esta etapa da vida varia muito quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência de infâncias e não de uma única infância” (p.352).

Ainda que o espaço cultural de vivência das crianças na escola e na comunidade fosse o mesmo, com o passar do tempo, percebi que coexistiam na instituição infâncias plurais e diversas: infâncias curiosas e subversivas, mas também infâncias silenciadas e disciplinadas;

infâncias das meninas e infâncias dos meninos; infâncias das tecnologias e das mídias; e infâncias da boneca de pano e do jogo de bola de gude.

Já pelas vozes dos adultos envolvidos na tarefa de educar as crianças – pais e professoras – surgiam as infâncias associadas ao papel de aluno e à idéia de escolarização que respondiam a expectativas ou transgrediam determinações: infâncias da indisciplina e “sem solução”, e infâncias padronizadas, idealizadas.

Conhecer o espaço-escola, que foi palco da investigação, através das ações dos sujeitos que o viviam, trouxe a compreensão da Escola Municipal Prof^a Zelly Pereira Esmeraldo como mais que um local destinado à socialização de conhecimentos e de sua apropriação pelas novas gerações. Essa escola mostrou-se como um espaço inventado, produzido e transformado cotidianamente, um espaço onde se encontravam e se complementavam diferentes histórias, origens, interesses, sentidos, crenças, propósitos e aspirações.

Conviver com as crianças da turma de primeira série, da qual eu era professora, no espaço da sala de aula e da escola, permitiu-me ainda compreender as interações que elas estabeleciam com as mídias e com as produções televisivas, através de narrativas, desenhos, brincadeiras, jogos e fantasias que elaboravam.

No capítulo seguinte apresento os encaminhamentos metodológicos pensados em diálogo com o cotidiano escolar e com o grupo de sujeitos participante da pesquisa.

CAPÍTULO 5

TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: OPÇÕES E (RE)ELABORAÇÕES NO DIÁLOGO COM O COTIDIANO EXPERIENCIADO COM AS CRIANÇAS

Para dar seguimento à tarefa de narrar a história vivida no processo da pesquisa, posso adiantar que a contarei de forma integral, embora parte das etapas, das estratégias e das intenções elaboradas de antemão tenham sido subvertidas no caminho metodológico trilhado. Trata-se da história de um trajeto repleto de atalhos, percalços e pontes construídas de improviso, mas também um trajeto marcado pela alegria, surpresa e mudança de concepções.

As primeiras opções metodológicas realizadas na trajetória da pesquisa já revelaram os limites advindos da escolha da escola como campo empírico e da conjugação dos papéis de professora e de pesquisadora. Além disto, outros desafios se apresentaram devido às especificidades da investigação com crianças de tão pouca idade e ainda não alfabetizadas. Diante dos limites e desafios, o encaminhamento metodológico foi sendo construído e desconstruído a cada vez que as certezas davam lugar às dúvidas crescentes.

Ao tomar a abordagem qualitativa como basilar metodológico na condução dessa investigação, precisei abandonar o terreno das certezas e o caminho linear que havia traçado ao organizar a proposta para ingresso no mestrado. Fundamento-me em Minayo (1994, p. 21-22), quando diz que, nessa abordagem, trabalha-se com o “universo de significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa busca a compreensão de um determinado fenômeno, sem perder de vista o diálogo com o contexto da investigação, o que significa dizer que, na sua trajetória, “não se pode insistir em procedimentos sistemáticos que possam ser previstos em passos ou sucessões” (MARTINS, 1994, p. 58). Este princípio foi vivenciado por mim na trajetória trilhada cotidianamente na pesquisa. Um caminho que foi sendo construído em resposta aos sinais que a realidade apresentava ao ser investigada (GARCIA, 2003), ou seja, as estratégias metodológicas foram reelaboradas no diálogo com o cotidiano experienciado, compartilhado com o grupo de crianças eleito como participante da pesquisa. Isto não quer dizer que o processo da pesquisa qualitativa desconsidera a necessidade do limite da temática ou da problemática em estudo. O que quero ressaltar é a importância de se considerar a dinâmica do

contexto em que a pesquisa é realizada, fato que possibilita a emergência do inusitado e o privilégio da descoberta (MELLO, 2005).

Por conseguinte, nos estudos de cunho qualitativo, os comportamentos, as respostas e as manifestações dos sujeitos não se prestam a generalizações; são considerados em relação a contextos, histórias e condições que são particulares e variáveis.

Quando se fala de sujeitos que são crianças, isso implica a necessidade de considerar a existência da diversidade de infâncias, profundamente marcadas por variáveis históricas, sociais, econômicas, culturais e étnico-raciais. Implica ainda o questionamento dos pressupostos universalizantes que caracterizam a infância como uma entidade regida fundamentalmente por forças biológicas, como uma etapa natural do desenvolvimento humano, do tornar-se adulto (STEINBERG e KINCHELOE, 2001). Além disso, requer o questionamento dos modelos metodológicos, que examinam as crianças em contextos isolados de seus cotidianos, como os laboratórios, ou que obtêm respostas através de testes artificiais e questões hipotéticas (ALDERSON, 2003).

Reconhecer a infância como uma construção social, não uma categoria universal (STEINBERG e KINCHELOE, 2001), traz implicações para a condução das pesquisas que têm as crianças como sujeitos. Alderson (2003) assinala as mudanças na orientação dessa modalidade de investigação, argumentando que os novos estudos da infância tendem a: observar e também, crucialmente, a falar com as crianças; a encontrá-las nos seus cotidianos; a tentar compreender as perspectivas das crianças e a forma como elas se organizam e atribuem sentidos às suas vidas; a procurar os motivos e as razões contextualizadas dos comportamentos infantis.

Nos estudos interessados em compreender a relação TV-criança apresenta-se a necessidade de levar em conta o papel ativo das crianças, enquanto produtoras e portadoras de cultura, de olhares peculiares sobre o mundo que as cerca (GOBBI, 2002), o que coloca em evidência a questão da multiplicidade de significados que podem ser mobilizados e construídos através das mensagens televisivas. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de questionamento das posturas teóricas que, entendem a relação entre TV e público infantil como uma via de mão única, caracterizando as crianças como telespectadores passivos.

É preciso reconhecer, portanto, que as crianças se relacionam de diferentes modos com as mídias, e com a TV em específico, em termos de acesso, usos e preferências. Enfim, não se pode prever o que pensam esses sujeitos, privilegiando a visão adulta em detrimento dos olhares e das vozes das crianças e reduzindo a complexa relação entre infância e televisão à identificação das interferências positivas ou negativas que as mensagens da TV exercem sobre

os seus comportamentos. Conforme salienta Fischer (2003), devemos rejeitar o entendimento vertical e linear dos processos culturais, o que implica a recusa em pensar de modo simplista na chamada influência da mídia como uma relação direta de causa e efeito entre uma imagem mostrada e um comportamento repetido.

Pacheco (1999) também adverte para o perigo das avaliações maniqueístas que se cristalizam na análise da relação TV-criança: de um lado, a TV é acusada de todos os males e, de outro, é apontada como o melhor evento da humanidade. Segundo a autora, ao se considerar a TV como um fenômeno social, muitas vezes utilizam-se paradigmas teóricos e metodológicos inadequados, falando-se dos prováveis efeitos que a TV pode ter sobre as crianças. Entretanto, “não se pode demonstrar que as crianças sejam passivas diante da TV e nem que sua capacidade de leitura se deteriore”. Em vez disso, “A TV, como os videogames, e, em certa medida, os computadores, favorecem um novo tipo de compreensão e de comunicação baseada nas propriedades da imagem” (PACHECO, 1999, p. 5).

Orientada por essas concepções, optei por privilegiar o olhar das crianças, recorrendo aos seus pontos de vista, e por compreender que suas interpretações não podem ser antecipadas ou previstas pelo olhar adulto. Portanto, compartilho da perspectiva que postula que as crianças, enquanto atores sociais, têm consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas e necessitam ser ouvidas para poderem expressá-los (PINTO, 1997).

Isso não quer dizer que há neutralidade no olhar do pesquisador com referência ao olhar das próprias crianças. É claro que se é guiado por concepções e não se realiza escolhas ao acaso no processo da pesquisa.

No diálogo com o cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Zelly Pereira Esmeraldo e com a turma de 24 crianças de uma classe de alfabetização da qual era professora, busquei *investigar as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas, buscando identificar as aprendizagens construídas pelos telespectadores infantis a partir desses espaços educativos.*

Uma vez que conjugava os papéis de professora e pesquisadora na sala de aula, o desenvolvimento desta investigação aproximou-se da abordagem da pesquisa-ação. Essa modalidade de investigação enfatiza a atividade da pesquisa como componente necessário ao trabalho dos professores, caracterizando-se como possibilidade de articulação entre teorias e práticas educativas, auxiliando a produção de saberes relativos aos problemas vivenciados no cotidiano das salas de aula (OLSON, 1991; LÜDKE, 2001; ESTEBAN e ZACCUR, 2002; GARCIA, 2003; FAZENDA, 2004).

Olson (1991) destaca que o trabalho do professor como investigador de sua própria ação pedagógica reduz a distância entre as descobertas teóricas e a prática de sala de aula, desenvolvendo uma mentalidade voltada à resolução de problemas, contribuindo para o enfrentamento dos dilemas com os quais se depara cotidianamente e oferecendo, como benefício superior, a possibilidade de modificar o processo educacional.

O estudo do referencial teórico reunido nos capítulos antecedentes, bem como a busca por fundamentos metodológicos no diálogo com o cotidiano experienciado com as crianças, orientaram a organização desta investigação. Igualmente fundamentais para a reflexão acerca do problema de pesquisa e para a construção de estratégias que permitissem estudá-lo foram as contribuições dos professores avaliadores no momento da qualificação do projeto de dissertação. As sugestões e alterações propostas contribuíram para o delineamento dos objetivos e dos rumos metodológicos, permitindo lançar novos olhares e entrever possibilidades que, no processo de orientação, foram gradativamente retomados e aprofundados.

A pesquisa foi organizada em duas etapas: a primeira, com um propósito exploratório e decisivo para o andamento da investigação, no sentido de justificar seus objetivos, buscou compreender como se processava o acesso e o uso da TV no ambiente familiar, bem como as interações entre a cultura infantil e as produções televisivas em manifestações expressas pelo grupo de crianças no espaço da sala de aula e da escola. Na segunda etapa da pesquisa, tendo em vista os dados oriundos da etapa anterior, procedi ao planejamento e ao estabelecimento de situações de diálogo e reflexão, nas quais as produções televisivas preferidas pelas crianças – os desenhos animados – assumiram a condição de materiais pedagógicos. Nestas situações, denominadas “Oficinas de Leitura de Imagens”, foi possível articular os objetivos pedagógicos, como professora, e os objetivos investigativos, no papel de pesquisadora, conhecendo os currículos dos desenhos animados sob o ponto de vista das crianças que participaram da pesquisa.

É relevante narrar não só as etapas, mas os desafios e impasses encontrados na realização das mesmas, e este relato poderá elucidar o que afirmei a respeito do caminho metodológico, que foi sendo desenhado e aprimorado no diálogo com o cotidiano experienciado com o grupo.

5.1 IMPASSES, DESAFIOS E (DES)CONSTRUÇÕES: REFLETINDO A RESPEITO DAS ETAPAS DA PESQUISA E DAS IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS

Os objetivos da primeira etapa da pesquisa foram:

- compreender como se processava o acesso e o uso da TV pelas crianças no ambiente familiar;
- compreender as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas, manifestas no espaço escolar em geral e na sala de aula em particular.

Tendo em vista estes objetivos, interessava buscar respostas para as seguintes questões:

- *As crianças participantes da pesquisa tinham acesso à TV no ambiente familiar? Em caso afirmativo, como esse acesso se processava (consumo individualizado ou compartilhado de imagens, horário em que assistiam à programação televisiva, preferências concernentes aos gêneros televisivos, acesso a outras mídias)?*
- *Quais interações as crianças estabeleciam com as produções televisivas, que demonstravam no espaço da sala de aula e da escola, através de formas de expressão como brincadeiras, jogos, narrativas e diálogos?*

Para proceder ao estudo das questões norteadoras dos objetivos da primeira etapa da investigação, inicialmente conjuguei duas técnicas de produção de dados: a Observação Participante e a Entrevista Coletiva Semi-estruturada.

5.2 OBSERVANDO AS CRIANÇAS, CONHECENDO SUAS

Optei pela Observação, pois esta técnica, além de permitir o contato e o envolvimento aprofundado do pesquisador com o contexto investigado, apresenta a vantagem de permitir a “coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26), como os momentos de interação entre as crianças, nos quais conversavam, praticavam jogos ou brincadeiras.

Lüdke e André (1986) salientam que o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, possibilitado pela técnica de Observação na investigação educacional, traz uma série de vantagens. Dentre elas, as autoras citadas assinalam que a observação direta

permite a aproximação com a perspectiva dos participantes da pesquisa, pois: “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26).

Na produção de dados realizada através da técnica de Observação em abordagens qualitativas, decisões importantes a serem tomadas referem-se: à forma de inserção do pesquisador no contexto em que a investigação será desenvolvida; ao grau de participação do pesquisador, e à explicitação ou não do seu papel e dos propósitos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986); à delimitação de momentos e à escolha pela forma de registro das observações.

Como já referi, minha inserção no contexto de realização da pesquisa deu-se na condição de professora. Assim que optei por realizar a pesquisa na sala de aula em que atuava como professora, cerca de duas semanas após minha chegada na escola, tratei de falar com as crianças, com seus pais e com a direção da escola a respeito da intenção da investigação, explicando-lhes meus propósitos e objetivos. Com a autorização¹⁵ desses sujeitos, o papel assumido no cotidiano escolar foi o de observadora participante que, segundo Lüdke e André (1986), trata-se de um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início da experiência da pesquisa.

Segundo Neto (1994, p. 59): “A técnica de Observação Participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. Para o referido autor, a importância dessa técnica revela-se no fato de possibilitar ao pesquisador captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, mas observados diretamente na própria realidade, transmitindo, assim, o que há de evasivo e imponderável na vida real. Além disso, “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Mello (2005, p. 63) também salienta a possibilidade de aproximação com o ponto de vista dos sujeitos, alcançada por meio dessa técnica de coleta de dados, quando diz: “A prática da Observação Participante é um mergulho na cultura do outro [...] para entender sua lógica, sua ordem simbólica, entrando na ‘teia’ social que constitui as relações internas do grupo”.

¹⁵ Os pedidos de autorização para a realização da pesquisa foram assinados pelos pais ou responsáveis dos estudantes, pela direção da escola e pelas próprias crianças que, por meio de um livro denominado “A história da pesquisa”, foram convidadas a participar da investigação.

Nesta etapa da pesquisa, que teve início em abril de 2005¹⁶, também recorri ao estudo de documentos escolares, Regimento e Planos de Estudos, que reuniam informações a respeito das famílias, da origem e da formação do bairro em que a escola está localizada e onde as crianças residem, estratégia que permitiu conhecer a história da formação do bairro Cidade de Águeda e da Escola Municipl Zelly Pereira Esmeraldo, narrada no capítulo anterior.

Inicialmente, na tentativa de minimizar os efeitos da sobreposição dos papéis de professora e de pesquisadora, estabeleci, como momentos para a realização das observações, aqueles em que as crianças não estavam envolvidas com as atividades escolares formais, como os momentos da entrada na escola, o recreio, dentre outros, momentos que antecediam os intervalos e nos quais as crianças praticavam jogos e brincadeiras.

Os registros das observações eram realizados por mim no diário de campo, ao término dos encontros ou nos intervalos, pois tinha o cuidado de que a interrupção não compromettesse a interação com o grupo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Contudo, eventualmente, registrava alguns dados diante das crianças e isto lhes despertava grande curiosidade.

As anotações no diário de campo referiam-se ao registro dos diálogos, da descrição das interações estabelecidas entre as crianças e à caracterização do espaço da sala de aula e da escola. Paralelo a estes registros descritivos, realizava outros que reuniam reflexões metodológicas acerca da relação estabelecida com o grupo e das formas como reagiam à minha presença no papel de observadora. Estes registros, acompanhados dos questionamentos que suscitavam, despertavam impressões que levavam ao delineamento de novas estratégias metodológicas.

No processo de registro das observações, o diário de campo teve um papel fundamental, constituindo-se como um instrumento metodológico reflexivo. Digo isto porque narrar as experiências compartilhadas com as crianças, através da escrita no diário, permitia reconstruir o cotidiano, trazendo à memória, não apenas o visto e o ouvido, mas também o sentido através dos silêncios, dos não-ditos, das imagens, dos sons e das cores das interações, das relações, dos espaços e das rotinas compartilhadas. Este processo permitia pensar acerca de quais as crianças e quais as infâncias estavam sendo investigadas. Sob esta ótica, Dermatini (2002, p. 5) aponta a necessidade de levar em conta, nas pesquisas com crianças, os diferentes tipos de

¹⁶ Uma vez que a Observação é um processo contínuo, foram realizadas coletas de dados por meio desta técnica até o término das mesmas, em novembro de 2005.

infância, argumentando que: “A questão dessa heterogeneidade dos tipos de crianças, do tipo de infância vivenciada, é uma questão que o pesquisador sempre se deve colocar”.

Registrar as experiências observadas no cotidiano escolar era como reviver o vivido, considerando as lógicas do grupo de crianças. E eu buscava, com as anotações no diário, não apenas documentar, mas, principalmente, compreender os significados que atribuíam às ações, aos objetos e aos espaços para além da materialidade dos mesmos, penetrando, assim, o universo simbólico infantil.

Destaco o papel singular que o diário de campo assumiu em todo o processo da pesquisa, permitindo registrar as emoções e os sentimentos nas relações com as crianças. Quando meu olhar de observadora parecia desavisado ou direcionado por concepções prévias a respeito das crianças, o refletir possibilitado pela escrita permitia emergir o inusitado e lançar olhares curiosos sobre o que parecia trivial e rotineiro. Nesta perspectiva, Neto (1994) argumenta a respeito do papel do diário de campo no processo de observação, salientando que sua importância não deve ser subestimada. “Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (p. 63).

Do mesmo modo, os percalços com os quais me deparei nesta primeira etapa da pesquisa foram registrados e, inicialmente, referiam-se à dificuldade em estabelecer vínculos com o grupo para além das atividades escolares, o que dificultava minha interação no papel de pesquisadora. Conquistar a confiança das crianças exigiu paciência e, por vezes, a ansiedade sentida despertou preocupação.

Neste processo de incertezas, conhecer os fundamentos da pesquisa qualitativa, além das técnicas de coletas de dados, foi de extrema relevância, embora, aos poucos, fosse percebendo que os livros de metodologia não traziam as respostas que buscava. Ficava claro um dos maiores desafios que o pesquisador enfrenta ao optar por esta abordagem de pesquisa: a condição de que cada caminho é único e peculiar, e assim é com cada grupo, comunidade, enfim, cada contexto em que a investigação se desenvolve. Diante disto, nas pesquisas qualitativas, a construção do caminho metodológico necessita orientar-se por uma postura investigativa de abertura à reflexão diante dos impasses e dos desafios que cada contexto, na sua particularidade, revela ao pesquisador no processo da pesquisa. Como diz Lopes (2001, p. 93):

A reflexão metodológica não é só importante como necessária para criar uma atitude consciente e crítica por parte do investigador quanto

às operações científicas que realiza na investigação e quanto ao questionamento constante a que deve submeter os métodos ante as exigências que lhe impõe a realidade.

Esta abertura à reflexão, no processo da investigação, como observadora, levava a pensar na minha relação com os sujeitos da pesquisa. Esta relação, neste caso, era também entre professora e alunos e, aos poucos, tornava-se amigável e confiável. Mas, protagonizar dois papéis no mesmo espaço gerava conflitos. Recordo que cheguei a pensar em desistir e buscar outro campo empírico para a realização da investigação.

Se por um lado o contato diário com o grupo constituía-se como um fator positivo, pois aos poucos favorecia a interação entre pesquisadora e crianças, por outro, criava situações que pareciam “escolarizar” o processo da pesquisa.

Percebia em vários momentos das observações que, ao notarem meu interesse, as crianças encerravam as brincadeiras, escondiam os brinquedos, temendo serem por mim advertidas; falavam sussurrando para não serem ouvidas e, em alguns casos, chegavam a advertir oralmente os colegas da minha aproximação, demonstrando receio e desconfiança diante da minha curiosidade. Assim sendo, inicialmente percebi que as crianças não agiam de forma espontânea, até certificarem-se, ao longo das observações, que minha intenção não era de julgá-las ou de normatizar suas interações.

Levou algum tempo para que as crianças aceitassem o papel de pesquisadora que eu assumia no contexto das aulas e do cotidiano escolar que envolviam atividades dirigidas e de livre expressão. Frequentemente precisava reiterar as intenções da pesquisa com o grupo, pois as crianças tornavam a questionar sobre as anotações, perguntando o que, por que e para que eu estava anotando. Ao observar, perguntava, conversava e recorria às explicações das próprias crianças para esclarecer minhas interpretações, quando estas davam margem a dúvidas.

Assim como as crianças, eu vivenciei um processo inicial de estranhamento. De início, o fato de os papéis de professora e de pesquisadora se entrecruzarem no espaço da sala de aula provocava ansiedade, pois minhas expectativas frente ao estudo iam sendo alteradas e o caminho trilhado mostrava-se demasiadamente incerto. O processo de observação revelava questões que remetiam também à reflexão acerca da identidade de professora e das relações estabelecidas com os estudantes na sala de aula.

Deste modo, no contexto da pesquisa, fui compreendendo a impossibilidade de separar os papéis que traziam um duplo olhar: o da professora e o da pesquisadora. E isto tornou-se

evidente para mim quando, no convívio cotidiano com as crianças, a fronteira entre o fazer pedagógico e o fazer investigativo foi totalmente transgredida. Foi quando percebi que o processo da pesquisa não podia ser separado do processo pedagógico. Isto ficava evidente quando, ainda que eu tentasse limitar os espaços da professora e da pesquisadora, estes eram transgredidos pelo modo como ocupava o lugar na sala de aula ou como desenvolvia a proposta pedagógica. E num movimento prático-reflexivo, fui percebendo a impossibilidade de separar estes papéis, já que minha formação profissional e identitária assume um lugar de quem ensina e aprende e, neste processo, a investigação faz parte da ação pedagógica.

Diante da constatação de que as crianças relatavam questões acerca dos acontecimentos e personagens da mídia televisiva não apenas nos momentos delimitados para a realização das observações, mas em diálogos com os colegas e a professora nas situações formais de aprendizagem, imprimi novos rumos e novas estratégias de coleta de dados, principalmente no que se refere à observação. Tratei, então, de registrar as diversas expressões, que se apresentavam nas diferentes situações do cotidiano escolar, pois elas também permitiam pensar acerca dos objetivos da pesquisa.

Nas situações formais de ensino, as crianças associavam palavras, temas e conteúdos escolares com as informações acessadas através dos mais variados gêneros televisivos como: telenovelas, noticiários, filmes, desenhos animados, documentários e propagandas. Isto pode ser constatado na passagem do diário de campo, em que registro a primeira impressão acerca das narrativas das crianças na sala de aula e que fazem referência aos materiais televisivos:

Interessante é que, diariamente, as crianças compartilham novidades da TV com o grupo. Como o dia em que J pergunta quem assistiu ao filme de terror, demonstrando interesse e estupefação, quando N conta sobre os episódios da Turma do Didi, considerando engraçadas as piadas racistas e machistas, ou quando T associa as palavras novas que conhece ao enredo e aos personagens da novela América (Diário de Campo, maio de 2005).

A frequência com que as crianças relacionavam os conteúdos escolares e as atividades ligadas à aprendizagem da escrita com os materiais televisivos a que tinham acesso levou-me a reconhecer a relevância e a validade destes dados, que se constituíam como expressões espontâneas. Em vista disto, continuei registrando as falas das crianças expressas nas situações de aprendizagem e as impressões que suas narrativas despertavam. Trago um segundo fragmento do diário de campo para explicitar minha afirmação:

Hoje R interrompeu minha fala ao explicar uma das atividades com números para contar sobre um filme que viu na TV. Sua fala despertou o interesse das crianças de forma surpreendente. A exemplo de R, seguidamente as demais crianças expressam-se na sala de aula a respeito do que assistem na televisão. O acesso a essa mídia aparece como uma das principais experiências que compartilham com seus pais, irmãos e amigos (Diário de Campo, junho de 2005).

Paralelamente às observações, procedi à realização de uma entrevista coletiva com as crianças. Esta coleta de dados também instigou reflexões acerca das identidades de professora e de pesquisadora, colocando em evidência a necessidade de ampliar a participação das crianças na pesquisa.

5.3 ENTREVISTANDO AS CRIANÇAS, REFLETINDO A RESPEITO DAS IDENTIDADES DE PROFESSORA E DE PESQUISADORA...

Para organizar a entrevista levei em conta os dados coletados por meio das observações. O convívio cotidiano com o grupo evidenciava que a modalidade de entrevista individual não se apresentava como a mais adequada para conduzir esta coleta de dados. Como demonstraram as observações, as crianças comunicavam-se pouco comigo na ausência de seus pares e algumas apenas em companhia de outras crianças tornavam-se abertas ao diálogo. De acordo com Neto (1994), através da entrevista, o pesquisador busca obter informes contidos nas falas dos atores sociais. Contudo “Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...] que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (p. 57).

Minha intenção era a de estimular um diálogo coletivo, orientado por um roteiro de questões relacionadas ao problema da pesquisa, mas não linearmente fixado e reduzido a ele. Por isto, dentre as modalidades de entrevista, recorri à semi-estruturada ou semi-dirigida, já que ela “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista teve, como orientação para o diálogo com o grupo de crianças, o esclarecimento das seguintes questões:

- *Todas as crianças tinham acesso à TV no ambiente familiar?*
- *Em quais momentos do dia as crianças assistiam TV?*
- *As crianças assistiam TV sozinhas ou em companhia de algum adulto?*

- O que as crianças mais gostavam de assistir na TV e por quê?

Antes de simplesmente apresentar as informações coletadas por meio dos questionamentos citados acima, penso na relevância de contextualizar a situação da entrevista, narrando os desafios e as alterações promovidas durante a sua condução. Entendo que “descrever os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 21) possibilita compreender falas, ações, olhares e silêncios em relação ao contexto em que essas reações se expressam, permitindo levar em conta as possíveis interferências do espaço (escola, sala de aula), das identidades nele protagonizadas (de professora, de pesquisadora e de alunos) e das interações entre entrevistadora e entrevistados (adulto-crianças, professora-alunos, crianças-crianças).

Dando início à realização da entrevista coletiva, conversei com as crianças a respeito do que elas assistiam na TV. Elas demonstraram grande entusiasmo ao falarem acerca de seus programas favoritos, citando acontecimentos e personagens ligados a alguma modalidade da programação televisiva. Em seguida, sugeri que falássemos a respeito do que elas mais gostavam de assistir na TV. As crianças aceitaram a proposta. Todos os dados e diálogos foram registrados por mim no diário de campo.

Propus que as crianças, organizadas em pequenos grupos de quatro a cinco componentes, elaborassem um desenho retratando o programa de TV de que mais gostavam. Tomei esta decisão porque as crianças costumavam pedir folhas diariamente para desenharem e tínhamos desenvolvido o hábito de conversar sobre suas produções. Assim, percebia que a elaboração de desenhos era uma atividade que as crianças demonstravam prazer ao realizarem-na e que poderia assim ser articulada à entrevista.

Meu propósito era de que suas produções servissem como ponto de partida para a entrevista coletiva, como estratégia para estimular as crianças a falarem a respeito dos programas de televisão que assistiam. Então, fui desenvolvendo a entrevista, perguntando acerca do que tinham expressado.

Entretanto, a maioria das crianças alegou ter esquecido da proposta. Outras trocaram seus desenhos com os colegas ou pediram que esses lhes fizessem os seus e, quando solicitadas, nada falavam. Nestes casos, elas pediam mais folhas e elaboravam novos desenhos que retratavam suas casas, seus animais de estimação, seus brinquedos, suas famílias e, eventualmente, os personagens de desenhos animados, produção televisiva que identificaram como a sua preferida.

As produções que seguem evidenciam retratações dos desenhos animados em meio à cenas do cotidiano e contexto cultural de vivência das crianças. Além disso, foram elaborados conjuntamente, como é possível perceber pelas assinaturas na mesma folha, fato que impossibilitou a narrativa de escolhas individuais com base nos desenhos.

Buscando um maior envolvimento das crianças na proposta, procurei novamente falar da pesquisa e pedi a autorização delas para proceder ao registro de suas falas. Neste momento, algumas crianças fizeram pedidos em troca. N pediu para mexer no meu cabelo enquanto conversávamos; as demais crianças pediram mais folhas para desenhar e para conversar em voz baixa em seus grupos.

As interações estabelecidas nos grupos durante a entrevista mostravam como as crianças buscavam respostas homogêneas para as perguntas lançadas. Algumas recomendavam aos colegas que dessem respostas iguais as suas, travavam acordos e comunicavam respostas idênticas, ou então, ao ouvirem de seus pares respostas diferentes, as crianças reiteravam as suas alertando para o fato. Antecipavam minhas ações e falas, reproduzindo-as. Espreitavam meus registros, dirigiam a outras crianças as perguntas da entrevista e seguravam o lápis, tentando imitar minha escrita.

Diante destas constatações, percebi os desafios que se apresentam na pesquisa com crianças. Mas estes desafios também referiam-se ao meu papel na investigação. Um caminho que se constrói, tendo como pano de fundo a escola e havendo uma pesquisadora protagonizando o “papel” de professora, assume-se o risco de imprimir, ao processo da pesquisa, as marcas da escolarização, como o julgamento de respostas e opiniões formuladas pelas crianças. Isto as levava a não agir de forma espontânea, como atestavam as observações ou, como aconteceu na entrevista coletiva, a classificarem suas falas e ações buscando respostas homogêneas, confundindo as atividades ligadas à investigação com a realização obrigatória de tarefas escolares.

A reflexão acerca da entrevista mostrou como a sobreposição dos papéis de professora e de pesquisadora intensificava a relação de assimetria entre entrevistadora e entrevistados, e como as respostas e ações das crianças eram afetadas, já que buscavam a aprovação da professora, dando respostas idênticas, pois imaginavam existir uma única e correta afirmação para os questionamentos lançados.

Expressões das crianças também evidenciavam a preocupação com os resultados e a classificação de seus desenhos. Isto é constatado quando as crianças perguntavam se os desenhos estavam bonitos, se estavam “certos”, se “valiam nota”, ou ainda se eu iria contar aos seus pais o que elas falavam na sala de aula a respeito da TV. Também seria preciso reconsiderar o papel do desenho infantil, pois o seu emprego como estratégia metodológica foi limitado pela idéia de que assumia relação direta com a narrativa acerca de aspectos visíveis nessa forma de expressão.

As falas e as ações das crianças levavam também a pensar no significado da aceitação em participar da proposta da entrevista ou, como alerta Dermatini (2002), os significados embutidos no “querer” participar da pesquisa e da entrevista. Esse “querer participar”, por parte das crianças, soava como uma opção direcionada pela identidade de alunos que protagonizavam naquele espaço e que deveria corresponder aos objetivos escolares.

Percebendo isto, decidi conversar com as crianças, alertando que não existiam respostas “certas”, mas que cada uma delas deveria pensar e comunicar a sua própria resposta, que poderia ser igual, semelhante, mas também diferente das respostas dos seus colegas. Tratei de assinalar que os seus desenhos não seriam avaliados, assim como aquilo que dissessem, e que eu não contaria para os seus pais ou familiares a respeito do que falassem sobre a TV, embora eles tivessem permitido a elas participarem da pesquisa.

Minha intervenção no desenrolar do diálogo coletivo tinha como meta superar equívocos e desentendimentos com referência à proposta. Esta interferência permitia reconhecer as vantagens da entrevista oral em relação aos questionários e às entrevistas escritas, visto que, como argumentam Lüdke e André (1986), enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista oral ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado, permitindo correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.

Entretanto, o fato de anotar o que as crianças diziam causava-lhes desconfiança. Associavam o registro no diário aos procedimentos de avaliação. A questão da autonomia entre os papéis de professora e de pesquisadora não era problemática apenas para mim, mas

também para as crianças, que demonstravam preocupação em responder às expectativas da professora no papel que exerciam na sala de aula, que era o de alunos.

Ao final do processo da entrevista e superadas as primeiras limitações, foi possível constatar, pelas falas das crianças, que todas elas tinham acesso a um aparelho de TV no ambiente familiar. Somente três crianças afirmaram possuir dois televisores em seus lares. Este dado afirma a marcante presença da televisão no cotidiano do grupo de crianças em questão e evidencia a relevância de estudos na área.

As narrativas das crianças indicaram que elas assistiam à TV em companhia de algum adulto ou dos irmãos, uma vez que, ao falarem a respeito do acesso a essa mídia destacaram a presença dos familiares: *“Eu vejo com o pai, a mãe e os irmãos”* N; *“Eu vejo com o irmão, a outra irmã e a outra, e o pai e a mãe também”* L; *“Eu assisto com o meu irmão e com a minha tia e, de noite, eu e o meu pai e a minha mãe”* RP.

As falas referentes aos horários de acesso à programação das emissoras indicam que as crianças assistiam TV em diferentes momentos do dia, inclusive à noite, confirmando a hipótese de que a programação pensada para o público adulto é avidamente consumida por crianças (POSTMAN, 1999). Mencionando os momentos em que assistiam televisão, as crianças disseram: *“Eu vejo de manhã, de tarde e de noite”* NM; *“Eu vejo de noite e de dia [...] de noitezinha também. Eu acordo e vejo televisão”* RS; *“Eu e a minha mãe vemos de manhã e de noite. A gente fica vendo TV até meia noite”* J; *“Eu assisto de manhã e de tarde, quando não tem aula, e de noite”* M.

Ao citarem a programação que assistiam, as crianças citaram os desenhos animados exibidos na emissora Rede Globo, embora também listassem outros canais, todos eles de acesso aberto ou gratuito, como SBT, Record e Bandeirantes.

Uma vez que as crianças assistiam a TV em diferentes horários do dia, elas manifestavam interesse pela programação adulta, mas afirmaram preferir, “gostar mais” da programação infantil, ou seja, dos programas que veiculam desenhos animados, novelas infantis e brincadeiras, como aquele conduzido pela apresentadora Xuxa.

Expressaram sua predileção pelas modalidades da programação infantil, mencionando os seguintes desenhos animados: Bob Esponja, Três Espiãs Demais, *Jackie Chan*, *Mega-man*, Homem-aranha, *Bai Blaid*, *Dragon Ball Z*. Além destes, citaram o quadro do programa TV Xuxa, Olha o Bicho, e a novela infantil, Sítio do Pica-pau Amarelo. Entretanto, quando propus que escolhessem apenas um desenho animado como o seu favorito, suas respostas variaram entre Bob Esponja e Três Espiãs Demais.

Ao término da entrevista, concluí que as questões que versavam sobre o acesso e o uso da TV no ambiente familiar e que encontravam respaldo nas ações das crianças eram respondidas de imediato; enquanto as questões que tratavam de suas preferências quanto aos gêneros televisivos e que não estavam objetivamente estruturadas, ao contrário, referiam-se aos seus gostos, predileções e escolhas pessoais, essas causavam apreensão e dúvida. Por isso, as crianças demonstraram receio em falar por que escolheram os desenhos animados como a produção que preferiam assistir na TV. Sendo assim, decidi retomar estas questões num outro momento, mas isto não poderia ser feito sem antes repensar minha postura como professora na sala de aula.

As atitudes das crianças, no desenvolvimento da proposta da entrevista, remetiam aos significados de vigilância e autoritarismo da educação escolarizada e, em consequência, fui percebendo e avaliando também o meu modo de ser professora naquele espaço, ou seja, o meu papel no processo de ensino e aprendizagem, confirmando minha opção em ser professora e pesquisadora.

Na trajetória da pesquisa, sob a ótica de uma pesquisadora, que era ao mesmo tempo professora na sala de aula, foram sendo tecidas reflexões acerca da relação TV-criança e TV-escola, e acerca da articulação entre as ações de ensino e pesquisa. Então, passei a reconhecer de forma mais concreta a importância e a necessidade de que os professores pesquisem e produzam conhecimentos, tendo como campo empírico a escola e, como sujeitos, as crianças, que compartilham um cotidiano repleto de “realidades” construídas pelos meios de comunicação, em específico a televisão. Esta postura docente aproxima a educação escolarizada do cotidiano dos estudantes, promovendo novas relações e formas de aprendizado na sala de aula. Este argumento encontra fundamento nas palavras de Fusari, quando diz:

O professor, como o principal responsável por planejamentos, planos e desenvolvimento de uma *competência comunicacional específica na educação escolar conectada à comunicação social*, precisa pesquisá-la, conhecê-la, trabalhá-la melhor em suas transformações e possibilidades (FUSARI, 2004, p. 108) [grifo da autora].

Nessa direção, Fazenda (2004) defende a conjugação das identidades de professora e de pesquisadora para a superação da dicotomia, que acaba determinando a existência de dois tipos distintos de profissionais: “os pesquisadores de um lado – reivindicando a soberania da teoria – e os professores do outro – idolatrando a prática – e, entre eles, a sala de aula” (p. 77).

Essa dicotomia entre as ações de docência e pesquisa, salienta a autora citada, acabam por resultar em receituários centrados na dimensão prática da educação, vazios de crítica e de significado, ou em dissertações e teses com linguagem rebuscada e hermética.

Com o intuito de superar os limites metodológicos advindos da escolha da sala de aula, em que eu atuava como professora, como contexto da investigação, na continuidade do estudo, tentei minimizar as marcas da escolarização nos processos de coleta da voz das crianças e nas situações de aprendizagem, rompendo com posturas adultocêntricas¹⁷ e autoritárias. Assim, no contexto de um fazer pedagógico, que era ao mesmo tempo investigativo, foi importante a tentativa de subverter os discursos e as relações comunicacionais, tradicionalmente instituídas pela cultura escolar, reveladas em falas que reforçam êxitos e que privilegiam uma visão unívoca do conhecimento, tais como: “muito bem”, “está certo”, “quem é que sabe?”, ou “faz direito”.

A produção de dados, realizada através da entrevista, também instigou reflexões acerca das implicações metodológicas que provinham da opção em eleger as crianças como sujeitos da investigação, o que implicava aventurar-se por um caminho repleto de desafios, de impasses e de reelaborações.

E foi nesta trajetória de diálogo com o cotidiano, de constante negociação com as marcas, os sinais e os rastros deixados à medida que a estrada se construía que, assim como percebi a impossibilidade de separar as identidades de professora e de pesquisadora, e o fazer pedagógico do fazer investigativo, levei em conta a necessidade de ampliar a participação das crianças nos rumos da pesquisa.

Logo que procedi às primeiras observações, tratei de refletir mais profundamente acerca das implicações metodológicas da investigação com crianças. Além das observações, as constatações advindas da realização da entrevista coletiva também afirmaram a necessidade de reflexão metodológica, pondo em evidência desafios que se enfrenta ao trabalhar com esse grupo etário, pois, como argumenta Quinteiro (2002), a entrevista, tal como é concebida, tem se mostrado como um instrumento pouco adequado na pesquisa com as crianças.

O diálogo entre instâncias teórica e empírica, estabelecido na trajetória da investigação, assinalava que as propostas lineares de pesquisa, previamente planejadas em etapas e centradas apenas no ponto de vista adulto, não se adequavam à tentativa de eleger as crianças como sujeitos numa investigação.

¹⁷ Para Kramer (2003) incorre-se no erro do adultocentrismo, olhando as crianças de cima e não na altura dos seus olhos, ou seja, deixa-se de ver o mundo que se apresenta à sua altura e as suas formas de compreendê-lo.

Na trajetória da pesquisa, a tentativa de descentramento do olhar adulto em relação às crianças e a opção em elegê-las como participantes da investigação remeteram a um repensar de posturas e de concepções, influenciando as estratégias metodológicas e colocando em xeque minhas crenças a respeito das crianças, como pesquisadora e professora. Percebia que as representações e as imagens que tinha a respeito das crianças, influenciadas por minhas memórias e experiências pessoais, povoavam as reflexões tecidas no convívio com as crianças. Aos poucos, ao contrastar estas crenças com as elaborações que o convívio com as crianças suscitavam, estas representações iam sendo ressignificadas. Neste sentido, Alderson (2003) salienta que a reflexividade investigativa na pesquisa com crianças envolve o repensar acerca da forma como as nossas próprias biografias, perspectivas e valores afetam todo o trabalho de investigação. Apresentando idéias afins, Delgado (2005, p. 2) diz:

A infância é uma construção histórica e por isso nós, profissionais e pesquisadoras/es da infância, também não estamos isentas/os do processo de construir concepções e representações das crianças que nos fazem agir de forma preconceituosa, quanto mais estereotipado o *corpus* de idéias que fomos armazenando sobre o que significa ser criança.

Reconhecer as crianças como seres do presente, produtores e criativos, permitia questionar as concepções e posturas docentes que ainda permeiam os currículos de muitas escolas: práticas autoritárias, que concebem as crianças como seres que precisam ser disciplinados e preparados para o futuro. “Uma das principais conseqüências da idéia de pensar as crianças como um projeto para o futuro é a construção de seres alienados de si, na medida em que vivem um tempo que não é o seu, mas sim um tempo imposto a ele(as)” (BARCELOS, 2004, p. 35).

Todavia, convém ressaltar que não foi tarefa fácil descentrar o olhar que trazia uma dupla implicância em relação às crianças: a ótica da professora e da pesquisadora que se sobrepunham.

Do mesmo modo que as crenças a respeito das crianças modificaram-se na trajetória da pesquisa, as crenças a respeito das relações que as crianças estabeleciam com as mídias audiovisuais e com os materiais televisivos foram sendo questionadas. Se as crianças atribuíam significados diversos ao contexto escolar, quando se mostravam capazes de subverter, redimensionar, burlar, transgredir espaços, normas e regras na sala de aula, como poderiam reproduzir irrefletidamente e passivamente o que assistiam na televisão? Poderiam

as crianças perder a sua capacidade de inventividade e a singularidade que demonstravam nos processos de interação com as culturas adulta e escolar diante da comunicação televisiva? Estas eram questões que contestavam muitas das crenças que eu tinha a respeito das produções televisivas e acerca de suas influências “sobre” as crianças. Eram crenças que iam sendo desconstruídas, evidenciando a fragilidade dos modelos metodológicos centrados em asserções adultas, que tentam prever o que pensam e como se comportam as crianças, sem conviver com elas ou sem, ao menos, consultá-las.

Assim também fui percebendo, em concordância com o que recomendam Sarmiento e Pinto (1997), Dermatini (2002) e Gobbi (2002), a necessidade de que a metodologia da investigação fosse construída em constante acordo com as crianças, e isto requeria que a pesquisa e as relações na sala de aula fossem desenvolvidas segundo uma idéia de pesquisa não *sobre* crianças, mas *com* crianças, permitindo que estas se constituíssem, ao lado da pesquisadora, como autoras da própria investigação.

Negociar, manter acordos e colocá-las a par das intenções da pesquisa foram decisões metodológicas tomadas já no planejamento da pesquisa, sendo aprimoradas no contexto de sua realização. Posturas que apontam para a necessidade de questionar métodos que ignoram as perspectivas e os direitos das crianças, enganando-as ou preocupando-as com observações e estudos realizados secretamente, quando são colocadas em situações estranhas (ALDERSON, 2003), foram privilegiadas neste estudo.

Esse repensar, possibilitado pelo questionamento metodológico permanente no processo da pesquisa (GALIAZZI, 2003), permitiu ampliar a participação das crianças nos rumos da pesquisa, levando em conta seus interesses, disposições, desejos e expectativas, o que contribuiu para que os educandos reconhecessem a importância da diversidade de respostas, da pluralidade de idéias e de pontos de vista, não apenas para a pesquisa, mas para as relações e para o tratamento das aprendizagens construídas e compartilhadas na sala de aula.

Neste sentido é que o estudo aproximou-se da abordagem de pesquisa-ação, pois a postura investigativa reflexiva e questionadora possibilitou interferir nos rumos da ação docente, provocando mudanças de concepções e de posturas na professora-pesquisadora e também nas crianças, quando estas foram convidadas a refletir coletivamente e de modo prolongado acerca de suas vivências culturais concernentes ao consumo televisivo e a partilhar escolhas e decisões tornando-se sujeitos na trajetória do estudo.

Retomando o objetivo de conhecer as preferências das crianças quanto aos materiais televisivos, organizei coletas de dados articuladas ao fazer pedagógico na sala de aula. Pelo fato de o contexto de realização da pesquisa tratar-se de uma classe de alfabetização, busquei,

através do fazer investigativo, conhecer a cultura televisual dos educandos e, concomitantemente, estabelecer processos alfabetizadores.

A partir de então, a atitude de negociar com as crianças, abandonando posturas autoritárias, tornou-se uma atitude diária na sala de aula, já que as ações de ensino e pesquisa estavam imbricadas e não poderiam ser separadas. Tratei de não interferir quando as crianças negociavam espaços e materiais, e de ouvi-las acerca das disposições para a participação nas propostas das oficinas. Estas estratégias foram organizadas com o intuito de aprofundar questões relacionadas às preferências das crianças pelas produções televisivas, bem como, conhecer seus pontos de vista.

5.4 REALIZANDO OFICINAS...

Oficina 1: *“Falando sobre a televisão: o que mais gostamos e o que menos gostamos de ver na TV?”*

Esta oficina teve como objetivos:

- conhecer as preferências das crianças concernentes aos gêneros televisivos;
- conhecer os motivos que levavam as crianças a preferirem determinados gêneros da programação televisiva.

Para introduzir o tema “Televisão”, contei às crianças a história do livro “Liga-desliga”, de autoria de Camila Franco. Conversamos a respeito da troca, da inversão que existe entre os personagens da história: um menino e uma televisão.

Após o diálogo acerca da história, propus às crianças uma conversa sobre a televisão. Elas aceitaram a proposta. Apresentei o tema da oficina: “Falando sobre a televisão: o que mais gostamos e o que menos gostamos de ver na TV?”. As crianças falaram a respeito de suas preferências quanto às modalidades da programação televisiva e suas respostas foram sendo registradas em dois painéis.

Falar a respeito das produções televisivas de que mais e menos gostavam despertou grande interesse nas crianças. Para minha surpresa, mesmo as crianças que pouco se expressavam na sala de aula mostraram-se motivadas ao citarem seus programas favoritos.

Em alguns momentos tornava-se impossível compreender o que elas diziam, pois todas falavam ao mesmo tempo, tamanho o entusiasmo em participar da proposta.

Além do entusiasmo que transparecia em suas falas e movimentos, outras questões relativas à participação na oficina puderam ser observadas: em primeiro lugar, o confronto entre meninas e meninos, pois as meninas citaram não gostar dos “desenhos de guri”; o mesmo aconteceu com os meninos, que disseram que o que menos gostavam de ver na TV eram os “desenhos de gurira”. Tais questões serão abordadas no capítulo em que analiso o fator gênero como diferenciador das escolhas das crianças pelos desenhos animados.

Em segundo lugar, questões vinculadas ao consumo de produtos anunciados na TV e caracterizados por personagens de desenhos animados e seriados infantis também foram mencionadas. As crianças falaram a respeito dos produtos que possuíam ou que desejavam consumir. Demonstraram amplo conhecimento a respeito de tais produtos, citando as marcas e os acessórios que os acompanhavam. Estas considerações estão reunidas no texto em que analiso as relações de consumo estabelecidas no grupo de crianças, intermediadas pelos personagens de desenhos animados e pelas propagandas televisivas.

Também foram mencionadas, pelas crianças, questões referentes ao acesso a diferentes canais. Ao mencionarem os desenhos animados que assistiam, modalidade da programação que elegeram como a sua favorita, as crianças citaram os canais de veiculação dos mesmos, pois algumas delas não os conheciam.

No decorrer da atividade, as crianças também falaram acerca do acesso e uso de outras mídias, como o videocassete, o DVD e os videogames. Foi interessante poder ouvir a respeito do espaço ocupado por essas mídias nos cotidianos e nas interações das crianças. Essas questões emergentes também foram registradas no diário de campo e compõem o material de análise.

Após a confecção dos painéis com os programas citados pelas crianças, cada uma delas procedeu a registros escritos em seus cadernos.

Por sugestão das próprias crianças, os painéis foram fixados na sala de aula, pois queriam que a turma de alunos do outro turno conhecesse o que nós estávamos estudando a respeito da televisão. Esta era uma prática habitual entre nós, a de expor nossas produções acerca dos assuntos e temas que estávamos conhecendo na sala de aula, fosse no interior dela ou no corredor da escola. Isto também contribuía para criar um ambiente alfabetizador, uma vez que as crianças tinham sempre à vista as palavras que conhecíamos e escrevíamos durante as coletas de dados da pesquisa.

Após os registros, perguntei às crianças se gostariam de falar a respeito do porquê de suas preferências por determinados gêneros da programação televisiva. Elas pediram para elaborar desenhos. Providenciei as folhas, mesmo tendo presente que o desenho é uma

estratégia metodológica complexa na pesquisa com as crianças, o que foi verificado no processo da entrevista coletiva.

Entretanto, para minha surpresa, todas as crianças elaboraram desenhos relacionados à proposta. E penso que isto se deve ao fato de a proposta estar articulada às situações de aprendizagem e devido ao nível de envolvimento das crianças com a temática. À medida que terminavam seus desenhos e vinham até mim para mostrá-los, as crianças perguntavam se poderiam “contar” a respeito do que tinham desenhado sobre o programa de TV de que mais gostavam. Assim, as crianças simplificaram a proposta e subverteram minhas tentativas de objetivá-la através do formalismo acadêmico das técnicas convencionais de coleta de dados.

Embora, para algumas crianças o desenho se assemelhasse à brincadeira, percebia a preocupação com os resultados. Isto ficava evidente em algumas de suas ações na busca pelo “desenho ideal”, aquele que mais se aproximasse da representação “real” do que desejavam retratar. Tentavam imitar as figuras disponíveis na sala de aula e até copiá-las, colocando as imagens dos personagens de desenho animado que desejavam retratar debaixo da folha de desenho. Um questionamento emergiu destas constatações: a preocupação com que o desenho ficasse “bonito” poderia levar as crianças a subordinar suas escolhas às produções televisivas e aos personagens que entendiam que melhor poderiam expressar? Aos poucos fui percebendo que isto não acontecia, pois, ao mostrarem seus desenhos, as crianças faziam comentários que evidenciavam suas escolhas e, em alguns casos, expressavam sua insatisfação: “Não ficou muito bom” P; ou “Eu não soube fazer direito” RS.

Esse interesse das crianças em expressar seus pontos de vista através dos desenhos levava a refletir a respeito da necessidade de criar um ambiente pedagógico na sala de aula que não didatizasse as produções das crianças (GOBBI, 2002), enquadrando-as segundo expectativas que as levam à busca por estereótipos. E isso trazia, igualmente, a necessidade de atribuir ao desenho a mesma importância de outras linguagens que são valorizadas e enfatizadas pela escola, como a escrita. Uma concepção que requeria a superação da compreensão dos desenhos como “meros preenchedores de tempo entre uma atividade e outra tida como mais importante, o que prevalece até hoje nos espaços escolares, somados à ansiedade daqueles que têm contato com essa produção infantil e esperam que elas se aproximem das produções adultas” (p. 76).

Ao falarem de suas predileções quanto aos desenhos animados, as crianças expressaram as mesmas escolhas da entrevista: Bob Esponja, preferido tanto por meninos quanto por meninas; e Três Espiões Demais, citado apenas pelas meninas.

Mas, nesta oficina, os meninos do grupo também citaram o seriado *Power Rangers Força Animal* que, na época da realização da entrevista, passou a ser exibido no programa TV Xuxa. Essa nova resposta das crianças assinala o caráter dinâmico do estudo e explica a margem de diferenciação nas escolhas do grupo, verificada entre a entrevista e a oficina, pois as preferências das crianças oscilavam em concordância com as mudanças da programação televisiva a que tinham acesso.

Ao final deste dia, entreguei a cada criança um bilhete com a seguinte inscrição: “Clube do Brinquedo: para se tornar um membro desse clube leve para a escola amanhã o seu brinquedo favorito!”. Combinamos que continuaríamos a conversar a respeito da TV no nosso próximo encontro.

Oficina 2: “*O que você prefere: ver televisão ou brincar na rua?*”

Nesta oficina, apresentavam-se como objetivos:

- conhecer os brinquedos e as brincadeiras preferidos pelas crianças;
- investigar as brincadeiras, como manifestações das culturas de infância, em interação com as produções televisivas a que o grupo tinha acesso.

Nesta segunda oficina, optei por investigar as brincadeiras, porque, a partir dessa forma de manifestação das crianças, o grupo expressava temas e personagens das produções televisivas a que tinham acesso. Uma vez que as brincadeiras se relacionam com o contexto social e cultural no qual as crianças se inserem, “A cultura lúdica incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas” (BROUGÈRE, 2004-a, p. 53).

Associada às situações de aprendizagem na sala de aula, solicitei às crianças que levassem seus brinquedos preferidos para a sala de aula. Ao chegar na escola, já era possível avistar a concentração de crianças que exibiam ursos, carrinhos, telefones, bonecos e bonecas, bolinhas de gude e cartas, despertando a atenção das outras crianças da escola.

Contudo, na sala de aula, constatei que cerca da metade da turma não havia levado seus brinquedos. Confesso ter ficado surpresa, pois seguidamente as crianças levavam para a escola brinquedos e jogos, e imaginei que ficariam motivadas com a proposta. Tratei de conhecer as razões para o acontecido.

As crianças contaram que seus pais não haviam permitido que levassem os brinquedos para a escola, pois esta era “um lugar de estudo e não de brincadeira”, expressão de um dos

meninos, cuja mãe não havia acreditado que era “verdade” ser permitido levar brinquedos para a sala de aula.

As atitudes dos pais evidenciavam as crenças dos adultos em relação ao brincar e à brincadeira, assim como ao papel social da escola. Como salienta Brougère (2002), no mundo adulto, o brincar caracteriza-se por oposição ao que é sério, ao trabalho. As próprias crianças se apropriam dessas crenças e a escola não é percebida por elas como um espaço para a brincadeira livre de sanções ou não subordinada a objetivos didáticos.

A esse respeito, Prado (2002) assinala que, nos espaços escolares, assim como no imaginário de muitos adultos, a brincadeira é normatizada para responder a objetivos pré-determinados. O brincar é visto como atividade através da qual, predominantemente, desenvolvem-se percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos através da intervenção das professoras, “definindo formas, regras e objetivos, promovendo, estruturando e organizando os espaços para sua promoção entre as crianças, num jogo que valoriza a brincadeira contida, adestrada, dirigida” (p. 105).

Ainda que metade da turma não tivesse levado os brinquedos para a sala de aula, assegurei a todas elas a possibilidade de participarem da proposta. Mesmo sabendo que poderiam participar da proposta, algumas crianças improvisaram brinquedos, reunindo objetos e materiais emprestados pelos colegas.

Cada criança contou a respeito do seu brinquedo favorito, mas nem todas as falas despertavam interesse e entusiasmo. Os brinquedos “da moda”, em específico aqueles que eram alvo de campanhas publicitárias na TV e que representavam heróis/heroínas e personagens de desenhos animados, concentravam a atenção das crianças. Assim, as narrativas acerca dos brinquedos e das brincadeiras vinham marcadas por questões que remetiam ao consumo de produtos.

A proposta permitiu conhecer os brinquedos e as brincadeiras preferidas pelas crianças, os significados que eles evocavam e compreender o brincar e a brincadeira como importantes elementos da cultura infantil, em interação com outras culturas, como a cultura adulta e a cultura das mídias.

Nesse encontro elaboramos um relatório que reunia os nomes das crianças, suas idades e respectivos brinquedos favoritos. Também registramos os nomes dos brinquedos mais variados e organizamos este registro em ordem alfabética. Elaboramos livros com os desenhos dos brinquedos e seus nomes. Conhecemos o livro “A loja de brinquedos”, de Rubem Alves.

Próximo ao término deste encontro, sugeri que as crianças contassem se preferiam ver televisão ou brincar na rua, fora do ambiente domiciliar, pois a cultura do bairro tinha como

traços as brincadeiras e os jogos ao ar livre e desejava compreender como essas interações dividiam espaço com o acesso às produções televisivas em seus cotidianos. Disse que poderiam escrever, desenhar ou apenas falar. Novamente, todas as crianças pediram folhas para desenhar e depois narraram suas escolhas e o que haviam expressado.

Não tive dificuldades em obter os desenhos para os fins da pesquisa. Cheguei até a dizer que os devolveria após providenciar cópias dos mesmos, mas as crianças não se importaram em recebê-los de volta.

Ao final desta etapa da pesquisa, tinha em mãos uma grande quantidade de dados que permitiam caracterizar o contexto da escola e conhecer os sujeitos participantes do estudo, analisando as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas: desenhos, registros de falas, diálogos e descrições de interações no diário de campo elaborados nos papéis protagonizados naquele espaço como professora e como pesquisadora.

5.5 OFICINAS DE LEITURA DE IMAGENS: REFLETINDO ACERCA DO CURRÍCULO DOS DESENHOS ANIMADOS EM SALA DE AULA

Na segunda etapa da pesquisa, tinha como objetivos:

- oportunizar momentos de reflexão e debate acerca dos enredos e personagens dos desenhos animados em sala de aula, buscando conhecer os pontos de vista das crianças acerca dos temas focalizados por essas produções;
- abordar a linguagem do desenho animado, e o conhecimento dos recursos que integra, em situações formais de ensino; estabelecendo processos alfabetizadores.

Na continuidade da pesquisa, tendo em vista os dados coletados na etapa anterior, quando foram realizadas várias observações, uma entrevista coletiva e duas oficinas com o intuito de compreender como se processava o acesso e os usos da TV, bem como conhecer a programação televisiva assistida pelo grupo e suas predileções, procedi ao planejamento e estabelecimento de situações de debate, reflexão e produção em sala de aula, nas quais os desenhos animados indicados pelas crianças como os seus favoritos assumiram a condição de materiais pedagógicos. Estas estratégias de ensino e pesquisa foram denominadas “Oficinas de Leitura de Imagens”.

Ao pensar nas estratégias de coletas de dados nesta etapa da investigação, alguns pressupostos teóricos apontados por estudiosos do âmbito TV-escola orientaram minhas decisões, permitindo a ampliação de entendimentos acerca das possibilidades de inserção das produções televisivas, em específico, dos desenhos animados, em propostas pedagógicas.

A TV é mais que um recurso audiovisual

Considero importante frisar o entendimento de que a TV não é um mero suporte ou recurso de ensino a ser empregado pelas professoras e professores em sala de aula. A inserção dessa tecnologia nas práticas educativas deve vir acompanhada da promoção de reflexões acerca dos recursos de linguagem que utiliza e do tipo de comunicação que empreende ao dirigir-se aos telespectadores, além da intencionalidade e dos propósitos em jogo em cada uma de suas produções.

O argumento de que se deve superar a concepção das tecnologias e mídias na escola, como ferramentas ou recursos de ensino, é defendido por Porto (2003), quando alerta para o fato de que as mídias não devem ser pensadas como auxiliares de um ensino preocupado com a ilustração de suas proposições, “o qual, frequentemente, se completa com a tomada da ‘representação’ pela ‘realidade’, subaproveitando a potencialidade reveladora da representação utilizada e distorcendo a realidade que pretende ser focalizada” (p.84). Ainda de acordo com a autora, não se deve incorrer no erro do ufanismo pela tecnologia e pensá-la como solução/panacéia para os problemas educativos.

Moran (2000) ressalta a relação entre a postura dos professores e o uso que fazem das tecnologias, nas experiências que buscam integrar os meios de comunicação na escola. Esse autor atenta para o fato de que a presença das mídias no espaço escolar não garante a promoção de mudanças e a ruptura com metodologias de ensino que mantêm distantes professores e alunos, pois elas também podem ser utilizadas no trabalho docente de forma defensiva, superficial e controladora.

Fundamentada nessas asserções, tratei de pensar nas propostas das oficinas. Logo de início percebi que esta tarefa consistiria num instigante desafio, pois precisava responder aos objetivos pedagógicos e investigativos, uma vez que conjugava os papéis de professora alfabetizadora e de pesquisadora na sala de aula.

A formação docente requer ênfase no trabalho com as mídias levando em conta as diferentes formas de linguagem

Refletindo acerca de minhas experiências acadêmicas, reconheço que a disciplina de Tecnologia Educacional, cursada na graduação, ao ocupar-se exclusivamente com discussões acerca da veiculação de vídeos didáticos e da forma de operar a TV e o vídeo, não tinha a

preocupação em desenvolver a compreensão de que o uso das mídias na escola deve superar o entendimento das tecnologias como neutras e instrumentais (BUCKINGHAM, 2002).

Entretanto, como já sublinhei nos capítulos precedentes, tomando como referência minha trajetória como pesquisadora e professora dos anos iniciais, e ainda os argumentos defendidos por estudiosos interessados em compreender a relação TV-criança, a televisão é mais que um suporte ou recurso, porque também educa. Essa condição afirma a necessidade de que os cursos de formação de professores enfatizem o uso das mídias como fontes de aprendizagem e não como recursos para tal, que se prestam apenas à ilustração de conteúdos (NAPOLITANO, 2003).

Contudo, como argumenta Magaldi (2003), embora o contexto brasileiro seja fortemente marcado pela presença da televisão e que a maior parte da população brasileira não tenha acesso a outras fontes de informação, a educação escolar tem respondido a esse quadro com lamentável desinteresse: “muito pouco tem sido feito para oferecer aos educadores abordagens esclarecedoras e instigantes sobre a mídia televisual com o objetivo de suscitar atenção, despertar e alimentar a necessidade de aprender mais sobre a questão” (p. 113).

Sem contar com uma formação voltada para o trabalho com as produções da mídia televisiva na escola, pensar em trabalhar com a sua linguagem, fundada na sensibilidade e emoção, nas situações formais de ensino, foi uma tarefa árdua. Retomei várias vezes as propostas, pois, como já salientei ao apresentar as escolhas metodológicas, minhas compreensões foram sendo ampliadas gradativamente, a partir das observações, das narrativas, da participação das crianças na pesquisa e também através dos fundamentos teóricos concernentes à inserção da TV nas situações de aprendizagem.

Neste processo percebia que, para dar conta dos desafios que a comunicação televisual e as mídias em geral colocam à educação escolarizada, é preciso abrir espaço para outras linguagens e experiências na escola que não estejam fundadas unicamente nos objetivos de uma formação científica e racional. Conforme ressalta Porto (2003), a maioria das linguagens utilizadas nos textos pedagógicos e nas instituições escolares em geral não valorizam a emoção e os sentimentos: “Pretendendo aproximar-se de uma fala “mais científica”, as linguagens utilizadas na escola afastam-se de seus interlocutores” (p. 95).

A esse respeito, Kellner (1995) posiciona-se, lembrando que a noção de educação e alfabetismo está centrada no desenvolvimento de habilidades que são especialmente aplicáveis à cultura impressa e, enquanto as mensagens e espetáculos da mídia inundam a

cultura cotidianamente, continua-se utilizando o livro como uma fonte exclusiva de conhecimento.

Porto (2003) destaca ainda a necessidade de que as práticas pedagógicas no ensino formal considerem as diferentes linguagens culturais e enfatiza a possibilidade de que a escola auxilie os alunos a estabelecerem relações entre o seu cotidiano, o da mídia e o da sociedade, e a perceberem alguns significados e criações midiáticas.

No entanto, a pesquisadora alerta que “a relação da escola com os meios de comunicação vai além da formação do receptor crítico, que configura uma educação para a mídia” (2003, p. 84). Isso porque assim, segundo Porto, estaríamos apenas reproduzindo o modelo cognoscitivo até então adotado pela escola. É preciso abrir espaço para as diversas linguagens, as emoções e a sensibilidade dos estudantes, pois a educação não pode ser reduzida à dimensão racional: “Para que a relação com os meios ganhe espaço, é preciso que a escola proporcione um ambiente educacional que não tolha a sensibilidade, a intuição e o imaginário do aluno” (PORTO, 2000, p. 34).

O trabalho com as produções televisivas deve partir dos interesses dos estudantes

Os dados procedentes da etapa anterior serviram como ponto de partida para a organização das oficinas. Portanto, optei por abordar os desenhos animados nas oficinas, não porque esse gênero televisivo seja o tipo dominante de programação infantil, como assinala Nilsson (2000), mas porque essa modalidade foi indicada pelas próprias crianças como sua favorita na entrevista coletiva realizada com o grupo e demais oficinas em que se expressaram acerca do que mais apreciavam assistir na TV.

Entendo a relevância de que o trabalho com a televisão, assim como toda a experiência escolar, leve em conta os interesses dos próprios estudantes. Nesse sentido, Napolitano (2003) adverte para a relevância da escolha de materiais compatíveis com os interesses da classe no trabalho com as produções televisivas: “é importante que o professor conheça a cultura televisual do aluno e trabalhe com ela para iniciar a sua experiência, sem impor programas ou fontes completamente estranhos ao grupo” (p. 44).

É preciso articular a proposta de trabalho com a TV aos objetivos da série escolar

Além de ter como ponto de partida os interesses e preferências do grupo na escolha da programação televisiva a ser abordada nas oficinas, um outro aspecto a ser considerado referia-se à adequação da proposta aos objetivos da série escolar, cursada pelas crianças que dela participariam. Tendo em vista que o grupo constituía uma classe de alfabetização, apresentava-se a necessidade de articular a linguagem do desenho animado à linguagem escrita, mas sem desconsiderar as outras formas de linguagem expressas pelas crianças através da fala, do movimento, do desenho, etc.

A articulação entre as diversas linguagens na escola mostra-se desafiadora quando consideramos as crianças em processo de alfabetização, já que, tradicionalmente, a ênfase nessa etapa da escolarização recai sobre a linguagem escrita. Dias (2000), argumenta que a escola, ao super-valorizar os conhecimentos e procedimentos do ensino ligados a aprendizagem da linguagem escrita restringiu, e o faz até hoje, o espaço para as diferentes linguagens, restringindo também os afetos, o movimento, o humor.

Ainda no entender de Dias, não se pode conceber a alfabetização como um processo restrito à aprendizagem de habilidades e de técnicas de leitura e de escrita. É preciso considerar outras formas privilegiadas de comunicação como as linguagens oral, gestual e musical. “A linguagem da infância é uma linguagem carregada de simbolismo, sentimentos, emoções, fantasias, gestos e ritmos” (2000, p. 101) e ao fragmentar as linguagens, a escola fragmenta também a criança.

Partindo desses entendimentos, planejei estratégias de coletas de dados articuladas às situações de aprendizagem da linguagem escrita, considerando o desenho, a pintura, o movimento e a oralidade em interação com as linguagens das produções televisivas.

A aproximação entre as diversas linguagens foi estabelecida na perspectiva que já vinha desenvolvendo como professora alfabetizadora ao longo do ano letivo, enfatizando o uso e a função social da leitura e da escrita, e priorizando a construção de significados nas situações de aprendizagem em oposição ao treino repetitivo e fragmentado de letras e sons.

Nesse sentido, Ferreiro (2001), refletindo acerca do aprendizado da escrita, esclarece que há uma acentuada diferença entre as ações de escrever e codificar, ler e decodificar. Levando em conta essa distinção, a referida pesquisadora alerta para a necessidade de se repensar a prática escolar da alfabetização, pois a escrita, enquanto sistema de representação da linguagem, não é um produto escolar reduzido a um código de transcrição, mas um objeto de uso social, com uma existência social.

Orientada por esta compreensão acerca do aprendizado da língua escrita, pensei em propostas focadas nas formas de uso dessa linguagem na comunicação empreendida pelos

desenhos animados para fins de informação e entretenimento, sem esquecer o papel fundamental da imagem e do som.

Deste modo, tratei de planejar situações de aprendizagem da escrita e de reflexão acerca do currículo dos desenhos animados que evidenciassem às crianças o papel da linguagem escrita nas produções televisivas, inclusive no seu processo de produção, como a construção de roteiros escritos, a descrição de cenários e de características dos personagens, a leitura de sinopses e de títulos de episódios. Paralelamente, entendia a importância de que as crianças se envolvessem em situações de debate e reflexão acerca dos temas abordados pelos desenhos animados, identificando estratégias e recursos de linguagem ao elaborarem seus pontos de vista e expressarem suas compreensões acerca dessa modalidade da programação televisiva.

A Educação Ambiental precisa ser realizada pela via da reflexão

Ao possibilitar situações de debate em sala de aula a respeito dos desenhos animados, levei em conta o entendimento de que os problemas ambientais, que se apresentam em níveis local e global, requerem um repensar de concepções e valores, que podem ser experienciados, discutidos e problematizados coletivamente em espaços de convívio social como as escolas.

Nesse sentido, Barcelos (2002) argumenta que a Educação Ambiental brasileira no âmbito extra-escolar tem alcançado grandes avanços, caracterizando-se pela riqueza de iniciativas e diversidade de experiências. Entretanto, alerta que o mesmo não acontece com a educação escolarizada, onde ainda se verifica a carência de iniciativas de Educação Ambiental que contemplem a atividade cotidiana de professores e professoras em sala de aula.

Refletindo a respeito das possíveis origens desse quadro, o autor aponta que, em muitas escolas, a Educação Ambiental ainda é pensada como uma prática restrita a problemas técnicos e de gerenciamento de recursos naturais, ficando a cargo dos professores de Ciências, Biologia ou Geografia.

Em concordância com a perspectiva de Barcelos, Brügger (2002) reflete a respeito de um conceito hegemônico de meio ambiente, que domina a discussão acerca dos problemas ambientais. Segundo essa autora:

[...] apesar dos incontáveis debates que ocorreram nas últimas duas ou três décadas acerca do conceito de meio ambiente e, sobretudo, da necessidade de exaltar suas dimensões éticas, históricas, políticas, entre muitas outras, o conceito hegemônico de meio ambiente continua reduzido às suas dimensões naturais e técnicas (BRÜGGER, 2002, p. 146).

Barcelos assinala que a visão estreita acerca da Educação Ambiental, resumida à identificação da degradação dos aspectos físicos do ambiente, leva ao entendimento de que a discussão sobre as grandes questões ambientais não pode ser feita no espaço da sala de aula, onde não é possível fazer plantações de árvores, despoluição de rios e reciclagem de lixo.

Sobre essa problemática, Reigota (2001) esclarece que a Educação Ambiental não deve ser confundida com o ensino de ecologia e alerta para a necessidade de que os professores possibilitem experiências em sala de aula não apenas pautadas na transmissão de conhecimentos científicos que visam à conservação da natureza. Esse autor destaca a escola como um espaço singular para a promoção da Educação Ambiental, assinalando que a metodologia a ser empregada na sua realização relaciona-se com a criatividade do professor diante dos desafios que encontra cotidianamente e da faixa etária dos educandos:

A escola é um dos locais privilegiados para a realização da educação ambiental, desde que dê oportunidade à criatividade. Um outro aspecto consensual sobre a educação ambiental é que não há limite de idade para os seus estudantes, tendo um caráter de educação permanente, dinâmica, variando apenas no que diz respeito ao seu conteúdo e à metodologia, procurando adequá-los às faixas etárias a que se destina (REIGOTA, 2001, p. 24).

Reigota destaca ainda que a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas escolares e em diferentes níveis de ensino, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais.

Estas colocações encaminham para a compreensão de que as práticas escolares em Educação Ambiental, embora não excluam os conceitos trabalhados por áreas do conhecimento das ciências naturais, necessitam ser discutidas e abordadas de modo mais abrangente e contextualizado, o que implica a percepção de que “as questões ecológicas estão intimamente ligadas aos fatores sócio-histórico-culturais” (BARCELOS, 2002, p. 188).

Tendo em vista estas considerações, que foram sendo aprofundadas na trajetória da pesquisa, entendo a possibilidade de acolher as diversas formas de consumo simbólico e os espaços de aprendizagem com os quais as crianças interagem em seus cotidianos, como a televisão, nas propostas escolares em Educação Ambiental, uma vez que as produções televisivas veiculam informações, valores e modelos de comportamento que demarcam modos

de se conceber e de se relacionar com o ambiente que podem ser problematizados e debatidos coletivamente em sala de aula.

Na ausência da TV e do vídeo é possível organizar intervenções educativas com os materiais disponíveis

Na etapa de planejamento das oficinas, foi preciso levar em conta o fato de que a escola não possuía TV, vídeo ou DVD. Sendo assim, precisava pensar em propostas que não dependessem exclusivamente da veiculação dos desenhos animados em sala de aula.

Mas, uma vez que as crianças tinham acesso aos desenhos animados em seus lares, optei por trabalhar com imagens impressas e apostei nas produções dos próprios alunos, que se envolveram em trabalhos de pintura, recorte, colagem, leitura, escrita e expressão oral a respeito dos desenhos animados. Como destaca Buckingham (2002), embora o desenvolvimento significativo das tecnologias, câmeras portáteis e computação gráfica, tenha facilitado as propostas que focalizam a produção das crianças com as mídias em sala de aula, “a produção dos alunos não precisa contar com mídia de ‘alta tecnologia’. Muitos trabalhos escolares interessantes e valiosos continuam a ser feitos com tesoura e cola” (p. 254).

Embora num dos encontros tenha providenciado aparelhos de TV e DVD para veicular em sala de aula alguns episódios do desenho animado preferido pelas crianças, entendo que, na ausência dessas tecnologias, é possível combinar diferentes linguagens e materiais disponíveis na escola, sem esquecer dos interesses e da participação das crianças no desenvolvimento da proposta.

No trabalho com as produções televisivas, é importante eleger questões a serem abordadas, mas sem anular a participação dos estudantes

A primeira etapa da pesquisa mostrou que é preciso abrir espaço a alterações nas estratégias empregadas durante uma investigação, quando se leva em conta os interesses e as disposições das crianças na sua realização. Entretanto, isso não significa desconsiderar a importância de eleger questões a serem abordadas de acordo com os objetivos que se pretende atingir. Como esclarece Napolitano (2003), uma das providências iniciais para trabalhar com a TV em sala de aula refere-se à delimitação de temas e à seleção do material-fonte que vai constituir o corpo principal de atividades com o grupo de alunos.

Sendo assim, durante a preparação desta etapa da investigação, assisti a episódios dos desenhos animados e seriado citados pelas crianças (Bob Esponja, Três Espiãs Demais e Power Rangers) os quais eram veiculados diariamente no programa infantil TV Xuxa, exibido pela manhã na emissora Rede Globo pela manhã.

Conhecer os enredos e os personagens dos desenhos animados preferidos pelas crianças permitiu identificar temas recorrentes, já expressos pelas crianças em situações variadas do cotidiano das atividades escolares, os quais demarcavam modos de relacionamento com o ambiente¹⁸, como consumo, violência e delimitações dos papéis de gênero, alguns deles permeados por concepções de natureza.

Entretanto, convém reiterar que procedi desta forma a fim de organizar as discussões propostas durante as oficinas, sem anular a possibilidade de que as crianças realizassem suas próprias interpretações e leituras, pois interessava conhecer os pontos de vista delas acerca destas questões.

A seguir, trago a sinopse dos desenhos animados Bob Esponja e Três Espiãs Demais, e do seriado *Power Rangers* Força Animal, a fim de situar a compreensão de seus enredos e os temas focalizados por essas produções.

Bob Esponja

No desenho animado Bob Esponja, o personagem principal, que dá nome a essa produção, é uma esponja do mar, que vive no oceano, numa cidade subterrânea chamada Fenda do *Bikini*. Mas, embora seja denominado como uma esponja do mar, o personagem possui a aparência de uma esponja de louça, quadrada e amarela, com olhos grandes e uma calça quadrada, o que confere humor à trama dessa produção.

Os episódios se desenvolvem no convívio cotidiano em que Bob Esponja se envolve em encrencas muito divertidas com seus amigos, ou na lanchonete onde trabalha.

Os personagens do elenco fixo, que dividem a cena com Bob Esponja, são: Patrick, seu melhor amigo, Lula Molusco, seu vizinho mal-humorado e mesquinho, e o patrão de Bob Esponja, o Senhor Sirigueijo. Ao lado desses personagens há outros que aparecem com menor frequência nos episódios desse desenho animado: *Sandy*, amiga de Bob Esponja e Patrick,

¹⁸ Reitero a compreensão destacada no primeiro capítulo desta dissertação, de que o conceito de meio ambiente diz respeito às interações entre aspectos naturais e sociais (REIGOTA, 2001), incluindo as relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza.

Pérola, filha de Sirigueijo, os pais e a avó de Bob Esponja, a Senhora *Puff* , professora da escola de navegação, e *Plâncton*, o vilão da história.

As referências a valores são constantes nesse desenho animado no tratamento de temas como amizade, relações de trabalho e relações familiares, como cuidado, solidariedade e bondade, ganância e competitividade.

Conceitos relacionados ao modo de vida e às características de animais marinhos também são enfatizados em alguns episódios: quando *Sandy* explica porque os esquilos não podem respirar debaixo d'água; quando Bob Esponja e Patrick testemunham a metamorfose de uma lagarta em borboleta; quando *Sandy* esclarece o que é hibernação. A questão da poluição e da reciclagem também é tema de um dos episódios. Nele, Lula Molusco descarta uma folha de papel na calçada e Bob Esponja questiona a sua atitude.

Não tive dificuldades de encontrar informações e material acerca desse desenho animado, pois há vários DVDs disponíveis em locadoras e *sites* que disponibilizam informações e ilustrações a respeito dos personagens¹⁹.



O patrão de Bob Esponja: Sirigueijo

O animalzinho de estimação de Bob Esponja: Gary

A amiga de Bob e Patrick: Sandy

¹⁹ As imagens dos personagens do desenho animado Bob Esponja reunidas na dissertação, a fim de caracterizá-los, foram encontradas em www.anime.com.br, www.ob_moc.com e www.ob_moc.com.



O vizinho de Bob Esponja: Lula Molusco

O vilão Plâncton

A professora de Bob Esponja: Senhora Puff

Três Espiãs Demais

O desenho animado *Três Espiãs Demais* foi assistido no canal de acesso aberto, pois não DVDs em locadoras. Além disso, a maioria dos *sites* específicos que reúnem informações acerca dessa produção é em língua inglesa²⁰. Ao assistir esse desenho animado, também identifiquei nele temas recorrentes que poderiam ser abordados nas oficinas.

Nesse desenho animado encontram-se, como protagonistas, três adolescentes norte-americanas, *Clover*, *Alex* e *Sam*. Como membros especiais da “Organização Mundial de Proteção Humana”, elas se envolvem em diferentes aventuras para salvar o destino do planeta.

O chefe Jerry convoca as personagens para missões secretas de forma inesperada e oferece acessórios e objetos disfarçados de maquiagem para as tarefas de espionagem.

Projetadas segundo os atributos físicos de *Barbie*, as personagens do desenho animado *As Três Espiãs Demais* demonstram uma preocupação obsessiva com sua aparência e enfatizam que “fazer compras é a maior diversão”. Vários dos episódios assistidos tinham como cenário, em algum momento da trama, o *shopping center*, onde as personagens se divertem consumindo os produtos “da moda”.

Conceitos como poluição e aquecimento global são abordados em alguns episódios, quando os vilões colocam em ação planos que comprometem o destino do planeta Terra.

As questões de gênero também aparecem de modo marcante nesse desenho animado, no tratamento de temas focalizados de forma naturalizada como tipicamente femininos: namoro e rivalidade entre personagens quando se apaixonam, além das cores dominantes dos cenários, o rosa e o laranja, e a ênfase em assuntos como moda, compras, maquiagem, beleza e emagrecimento.

20

As imagens das personagens foram obtidas no *site*: <http://www.gpdeseenhos.com.br/totallyspies.htm>.



As personagens Sam, Alex e Clover, estudantes adolescentes



As personagens trajando uniformes e portando acessórios de espionagem



As espãs em busca de pistas para desvendar mais um crime



Sam, Clover e Alex recebendo instruções de Jerry



Comunicador disfarçado de maquiagem

Power Rangers Força

Animal

Diferentemente das duas produções anteriores, *Power Rangers Força Animal* é uma produção cinematográfica, exibida em série. No período de realização das coletas de dados, o seriado estava sendo exibido na programação infantil da emissora Rede Globo. Assisti aos episódios nesse canal de acesso aberto, pois não encontrei a versão atual do seriado nas

locadoras em fitas cassete ou DVDs, além de pesquisar *sites* relacionados a essa produção televisiva²¹.

O seriado conta a história de cinco personagens adolescentes, duas garotas e três garotos, que foram recrutados e dotados de poderes tornando-se super-heróis. Os guerreiros contam ainda com um zoológico virtual de animais gigantes, que lutam ao seu lado. Em conjunto, heróis e animais lutam contra espíritos maus, conhecidos como *Orgs*. Esses vilões direcionam toda a sua maldade para destruir a vida na terra.

Os animais virtuais, denominados de *Zords*, habitam uma ilha flutuante no céu, chamada *Animarium*. Para auxiliar os *Power Rangers*, os *Zords* descem de seu lar no céu e em conjunto se tornam imbatíveis no combate a qualquer força do mal. Os heróis e heroínas contam ainda com a presença da princesa Sheila, capaz de acolher e perdoar mesmo os inimigos mais perversos.

Nesse seriado é possível identificar retratações da natureza e o emprego da violência marcada pelo atrativo da ficção. O sentido de coletividade e amizade também é enfatizado nas relações entre os personagens.



Os personagens do seriado prestes a encarnarem as identidades de super-heróis



Os personagens uniformizados e prontos para combater as forças do mal



Em destaque, o líder do grupo, o ranger vermelho



Os monstros extraterrestres que pretendem destruir o planeta

Após a identificação dos temas abordados pelos desenhos animados Bob Esponja e Três Espiãs Demais, e pelo seriado *Power Rangers*, organizei situações de debate e reflexão com o intuito de conhecer os pontos de vista das crianças acerca dessas produções.

No relato das oficinas apresento os objetivos e focalizo a participação das crianças na escolha e alteração de estratégias metodológicas.

Oficina 1: Bob Esponja é assim...

Objetivos:

- explorar o potencial da imagem no desenho animado enquanto mobilizadora de diferentes interpretações e significados.
- possibilitar situações de debate em que as crianças expressassem seus pontos de vista acerca da postura do personagem Bob Esponja e do enredo do desenho animado por ele protagonizado.

Nesta primeira oficina, apresentei, no quadro de giz, diversas imagens impressas referentes ao desenho animado Bob Esponja.

As crianças ficaram bastante entusiasmadas e surpresas. A primeira reação foi a de dialogarem com os colegas acerca do desenho animado. Neste primeiro momento, elas expressaram pontos de vista de forma espontânea.

Em seguida, interferi, propondo às crianças que indicassem características para o personagem Bob Esponja. Inicialmente, as crianças enfatizaram apenas a descrição das imagens mostradas. Mas, no decorrer do diálogo coletivo, mencionaram características relacionadas ao comportamento do personagem, tendo em vista os episódios por elas já assistidos.

Ao falarem acerca das imagens do desenho animado, as crianças não apresentaram respostas homogêneas; ao contrário, elaboraram pontos de vista diferentes e até discordantes. Esta constatação afirma o caráter polissêmico da imagem que, como afirma Kellner (1995), está sujeita a múltiplas leituras e interpretações.

O confronto de respostas e a construção de argumentos, que validassem afirmações, levavam as crianças a repensar seus pontos de vista, até que uma delas concluiu, dizendo que *“Cada um achava uma coisa”* Y.

Partindo das colocações das crianças, procurei lançar questionamentos enfatizando as associações entre características conferidas ao personagem através de elementos como cor, forma, tamanho e que podiam ser reconhecidos nas imagens mostradas. Esta intervenção levou as crianças a elaborarem algumas compreensões acerca dos papéis de personagens principais e coadjuvantes, além da relação entre o humor e a aparência do personagem Bob Esponja. Assim, as crianças chegaram aos seguintes entendimentos: *“O Bob Esponja tem os olhos grandes, que parecem dois ovos e é amarelo pra ficar engraçado”* N; *“Tem o nariz comprido como uma flauta e usa uma calça quadrada pra fazer diversão”* RP; *“Ele aparece em todas as imagens, porque é o primeiro, o principal do desenho animado”* B.

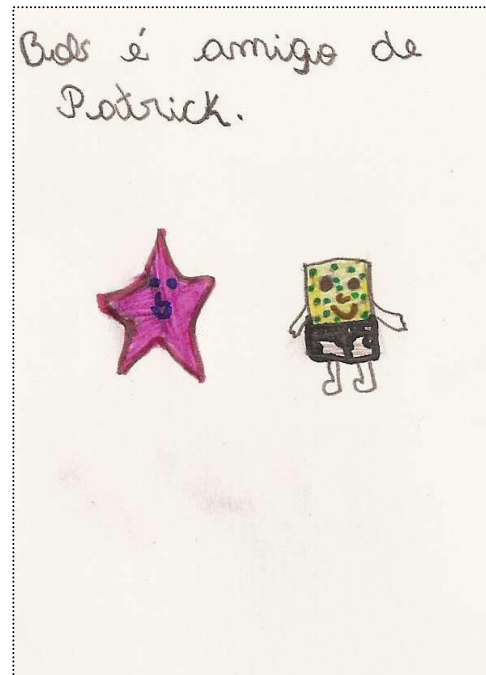
Conversamos acerca dos demais personagens do desenho animado, suas características e sobre como era a relação deles com o protagonista. Em alguns momentos o entusiasmo era tamanho que o diálogo tornava-se incompreensível, com muitas crianças falando paralelamente.

As falas das crianças suscitaram reflexões acerca das relações de amizade, uso da violência e valores como bondade e cooperação.

Neste encontro, as crianças registraram os nomes dos personagens, suas principais características e fizeram desenhos dos mesmos no caderno. Realizamos ainda a leitura de sinopses dos episódios do DVD Brincando com Bob Esponja²².

Finalizando a proposta, montamos livros de história que foram ilustrados pelas crianças, conforme mostrado abaixo:

²² A leitura de textos era realizada com minha orientação. Num primeiro momento, as crianças localizavam as palavras-chave nos textos, que se referiam ao nome dos animais. As crianças apresentavam diferentes níveis de domínio de conhecimentos acerca da língua escrita. Portanto as que liam alfabeticamente interagiam com as demais, indicando-lhes outras palavras e informações disponíveis nos textos. Após este procedimento, eu lia os textos e anotava as informações que julgávamos mais significativas no quadro de giz para registro individual.



Oficina 2: Nossas leituras sobre o desenho animado Bob Esponja...

Objetivos:

- refletir e debater coletivamente acerca das mensagens do desenho animado Bob Esponja, após a veiculação de episódios dessa produção em sala de aula.

- construir roteiros escritos para o desenho animado, propondo finais alternativos para os episódios assistidos e a criação de outros personagens.

Na segunda oficina, as crianças assistiram, na sala de aula, a quatro episódios do desenho animado Bob Esponja. Selecionei os episódios: O Incômodo, Cidade de Lula, O acompanhante e Uma semana antes da hibernação, pois já havíamos realizado a leitura de suas sinopses no encontro anterior.

As crianças ficaram surpresas ao perceberem a presença da TV ao chegarem na sala de aula, fato que despertou a curiosidade das professoras da escola e das crianças de outras turmas que foram até a nossa sala no intervalo para verificar a novidade.

Após a veiculação dos episódios, debatemos o que mais e o que menos as crianças gostaram, aprovaram ou desaprovaram nas ações dos personagens e o que mudariam nas histórias. Este diálogo coletivo possibilitava a emergência de outras questões e o confronto de idéias e pontos de vista, já que a fala de algumas crianças instigava outras a participarem e a reverem seus posicionamentos, suscitando novos olhares e compreensões acerca dos temas abordados.

Ainda que os episódios abordassem conceitos sobre o modo de vida dos animais marinhos, estas questões não despertavam a atenção do grupo. Ao manifestarem-se, as crianças enfatizaram os conflitos interpessoais vividos pelos personagens: os desentendimentos e as relações de amizade. Além disto, contestaram as ações violentas da personagem Sandy ao brincar.

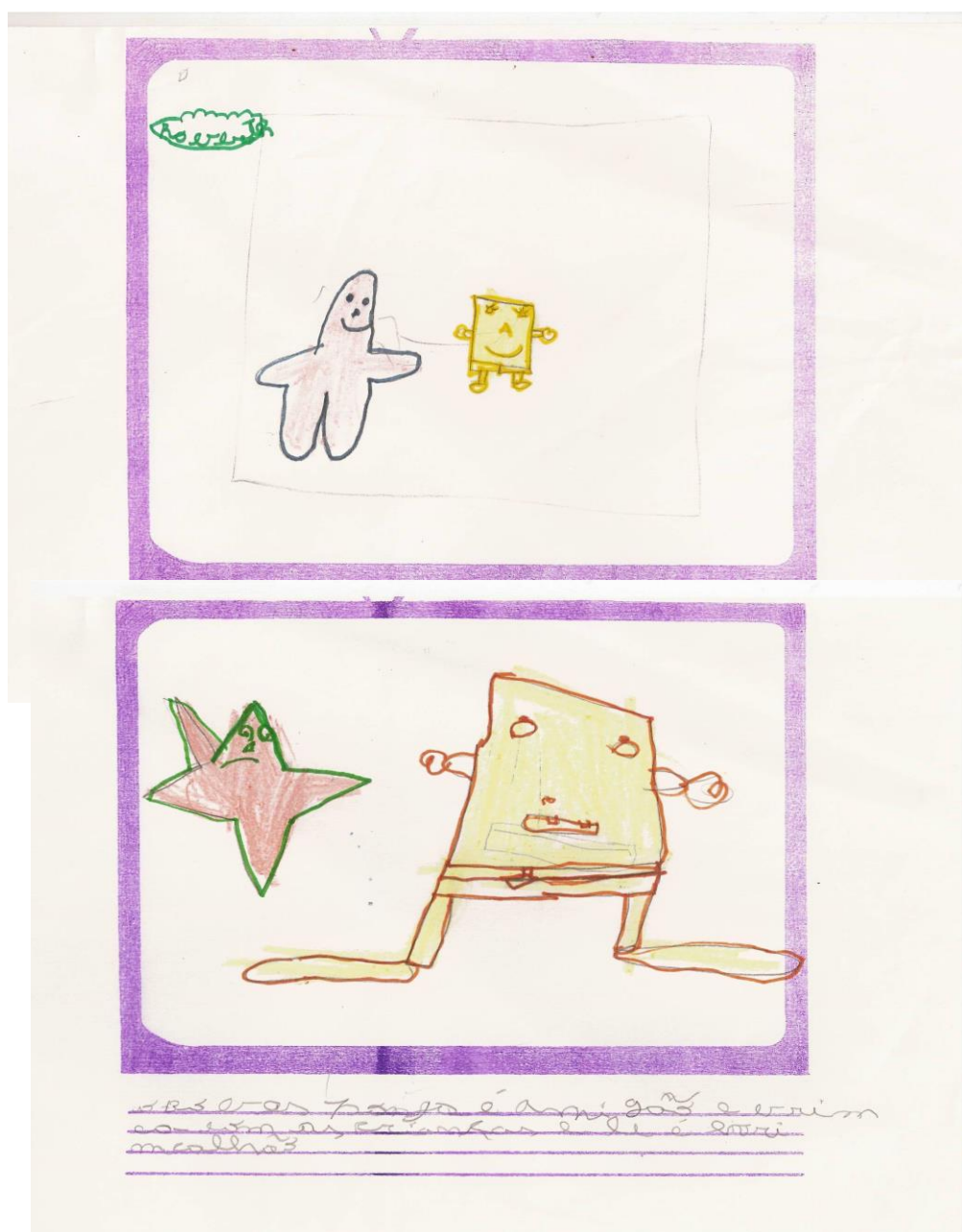
Após expressarem suas percepções acerca dos episódios assistidos, busquei trazer ao debate questões vinculadas aos recursos de linguagem, utilizados para fixar características dos personagens do desenho animado e para destacar elementos e aspectos de seu enredo. Esses recursos técnicos foram percebidos por mim ao assistir previamente os episódios exibidos nesta oficina.

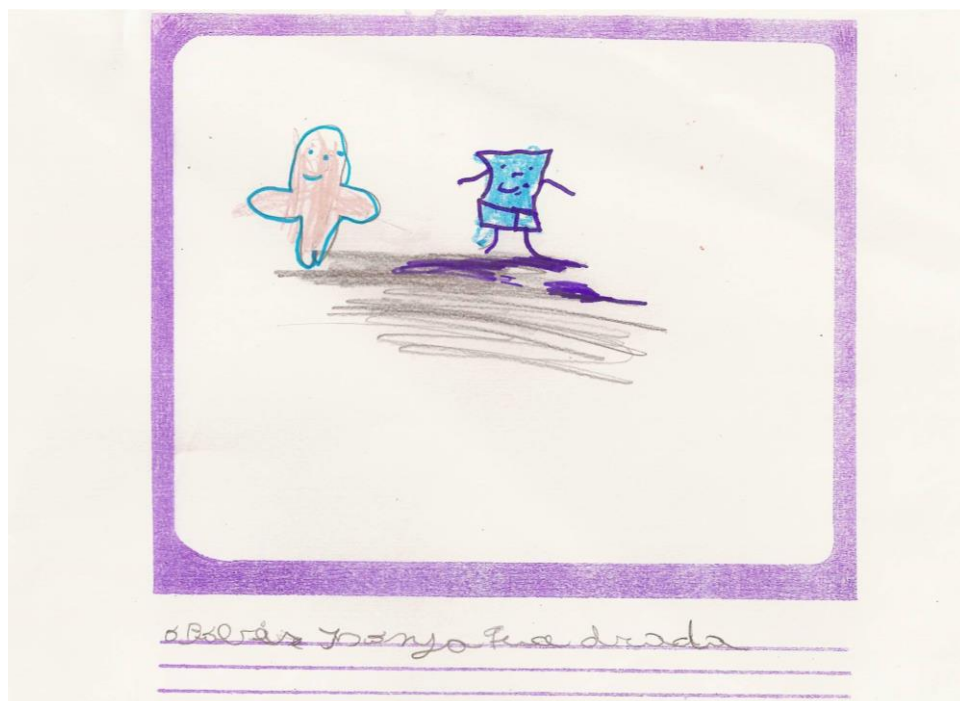
Para responder a este objetivo, questionei as crianças a respeito das estratégias empregadas para ressaltar as diferenças entre o protagonista e o antagonista do desenho animado: quais efeitos de cores e sons eram utilizados para destacar as ações do personagem principal, bondoso e engraçado, e o vilão, cujas ações ameaçavam e prejudicavam os demais personagens? Qual o papel desempenhado pelos efeitos de som no desenho animado? Qual o propósito dos *closes*, ou seja, qual a intencionalidade do enquadramento de imagens verificado nos episódios assistidos?

Assim constatamos que o uso de cores, como o amarelo e o rosa, associava-se à características dos personagens, como bondade e graça. Do mesmo modo, as cores escuras

apareciam associadas aos personagens caracterizados como vilões (verde escuro), personagens que se diferenciavam também por serem “feios”, como ressaltaram as crianças. Chegamos à conclusão de que o som tinha um papel fundamental no desenho animado, pois permitia destacar momentos de alegria, medo, espanto e tristeza na trama dessa produção, ainda que os personagens não se pronunciassem. Já o *close* permitia destacar elementos da estória, colocando em evidência detalhes que pretendiam ser focalizados.

As crianças foram convidadas a imaginarem um outro final para os episódios e a pensarem em novos personagens. Propus a elas que construíssem roteiros escritos para comunicarem suas idéias.





O Bob Esponja Calça Quadrada.

Embora as crianças apresentassem, no momento, diferentes níveis de aprendizagem acerca da escrita, todas redigiram os roteiros. Suas produções revelam inversões, trocas e até ausência de letras. Trata-se de indícios que evidenciam os desafios que as crianças enfrentam ao escrever e as hipóteses que ensaiam para descobrir a natureza da escrita (PIZANI, PIMENTEL, ZUNINO, 1998; FERREIRO, 2001).

A respeito da importância de incentivar as crianças a escreverem durante a alfabetização, Ferreiro (2001) destaca a impossibilidade de dissociação entre as ações de ler e de escrever, uma vez que o processo de produção da própria criança permite a elaboração de hipóteses e de conceituações acerca da escrita.

Ao término deste encontro, as crianças criaram personagens por meio de recorte e colagem, tendo em vista os roteiros de desenho animado que escreveram e ilustraram. Durante esta atividade, as crianças mostraram intensa motivação e criatividade no uso dos materiais disponibilizados.

Oficina 3: Que características você daria às personagens do desenho animado Três Espiãs Demais?

Objetivos:

- conhecer os pontos de vista das crianças acerca das personagens e do enredo do desenho animado Três Espiãs Demais.
- debater com as crianças as questões de consumo enfatizadas no desenho animado Três Espiãs Demais, a partir da trilha sonora dessa produção.

Lancei a proposta de conversar sobre o desenho animado As Três Espiãs. As meninas demonstraram entusiasmo, ao passo que os meninos declararam não assistir.

Pedi às crianças que contassem a respeito desse desenho animado ou sobre um episódio que tivessem assistido e gostado, se brincavam inspirados nessa produção e, em caso afirmativo, como brincavam. As meninas participaram intensamente nesta oficina, mencionando informações do enredo dessa produção televisiva sob variados ângulos, elaborando uma sinopse para contá-lo: caracterização das personagens, enredo, aspectos materiais dos cenários e lugares onde se passam as histórias.

Ao perceberem a participação das meninas e o meu interesse por suas falas, os meninos do grupo demonstraram resistência e até recusa em participar da proposta. Um dos meninos zombou, dizendo que as meninas gostavam das espiãs porque era “desenho de guria”. Dois meninos tentavam mudar o rumo do diálogo, conversando paralelamente sobre filmes de terror e sobre o seriado Power Rangers, enquanto os demais liam em voz alta os registros dos cartazes e dos cadernos para destacarem seu total desinteresse pela conversa.

No entanto, quando as meninas tiveram a iniciativa de contar sobre alguns episódios e mencionaram os efeitos técnicos especiais das aventuras e dos acessórios de espionagem das

personagens, alguns meninos passaram a se expressar. Notando o interesse deles, despertado pelas falas das colegas, solicitei a participação dos demais meninos que, então, decidiram se envolver na proposta.

Após expressarem seus pontos de vista, disponibilizei imagens impressas do desenho animado e propus que construíssemos um painel coletivamente, com palavras que atribuíssem características às personagens. As crianças participaram da proposta, mencionando atributos que remetiam à aparência das personagens, seus comportamentos e modo de vida, enfatizando as questões de consumo abordadas nos episódios por elas assistidos.

A fim de aprofundar a discussão acerca destas questões, apresentei às crianças em folha xerografada, a trilha sonora que introduz a veiculação do desenho animado *Três Espiãs Demais*, no programa TV Xuxa: “Estamos prontas pra qualquer missão enfrentar, e vamos encarar... Mas toda vez que entramos no *shopping* queremos comprar! Elegantes, charmosas, nas missões conquistamos a trama. Bem espertas, corajosas, de três espiãs conquistamos a fama. É pra já, vamos lá, girem nosso programa”.

Após a leitura coletiva, questionei as crianças a respeito do passatempo preferido das personagens desse desenho animado. Elas não hesitaram em afirmar que era comprar, fazer compras. Então, perguntei o que elas pensavam a respeito disso. As crianças manifestaram diferentes posicionamentos, ora concordando, ora discordando e contestando o consumismo verificado no comportamento das personagens; mas, em ambos os casos, tomando como referência suas próprias experiências na aquisição e compra de produtos.

Registramos a sinopse do desenho animado com base nas falas das crianças. Elas também pediram para elaborar desenhos, quando solicitei que falassem acerca dessa produção televisiva, mencionando aspectos que mais apreciavam nas personagens.

Oficina 4: Como surgiram os Power Rangers?

Objetivos:

- oportunizar momentos de reflexão e o debate grupal a respeito do enredo do seriado *Power Rangers Força Animal*.
- problematizar junto às crianças a questão da violência presente no comportamento dos personagens, a fim de conhecer os posicionamentos do grupo.

A proposta de realização desta oficina consolidou-se a partir do interesse que as crianças manifestavam, em suas conversas, acerca desse seriado e do uso de temas e personagens dessa produção em suas brincadeiras. Inclusive, os meninos sugeriram, nos encontros, que nós

poderíamos “conversar sobre os *Power Rangers*” e que eu poderia levar a TV novamente para assistirmos esse seriado em sala de aula.

Para iniciar a proposta e estimular o debate, contei às crianças a história do livro “Super Heróis: você ainda vai ser um”, de autoria de Marcelo Duarte, que fala a respeito de como surgiram os *Power Rangers*.

Disponibilizei um fragmento da história em folha xerografada acompanhado das imagens dos personagens. Os meninos ficaram bastante animados e, embora as meninas não tenham contestado o material, não demonstraram o mesmo entusiasmo verificado nas reações dos meninos do grupo.

Em seguida, as crianças pediram para pintar as ilustrações da folha. Ao pintarem as imagens dos personagens, os meninos passaram a imitar suas falas, reproduzindo os sons dos golpes e das lutas protagonizadas. Negociaram quem era o “*ranger* vermelho”, o líder, o “*ranger* azul”, atribuindo uma identidade a cada criança.

Após as expressões espontâneas, seguidas da exploração da leitura do fragmento da história, lancei algumas questões para instigar a participação das crianças e conhecer seus pontos de vista.

Delimitei previamente alguns temas recorrentes nessa produção, como a violência praticada nos embates entre heróis e vilões, e a relação dos personagens com a natureza e com os animais, enfatizada nos episódios da versão atual desse seriado, denominada *Power Rangers Força Animal*.

De início, propus que falassem a respeito do modo como brincavam de *Power Rangers* e sobre o fato de os personagens fazerem uso da violência para resolver adversidades.

No desenrolar do debate, mencionei a participação dos animais na trama do seriado e os cenários das histórias, uma vez que os episódios por mim assistidos enfatizavam as imagens de florestas e o relacionamento dos personagens com a natureza preservada.

Uma outra questão que emergiu no diálogo com as crianças acerca desse seriado referiu-se aos papéis de gênero, o fato de os personagens serem identificados por cores e caracterizados por oposições, como liderança e fragilidade.

Sugeri às crianças que construíssem fantoches inspirados nos personagens do seriado e que contassem sobre de qual deles mais admiravam e por quê. As crianças aceitaram a proposta, mas optaram por utilizar os materiais disponibilizados para desenhar.

Após elaborarem seus desenhos, as crianças falaram acerca das preferências pelos personagens, enfatizando virtudes como força, coragem, perseverança e companheirismo, que legitimavam o uso da violência nos episódios.

5.6 O PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS COMO DESAFIO DA BUSCA PELA APROXIMAÇÃO COM OS OLHARES DAS CRIANÇAS

Ao longo deste capítulo, no qual venho apresentando as escolhas metodológicas e descrevendo as diversas situações de coletas de dados empreendidas na investigação, tratei de narrar os desafios advindos da opção em eleger as crianças como participantes da pesquisa, privilegiando os seus olhares e pontos de vista. Além disto, salientei formas através das quais busquei ampliar a participação desses sujeitos na trajetória do estudo, a ponto de assumirem autoria pelos modos de expressão, quando sugeriam novas idéias ou manifestavam resistência em aceitar propostas da pesquisadora. Todo este processo de negociação expressa o desafio de incorporar e trabalhar na pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças (DERMATINI, 2002).

Mas as incertezas sucederam-se após os encontros em que foram produzidos os dados da investigação. Isto porque as dúvidas tornaram a permear minhas reflexões, no momento de analisar o material que se originou no convívio com as crianças: Estas informações deveriam ser submetidas às mesmas etapas das técnicas convencionais de análise? Como pensar o desenho infantil, que assumiu um papel inesperado na trajetória da pesquisa, enquanto forma peculiar de expressão das crianças?

Embora não tenha encontrado respostas definitivas a tais questionamentos, ao refletir mais detidamente sobre o vivido na pesquisa e sobre como comunicar esta experiência singular, optei pela orientação metodológica da Análise Textual.

A Análise Textual, segundo Moraes (2005), “pode ser entendida como um processo de desconstrução, seguida de reconstrução, de um conjunto de materiais lingüísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (p. 87).

O primeiro passo no processo de análise consistiu na reunião dos materiais escritos relativos à pesquisa que seriam submetidos à análise: transcrição de diálogos e narrativas expressos na entrevista e nas oficinas, assim como registros de observações e impressões despertadas pelos papéis de professora e pesquisadora protagonizados no espaço escolar.

Reunidos estes materiais, procedi a diversas leituras, que permitiram um contato inicial com os dados em sua totalidade.

Deparei-me com um novo desafio ao selecionar o material de análise, uma vez que a trajetória vivida com as crianças, como pesquisadora e professora, gerou um número

significativo de dados, o que implicou na necessidade de focalizar o problema e os objetivos da investigação.

O passo seguinte consistiu na unitarização dos registros. Unitarizar um conjunto de textos “é identificar e separar enunciados que os compõem” (MORAES, 2005, p. 89). A amplitude das unidades de significados é variável, pois, como adverte Moraes, elas relacionam-se ao problema e às questões de pesquisa, permitindo focalizar elementos específicos do objeto de estudo que, sob o ponto de vista do pesquisador, merecem destaque.

Assim, enquanto nas narrativas das crianças foram identificadas unidades menos extensas, o mesmo não aconteceu com os escritos do diário que, por serem observações reflexivas ou documentação de acontecimentos do cotidiano escolar, constituíram fragmentos mais longos.

Após esta etapa de identificação das unidades de significado, o passo seguinte foi de categorizar estas informações. “Cada categoria é um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima” (MORAES, 2005, p.91).

O processo de categorizar as informações que haviam sido isoladas em unidades de significado foi de constante retorno e reflexão, a fim de confirmar as primeiras impressões.

De início, foi possível identificar várias categorias e, à medida que retomava os dados, constatei a aglutinação de significados em torno de apenas três delas. Portanto, este não foi um processo linear de organização, mas de constante retomada e exame atento dos dados, processo em que minhas compreensões foram gradativamente sendo aprofundadas.

No momento da categorização, procedi à descrição dos dados, que já encaminharam as primeiras interpretações. Tive a preocupação em não limitar meu olhar para os significados já percebidos nos desenhos animados e no convívio com as crianças, o que se traduziu no exame e na retomada constante dos dados, buscando identificar aproximações a partir dos pontos de vista expressos pelas próprias crianças através das diversas manifestações documentadas.

Como já foi apontado, a metodologia de Análise Textual caracteriza-se por dois momentos distintos: um de desconstrução, fragmentação e outro de agrupamento, aglutinação de significados. No segundo momento, dos elementos semelhantes reintegrados em categorias, origina-se um metatexto que reúne os aspectos essenciais dos materiais de análise investigados (MORAES, 2005).

A partir do momento de identificação das categorias, construí textos associando neles descrição e interpretação. Um argumento em comum se faz presente nestes textos, permitindo refletir acerca da problemática da pesquisa: partindo da análise das manifestações das crianças, defendo a idéia de que as produções da mídia ensinam sobre concepções de gênero,

violência e consumo, ainda que esse processo de aprendizagem não ocorra de forma passiva, uma vez que há interação com outros espaços dirigidos à educação formal e informal do público infantil.

Mas, considerando que os sujeitos participantes da pesquisa são crianças e que suas formas de manifestação não se limitaram à dimensão escrita, incluindo o desenho, como modo de expressão que assumiu importância crescente no contexto da investigação, isto requeria um outro olhar sobre os dados. Que análise empreender na tentativa de compreensão do desenho como portador de significados?

Ao concluir a etapa de análise dos dados, reconheci a impossibilidade de ignorar o papel que o desenho infantil assumiu na trajetória da pesquisa, uma vez que as próprias crianças optavam por essa forma de expressão, seguida da narrativa oral. Neste contexto, o desenho superou a condição de simples estratégia metodológica para instigar a participação nas coletas de dados.

Gobbi (2002) faz considerações sobre o desenho infantil como forma de expressão privilegiada a ser empregada como instrumento metodológico na pesquisa com crianças. Entretanto, ressalta que é preciso ampliar as percepções e referenciais de análise, tomando o cuidado de não “engessar” a produção das crianças, enquadrando-as em determinados padrões. A respeito da fragilidade decorrente de se conceber o desenho infantil como reprodução fiel da realidade vivida, como se estivessem congelados no tempo e no espaço, a pesquisadora alerta:

Essa perspectiva chega a ser reducionista, já que se limita ao ideal realista que trazemos em nossos olhares. Isto é bastante frágil, pois assim desprezaríamos o fato de contermos também a imaginação e as intervenções daqueles que os produziram; [...] Também são frágeis aquelas abordagens oriundas da psicologia do desenvolvimento infantil que conquistaram amplo espaço entre as práticas dos educadores e educadoras, sendo responsável pela construção de olhares voltados para um trabalho que procura estabelecer as etapas e fases do psiquismo infantil. As mesmas tornaram-se prisioneiras de um olhar já formatado, enquadrado em modelos em que as produções devem ser encaixadas (GOBBI, 2002, p. 74-75).

Na continuidade de sua reflexão acerca do papel do desenho infantil nas pesquisas com crianças, Gobbi destaca que os desenhos podem ser olhados, sentidos e lidos como textos visuais portadores de sonhos e de imaginação e que a conjugação da fala ao desenho, no momento em que este foi elaborado, permite dialogar com os desenhos e com seus produtores.

Tendo em vista tais reflexões, assim como a experiência da pesquisa, entendo que as falas e os desenhos das crianças não podem ser dissociados, ou seja, se o desenho “fala”, ele o faz pela voz de seus autores, que revelam imaginação e transgridem o visível e o explícito ao se expressarem pelo desenho. Por isto, nas categorias de análise desenho e fala, quando produzidos em conjunto, constituem uma totalidade que remete aos olhares e às interpretações das próprias crianças, que embora façam referência ao que expressaram, não ficaram presas à descrição dos seus desenhos. Os desenhos das crianças foram digitalizados e reproduzidos ao longo das análises acompanhados de suas falas.

Por questões éticas, optei por identificar as crianças apenas pela inicial de seus nomes. Com o intuito de pôr em destaque o material de análise transcrito originado das narrativas e observações, identifiquei os dados com itálico no interior dos textos ou deles deslocados, diferenciando-os das citações de autores.

Durante a realização das coletas de dados, assim como na etapa de análise, busquei responder ao desafio da busca pela aproximação com os olhares das crianças. O tempo prolongado de inserção no espaço escolar e de convívio com os sujeitos permitiu esclarecer e confirmar compreensões, já que muitas observações se repetiam, corroborando hipóteses e interpretações. A técnica de Observação Participante permitiu compreender significados das ações das crianças, já que pude acompanhar suas interações de perto, assim como participar delas a convite do grupo.

O processo de escuta da voz das crianças na entrevista e nas oficinas, assim como a conjugação da oralidade com outras linguagens, como o desenho e a escrita, foram igualmente importantes nesta caminhada.

Do mesmo modo, a análise textual dos dados contribuiu na busca pela aproximação com os olhares das crianças, pois o caminho percorrido com a orientação desta metodologia possibilitou o envolvimento aprofundado da pesquisadora com as informações relativas à pesquisa, permitindo a reelaboração de compreensões para além do significado aparente das informações coletadas.

O processo de análise levou à identificação de três categorias, cujos significados enfocados se fazem presentes de modo marcante nas diversas manifestações do grupo de crianças.

Em primeiro lugar, a categoria gênero, discutida no texto “Meninos *versus* meninas: o gênero como diferenciador nas escolhas e nas leituras das crianças acerca das produções televisivas”, no qual analiso as manifestações das crianças a respeito das produções

televisivas. Estas mostram que as crianças procedem a diferentes escolhas e elaboram pontos de vista distintos relacionados à oposição de papéis de gênero nessas produções.

Em segundo lugar, faço referência às narrativas e aos desenhos, assim como às brincadeiras e aos diálogos do grupo de sujeitos, que revelam diferentes retratações da violência na TV, assim como busco compreender a admiração das crianças por heróis e heroínas que combatem o “mal”. Estes dados estão reunidos no texto: “Entre o real e o ficcional: a violência na TV sob o ponto de vista infantil”.

Por fim, na categoria consumo, expressa no texto “Das infâncias plurais a uma única infância: mídias intermediando relações de consumo e a construção de saberes no cotidiano das crianças”, destaco que as interações das crianças no espaço escolar são permeadas por relações de consumo. Busco refletir acerca do papel da propaganda televisiva e dos personagens das produções direcionadas às crianças nesse processo, partindo de suas interpretações.

Ainda que os dados tenham originado três textos, é importante não perder de vista que em muitos momentos as categorias se entrelaçam e se interpenetram. Os dados que versam sobre o acesso e os usos da TV entre as crianças, coletados na primeira etapa da pesquisa, estão presentes ao longo de toda a análise, permitindo contextualizar as informações focalizadas em cada uma delas.

CAPÍTULO 6

MENINOS *VERSUS* MENINAS: O GÊNERO COMO DIFERENCIADOR NAS ESCOLHAS E NAS LEITURAS DAS CRIANÇAS ACERCA DAS PRODUÇÕES TELEVISIVAS

“Desenho de guri”... “desenho de guria”... Assim as crianças identificavam os desenhos animados e justificavam suas preferências. Portanto, como argumentarei ao longo deste texto, o gênero²³ aparece como diferenciador nas escolhas das crianças, pois apenas meninas citaram o desenho animado *Três Espiãs Demais* e apenas meninos citaram o seriado *Power Rangers Força Animal* respectivamente como os seus favoritos.

Quando foi lançada coletivamente a questão referente ao que menos gostavam de assistir na televisão, e propus a construção de um painel, os meninos afirmaram não gostar dos desenhos animados *Três Espiãs Demais* e *Meninas Superpoderosas*. Já as meninas disseram não gostar dos desenhos animados *Jackie Chan*, *Mega-man*, *Homem-aranha*, *Beyblade* e *Dragon Ball Z*.

Ao manifestarem suas respostas, as crianças estabeleceram distinções entre as produções citadas, como reflexo da classificação de identidades e atributos de gênero que inclui comportamentos e expectativas diferenciados para meninas e meninos.

Tomando como referência as falas das crianças no contexto da pesquisa, percebo que a expressão “desenho de guri” era empregada para classificar as produções televisivas que retratavam garotos como personagens principais e enredos que giravam em torno de temas sobre embates físicos, competição e automobilismo. No extremo oposto desta classificação, encontravam-se os “desenhos de guria”, aqueles que possuíam protagonistas garotas e, em algum ponto dos seus enredos, abordavam temas relacionados ao que tradicionalmente é associado ao universo cultural feminino: ênfase em relacionamentos amorosos, aparência,

²³ Utilizo a expressão gênero a fim de referenciar a forma cultural que a diferença sexual assume nas sociedades. Essas diferenças se expressam, nos papéis diferenciados atribuídos a cada sexo. Neste capítulo argumento que a mídia televisiva é um espaço de aprendizagem sobre essas distinções culturais de gênero, porque as narrativas das crianças revelam que, por meio das produções televisivas, aprende-se sobre modos de ser menino e de ser menina, de ser homem e de ser mulher legitimados na sociedade.

roupas e maquiagem. Portanto, havia uma nítida oposição nos conteúdos, nos cenários e nos papéis representados nos desenhos animados escolhidos por meninas e por meninos.

Entretanto, isto não impedia que as crianças assistissem aos desenhos animados destinados ao gênero oposto; por exemplo, as meninas assistiam ao seriado *Power Rangers*, embora afirmassem não o preferir. Ao comentar a respeito da escolha de uma das meninas do grupo pelo desenho animado *Três Espiãs Demais*, um dos meninos disse: “*A N gosta das Três Espiãs por causa que é desenho de guria. Ela pensa que é lutadora!*” RM. O desfecho de sua fala culminou com os risos do grupo masculino, quando N interrompeu: “*Eu também gosto de ver desenho de guri*”. Quando a questioneei sobre o que era um desenho de guri, a menina respondeu de imediato: “*Os Power Rangers! Os Power Rangers é desenho²⁴ de guri*”.

O confronto de respostas é percebido também em suas relações durante a oficina, uma vez que as crianças se afrontaram ao ouvirem respostas diferentes das suas: as meninas dizendo que os desenhos dos meninos eram “muito chatos”, “sem graça” e os meninos caracterizando os desenhos preferidos pelas meninas como “nada a ver”.

A questão do gênero como elemento diferenciador nas escolhas das crianças pelas produções televisivas, aparece ainda em outras interações, como as brincadeiras inspiradas nos temas e personagens de desenhos animados. Sendo assim, enquanto os meninos utilizavam o seriado *Power Rangers Força Animal* e o desenho animado *Beyblade* como tema para a organização de brincadeiras, as meninas inspiravam-se no desenho animado *As Três Espiãs Demais*, nas personagens da *Novela América*, exibida pela emissora Rede Globo, e em cantoras famosas, como Sandy e Kelly Key, para brincar.

Ao utilizarem o seriado *Power Rangers Força Animal* como tema para brincar, os meninos organizavam brincadeiras, obedecendo a um repertório de significados evocados por essa produção televisiva, ainda que suas interações não se limitassem à reprodução passiva.

Ao contarem sobre como brincavam de *Power Rangers*, os meninos enfatizaram a disputa e o embate físico dos golpes, os bonecos réplicas dos personagens do seriado e a reprodução dos saltos e dos movimentos coreografados: “*Um dá-lhe no outro, pancada, soco, chute. Eu chamo o meu irmão, ele é o ogro e eu sou o power ranger. Daí eu dô soco nele*” RS; “*Eu brinco com os bonequinho. Eu tenho todos, do bem e do mal*” RP; “*Eu brinco de Power Ranger pulando de cima de muro*” RJ.

²⁴ As crianças identificavam o seriado *Power Rangers* como desenho animado, pois, embora apresente cenários reais e atores protagonizando personagens, a carga de ficção e os temas abordados nessa produção assumem semelhança com a animação.

Entre as meninas, embora prevalecesse o interesse por outros temas e conteúdos, o mesmo processo podia ser observado, ou seja, a seleção de mensagens e conteúdos dava margem a diferentes formas de organizar brincadeiras. Explicando como brincavam de Três Espiãs, as meninas enfatizaram diferentes aspectos das ações das personagens, como a perseguição aos bandidos no combate ao crime e a manipulação de objetos e acessórios: “A gente somos as espiãs e prendemos os bandidos. É quase que nem polícia e ladrão” JC; “A gente brinca que tinha um telefone e começava a ligar para o chefe” L; “É bom de brincá... com as mochilinhas, as coisinhas delas” NM.

Como sugerem as narrativas das crianças, um mesmo desenho animado, ou seriado, oferece diversas possibilidades para brincar que se relacionam com interesses, escolhas e preferências diferenciadas. Assim, as brincadeiras inspiradas nos desenhos animados mostram como meninos e meninas se apropriam de diferentes formas dos conteúdos das produções televisivas e como seus temas são adaptados e associados a outros que fazem parte do contexto cultural em que vivem experiências distintas. Como assinala Brougère (2004-a, p. 53-54), a apropriação dos temas da televisão leva as crianças a inseri-los em outros contextos ligados a sua vivência cotidiana, assim a atividade lúdica inspirada nos temas televisivos não está reduzida à condição de mera imitação:

Pelas ficções, pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão. [...] A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. [...] Realmente, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação.

Não observei brincadeiras compartilhadas por meninas e meninos, quando os personagens e os conteúdos de desenhos animados eram utilizados como temas para a organização dessas interações, assim como os significados evocados através da brincadeira mostravam o quanto essas produções apresentam identidades de gênero bastante delimitadas, embora os temas não apareçam reduzidos à imitação ou à reprodução passiva.

As meninas não jogavam “os jogos de guri” como os de *Beyblade*²⁵ ou os *tazos* de salgadinhos ilustrados com imagens de super-heróis e as cartas de *Yu-Gi-Oh*²⁶. No contexto da pesquisa, os jogos de cartas apresentavam traços que caracterizam as representações dominantes sobre o masculino na mídia: batalhas que associavam competitividade e aventura. Sendo assim, as meninas eram excluídas dessas interações, ainda que manifestassem interesse por elas.

Além disso, as meninas eram freqüentemente alvo de zombaria por parte dos meninos, ao expressarem, por meio de suas brincadeiras, conteúdos que fugiam das atribuições tradicionais referentes ao feminino, como quando brincavam de “lutadoras” inspiradas nas heroínas do desenho animado *Três Espiãs*.

Assim como as ações, as cores que identificam os personagens do seriado *Power Rangers* foram mencionadas por meninas e meninos durante as brincadeiras. Ao perguntar, durante uma brincadeira da qual fui convidada a participar, se eu poderia escolher a cor azul do personagem, a reação das crianças foi de espanto e tanto os meninos quanto as meninas manifestaram posicionamentos que revelaram estereótipos e associações das cores com as identidades de gênero:

- *Os meninos têm essas cor [azul, preto, vermelho] por causa que os meninos são homem e as meninas são mulher. Tu ia gostá de usar roupa de homem?* Y
- *As meninas são a rosa e a amarela. Eu sou a princesa Sheila!* RL
- *Mas eu queria a cor azul, porque eu gosto de azul!* Pesquisadora
- *Dáí tu vai ficar com roupa de homem!* RP
- *Mas eu sô guri e gosto de amarelo!* RS
- *Ih... tô te estranhando [risos]...* RP
- *É... tô te estranhando, hein...* F

Nas brincadeiras coletivas, ao optarem pelas cores dos personagens que desejavam protagonizar, as crianças obedeciam aos elementos estruturais do enredo dessa produção televisiva, pois as meninas somente escolhiam como cores dos uniformes o amarelo e o rosa, assim como acontece no seriado. Do mesmo modo, ninguém protagonizava os “monstros”, obedecendo ao objetivo perseguido pelos personagens desse seriado de combater e de vencer o mal.

²⁵ Inspirado no desenho animado *Beyblade*, o jogo consiste na competição entre piões que são lançados ao chão.

²⁶ Essas cartas contêm ilustrações de personagens e informações a respeito deles. Cada carta equivale a uma determinada pontuação e o jogo consiste no combate entre cartas apresentadas pelos jogadores.

Entretanto, aceitavam que mais de um membro do grupo protagonizasse o mesmo personagem do elenco, uma vez que o número de crianças que manifestavam o desejo de participar da brincadeira era superior ao número de papéis disponíveis. Sendo assim, havia vários *Power Rangers* vermelhos, rosas e azuis.

A escolha dos personagens era concebida pelas crianças como uma ação preparatória para a brincadeira, embora na maioria das vezes essa etapa não evoluísse para a concretização do estágio seguinte, que incluía as encenações de lutas e a reprodução dos sons de golpes e movimentos sequenciais das lutas, como será discutido no texto sobre violência.

Porém, a separação entre os grupos de meninas e de meninos podia ser observada em outras brincadeiras, não apenas naquelas associadas ao uso dos conteúdos de desenhos animados, como brincar de casinha ou vestir bonecas entre as meninas, enquanto os meninos brincavam com carrinhos e caminhões, travavam competições com bonecos e jogos de bola de gude.

Portanto, pude constatar que o fato de meninos e meninas mostrarem interesses e escolhas diferentes relacionava-se não apenas com o acesso a produções da mídia que apresentam papéis de gênero delimitados. Essa seria uma maneira determinista de pensar acerca do modo como as crianças atribuem sentidos a essas produções. Não se pode esquecer que existem elementos da cultura que apontam diferentes experiências na formação de meninas e meninos, o que certamente não pode ser ignorado ao se considerar as interpretações elaboradas pelas crianças acerca dos desenhos animados. Como lembra Jones (2004), existem fatores culturais bastante difundidos, quase universais, no tratamento de meninas e meninos. Assim, por exemplo, os pais têm a tendência de não derrubar as filhas no chão nem lutar com elas, como fazem com os filhos, dão mais ênfase à aparência das meninas, dão mais atenção aos machucados e às dores das meninas. A mídia surge como mais um espaço da cultura para a construção de aprendizagens sobre o masculino e o feminino, mas não exerce influência única e absoluta.

Entretanto, isso não impede a afirmação de que as diferenças marcantes de temas, associadas a atribuições de papéis para meninos e meninas nos desenhos animados, demarcam a separação de suas brincadeiras ou relegam às meninas papéis coadjuvantes, quando se valem de temas das produções televisivas para brincar. Nesse sentido, Giroux (2001) adverte que os desenhos animados, enquanto máquinas de ensino ou produtores de cultura, legitimam papéis acerca do masculino e do feminino. Segundo o referido autor, em muitas destas produções, os personagens femininos são elaborados dentro de papéis de gênero estritamente definidos, reforçando estereótipos negativos sobre as meninas e as mulheres. Como exemplo,

esse autor ressalta as personagens que vivem casos de amor e abdicam de seus ideais, citando o papel de submissão da mulher, no filme *A Pequena Sereia*, em que a protagonista Ariel é advertida de que os homens não gostam de mulheres que falam.

Os estereótipos acerca das personagens femininas também podem ser identificados no desenho animado *As Três Espiãs*, uma vez que as personagens obedecem a ordens sem questioná-las e moldam seus comportamentos a fim de agradar namorados. Já as personagens femininas do seriado *Power Rangers* assumem papéis secundários nas batalhas, como tratarei neste texto, tomando como referência as interpretações das crianças.

E, do mesmo modo que os desenhos animados reforçam estereótipos acerca das meninas e de seus papéis, as produções da mídia também fornecem elementos para meninos construírem noções sobre masculinidade e sobre o que significa ser uma criança do sexo masculino (CHRISTIAN-SMITH e ERDMEN, 2001), o que é percebido no seriado *Power Rangers Força Animal*. Desse ponto de vista, “Super-heróis, cenas de luta e armas de brinquedo tradicionalmente entram no escaninho do que conhecemos como cultura dos meninos” (JONES, 2004, p. 85).

Se o gênero direciona diferenças nas escolhas das crianças pelos desenhos animados, ele também interfere nas leituras que elas elaboram acerca dos enredos e personagens dessas produções. Ao falarem acerca dos enredos dos desenhos durante as oficinas, meninas e meninos enfatizaram diferentes aspectos e mensagens, formulando interpretações distintas.

Na oficina “Quais características você daria às personagens do desenho animado *Três Espiãs Demais?*”, em que as crianças expressaram seus pontos de vista sobre as questões de consumo abordadas nessa produção, ao falarem acerca do comportamento das personagens e o que mais admiravam nelas, observam-se diferenças entre as falas de meninas e de meninos, quando tomadas em conjunto.

Além de mencionarem o fato de as personagens heroínas se envolverem em missões para salvar o destino do planeta, as meninas citaram as roupas e acessórios das personagens, referindo-se constantemente a características que remetem à aparência das mesmas. É o que expressam os desenhos e as falas abaixo relacionadas:



Elas têm uma mochilinha, têm um monte de coisinha delas. Têm uma coisa pra secar o cabelo, têm chiclete. NM



Eu gosto que elas ficam dando nos ladrões, elas ficam correndo. Eu gosto da amarela porque ela é mais bonita, ela tem o cabelo curtinho. TL



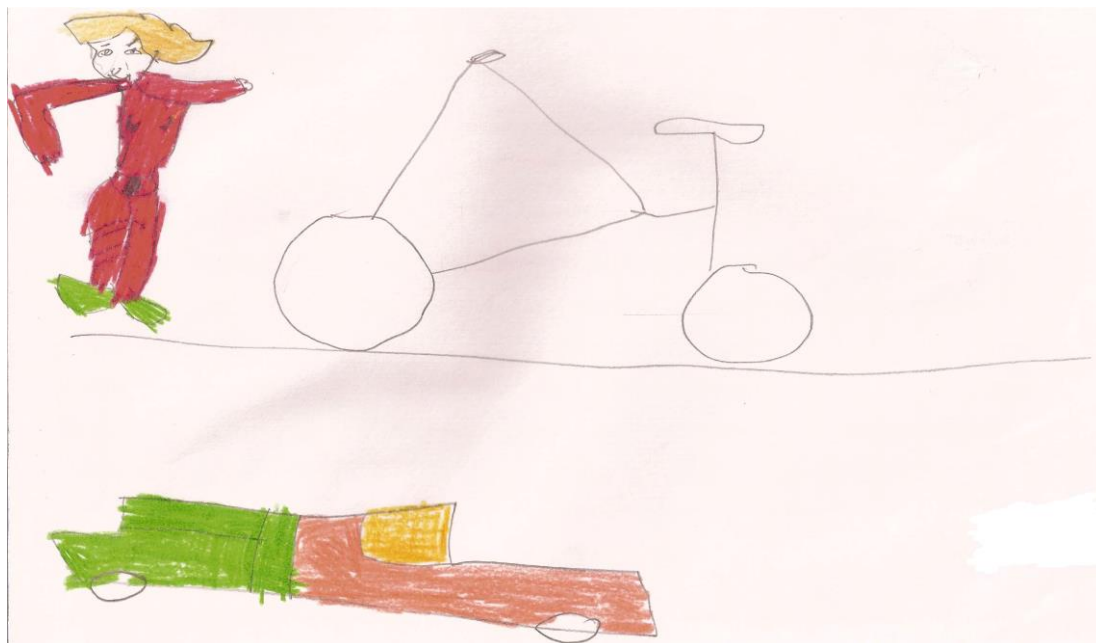
Eu gosto é que elas são tri charmosas, são bonitas e também quando elas fazem as coisas, um penteado no cabelo, elas ficam mais bonitas ainda. K



Eu fiz as Três Espiãs Demais procurando bandido. Eu gosto dos cintos delas. Eu gosto de tudo que é delas mesmo. N

Durante esta oficina observei novamente a disputa acirrada de “meninos *versus* meninas”. Isto porque, inicialmente, os meninos recusaram-se a participar e afirmaram não assistir ao desenho animado *Três Espiãs Demais*. Contudo, no desenrolar do diálogo, as questões relacionadas à ficção despertaram seu interesse e eles passaram a relatar sobre os episódios a que tinham assistido. Portanto, em suas falas, a ficção foi ressaltada de modo significativo: “*Elas têm uma bota que vai pra cima, sai fogo dos pés*” FI; “*Elas tinham uma bicicleta que andava na parede*” T.

Pelos posicionamentos dos meninos, percebe-se que o que desperta o seu interesse, além dos objetos/equipamentos de ficção, são os meios de transporte, como carros, aviões e bicicletas, que as personagens usam em suas missões de espionagem.



Eu fiz a loira, a bicicleta, o carro. Elas lutam, elas ajudam as pessoas, ajudam a terra do planeta. Essa pegou o carro, levou as duas e deu a bicicleta pra ela. J



Eu gosto da amarela, a mochila dela tem um fogo que faz ela voar. BH



Eu fiz a espia amarela, o carro dela e a casa dela. Eu gosto porque elas lutam e salvam as pessoas. RS

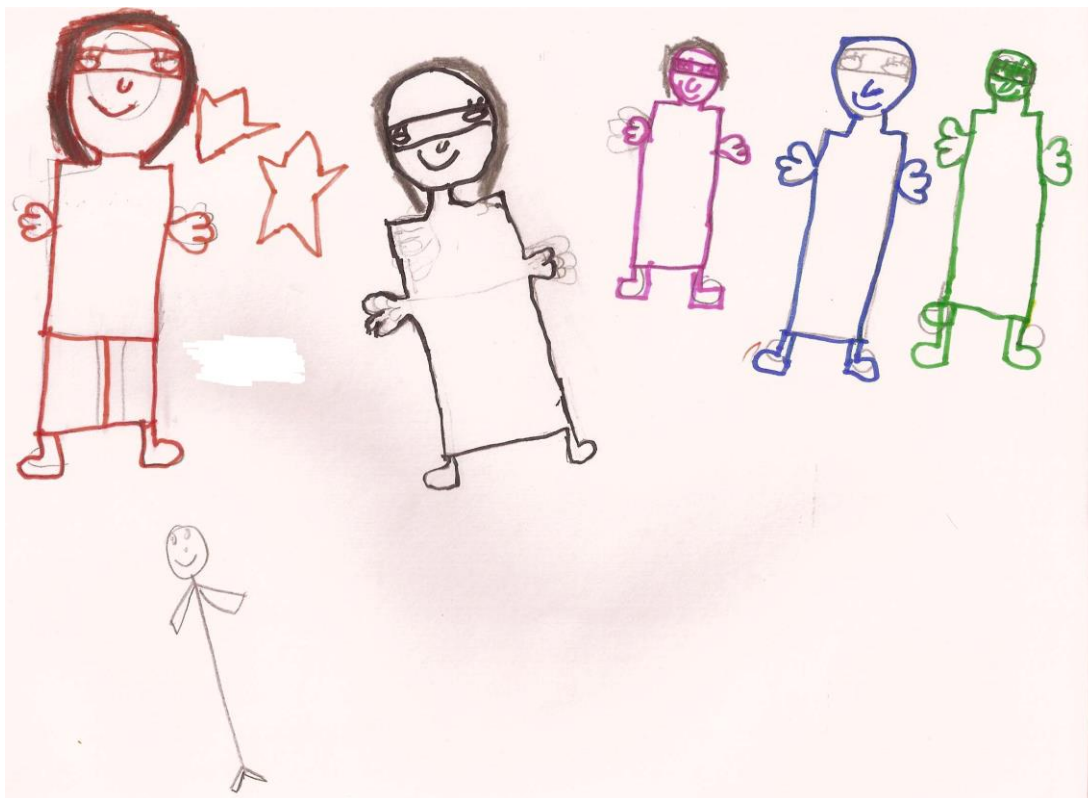
Em narrativas acerca dos episódios, os meninos também narraram as seqüências de ação e aventura: *“Os carinhas vinham atrás, elas bateram a porta e eles caíram. Elas pegaram os cavalos e correram atrás do avião e daí a mulher cortou a corda e caiu o avião na água”* RM.

Por outro lado, se os meninos se envolveram no diálogo coletivo e participaram dele mencionando suas preferências, evidenciaram na introdução das suas falas a preocupação em assinalar que não tinham como hábito assistir ao desenho das Três Espiãs Demais, já que classificaram essa produção televisiva como “desenho de guria”. Isso se manifesta na narrativa de J: *“Eu só vejo os Rangers, mas hoje eu vi um pedacinho sem querer”*, ou na expressão de R, quando diz: *“Hoje eu vi uma metade”*.

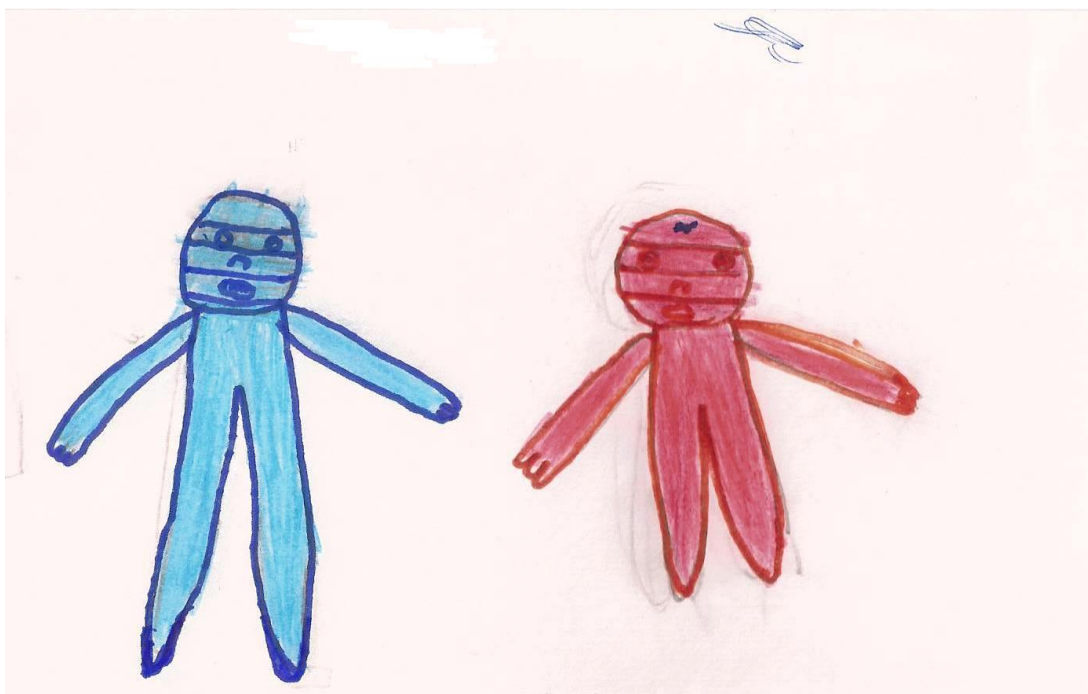
Outro aspecto interessante no confronto entre meninas e meninos diz respeito ao fato de os meninos citarem a única presença masculina no elenco fixo desse desenho animado: o chefe Jerry, que ordena as missões de espionagem e toma as decisões mais importantes nos episódios, inclusive contra a vontade das protagonistas. Os meninos caracterizaram o personagem Jerry da seguinte forma: *“Ele é legal”* LC; *“Ele é inteligente, ele conhece todinha a cidade”* RP. Entretanto, essas percepções foram contestadas pelo ponto de vista manifesto por uma das meninas, ao assinalar o modo como Jerry se relacionava com as personagens: *“Eu acho que ele é grosso. Assim, não muito... quase grosso”* TL.

Ao passo que na oficina sobre o desenho animado Três Espiãs, os meninos tiveram uma participação apática e alguns até recusaram-se em participar, na oficina sobre o seriado *Power Rangers*, monopolizaram o diálogo, limitando a participação das meninas. No momento em que convoquei as meninas a participarem das discussões, os meninos interceptaram a fala de uma delas, dizendo: *“As meninas têm mais é que ficar quietas que elas nem entendem de Power Rangers”* RS; *“Elas não precisa falar, mulher não gosta de brincar disso”* Y.

Em relação a esse seriado, ao falarem sobre os personagens, permaneceram as diferenças nas leituras e interpretações realizadas por meninos e meninas, assim como na seleção de aspectos do enredo. Ao explicarem os motivos para a escolha dos personagens de que mais gostavam, os meninos mencionaram características associadas à força e à liderança, o fato de os personagens serem poderosos e bons lutadores.



Eu gosto mais do vermelho, ele tem mais força. Por causa que ele luta mais. Y



Eu gosto mais do azul e do vermelho, porque ele é poderoso e tem força pra destruir os robôs. S

Nas falas das meninas, o que aparece de significativo, além de citarem que as personagens femininas do seriado lutam para salvar as pessoas, são as questões vinculadas à

aparência. Assim como nas narrativas referentes ao desenho animado Três Espiãs, nas falas das meninas se repete o adjetivo “bonita”.



Eu gosto mais da amarela, porque ela é bonita. É boazinha. Eu gosto que ela luta e de ver ela lutar. NM



Eu fiz os megazords e a princesa Sheila. Eu gosto de tudo dela. Porque é bonita, ela é boa e porque ela tem o cabelo grande. RL

Além disto, é importante destacar que, ao falarem das personagens mulheres desse seriado, como as guerreiras de uniformes rosa e amarelo e ainda a princesa Sheila, as meninas citaram a bondade e a sensibilidade de suas ações, o que as diferenciava dos personagens masculinos no enredo do seriado: *“Eu gosto da amarela, porque ela é boazinha”* J; *“Eu gosto de tudo da princesa Sheila, porque ela é boa”* RL; *“Eu também gosto mais da princesa, ela fala mais dos sentimentos, ela sente que os “ogros” não têm coração e daí ela não briga, ela é boazinha”* P.

Também pode-se destacar, nesse seriado, a construção e a veiculação de conceitos sobre a natureza, expressos no modo de definir a floresta como um lugar calmo, livre de ameaças, e na associação entre os “personagens do bem”, como a princesa e os animais, com o ambiente natural. A fala de LC expressa essa retratação: *“Tudo acontece numa floresta e tem uma rocha. Eles [personagens] vão pra lá porque lá é silêncio e é bom, é calmo. Não tem ninguém e os monstros ogros sabem que a princesa tá lá. A princesa vê que tá ruim e daí ela chama os animais”*.

Como contraponto surge a personagem má e vingativa, que reúne características marcadas pela negatividade, trajando cores escuras como o preto e o roxo. Conforme sugere o seu nome, Tóxica, ela é o oposto da pureza evocada pela princesa no ambiente da floresta. As meninas referiram-se à presença dessa personagem, que caracterizavam como bruxa e feiticeira: *“A feiticeira diz assim: espírito do mal venha dar uma nova vida. O nome dela é Tóxica”* B.

Se para os meninos o que chamava atenção eram os socos e os chutes que constituíam as batalhas travadas entre heróis e monstros, entre as meninas a agressão e o triunfo assumiam outras formas. A violência nas leituras das meninas envolvia ações de exaltar pontos fracos das adversárias, roubar namorados e provocar intrigas. As meninas não esqueceram de citar a presença de antagonistas más, invejosas, vingativas e feias em oposição às heroínas boas e belas: *“As espiãs têm umas amigas e elas andam pelo corredor da escola, só que tem uma que é horrível porque ela pega os namorados delas e anda toda de roxo”* N.

Portanto, assim como os meninos ressaltaram a presença de heróis, as meninas falaram acerca das heroínas que lhes despertavam admiração, embora, em contraste com o poder dos personagens enfatizado pelos meninos, que assume formas relacionadas especificamente com a força física e com o atrativo da ficção, o poder das heroínas enfatizado pelas meninas é marcado por características como a beleza, a bondade e o triunfo diante das personagens rivais. Como esclarece Jones (2004), o entretenimento que agrada à imaginação das meninas apresenta símbolos de poder feminino em um contexto de relações sociais e emocionais

bastante vívidas. Sendo assim, no tocante às meninas, fantasias violentas de lutas e naves espaciais não parecem emocionantes. Entretanto, “se essas fantasias forem montadas com base em estruturas sociais ou relacionamento entre personagens sentimentais, então até mesmo as meninas [...] tendem a encontrar conexão com elas” (p. 87). Importa frisar que essas associações estabelecidas pelas meninas e os elementos enfatizados por elas nos enredos dos desenhos animados, não são naturais ou o resultado de escolhas pessoais determinadas pelo fato de serem meninas. Essas escolhas e associações são resultado de um longo processo de educação que ocorre ao nível da sociedade e em diferentes instâncias educativas, ensinando meninos e meninas de formas distintas e, muitas vezes, reforçando estereótipos e padrões de gênero.

Como já sublinhei, para os meninos, as representações dos personagens masculinos do seriado *Power Rangers* aparecem associadas à força física e esta é indissociável da liderança grupal. Por isso, os meninos foram unânimes em afirmar que “*as meninas não pode ser líder por causa que não, o mais forte é o leão*” Y. Quando questionados pela pesquisadora quanto à possibilidade de uma menina ser o leão, uma vez que cada personagem possui um *zord* animal²⁷, prontamente respondeu um menino: “*Daí ela não ia ser líder. Se ela fosse homem ela ia. Ia ficar ruim se o líder fosse menina por causa que as mulher não têm força*” BH. Vale lembrar que, nas diversas variações do seriado, uma personagem feminina nunca foi líder e os posicionamentos citados deixam claro que a condição para ser líder, na visão dos meninos, é ser homem.

Mclaren e Morris (2001) ocuparam-se em analisar os diversos significados presentes no seriado *Power Rangers*, um dos programas infantis de maior audiência nos Estados Unidos. Além das freqüentes confrontações violentas como uma parte importante do apelo do programa, os pesquisadores prestaram atenção ao modo como as mulheres e os grupos étnicos não-brancos são retratados nesse seriado. Assinalam que os personagens são codificados por cor, para revelar marcas dominantes de identidade de gênero – rosa e amarelo para as mulheres – e lembram que as personagens femininas não apenas aparecem em menor número como assumem papéis secundários nas batalhas, preocupando-se mais detidamente com interesses amorosos e buscando aprovação de suas ações nos personagens masculinos: “Embora essas garotas sejam sobre-humanas, seres extraterrestres, elas estão sujeitas aos aborrecimentos do estereótipo feminino, como um desmaio ao ver um namorado e rivalidade ciumenta entre elas” (p. 194). Até mesmo a vilã é apresentada como exibicionista e mimada,

²⁷ Essa expressão refere-se aos animais virtuais gigantes, que lutam ao lado dos personagens no seriado *Power Rangers Força Animal*.

não chegando a ser intimidadora. Já os *rangers* masculinos, dizem os pesquisadores, não são suscetíveis a tais conflitos interiores, sendo descritos com características muito mais admiráveis e virtuosas.

Ainda que se possa questionar a maneira como as meninas são representadas nessa produção televisiva, é preciso considerar que os *Power Rangers* abriram espaço para a presença feminina entre os super-heróis. Mas, mesmo sem ignorar o forte apelo ao senso de coletividade e o sentido de cooperação entre os personagens do grupo, é possível constatar que as meninas são caracterizadas por traços que demarcam não apenas diferenças em relação aos personagens masculinos, mas encorajam formas de discriminação e sexismo, o que é interpretado na forma como os meninos falaram das personagens.

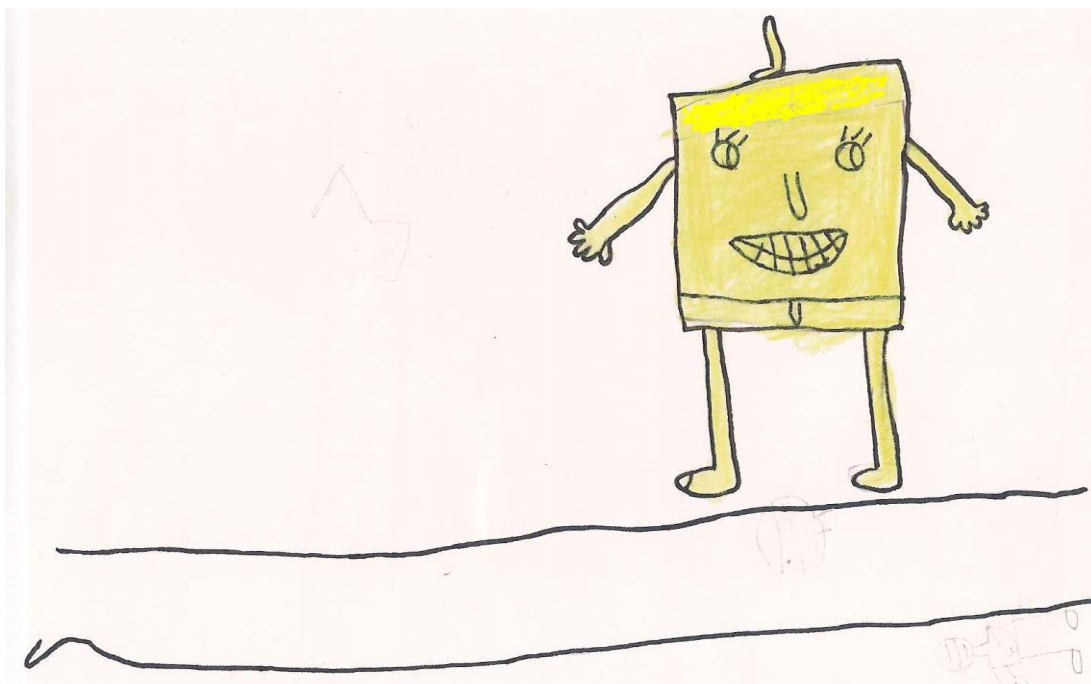
Os meninos justificaram o número inferior de meninas no elenco do seriado, assinalando a falta de vigor físico, de destreza e força, mostrando que as meninas apresentavam desvantagens em relação a eles, quando se tratava de um contexto em que a disputa e o embate físico constituem o objetivo primordial. Imitaram as personagens mulheres do seriado, assinalando que “*As meninas dão gritinhos e lutam fraquinho e os meninos gritam alto e forte*” J. Além disso, explicaram: “*É por causa que os meninos lutam mais e as meninas não, lutam bem pouquinho*” FI; “*Os meninos faz mais ação, as meninas não*” RM.

Até aqui é possível perceber que, ao falarem dos mesmos desenhos animados, meninas e meninos captam diferentes aspectos dos enredos e demonstram interesses distintos, realizando leituras que se relacionam com suas identidades de gênero.

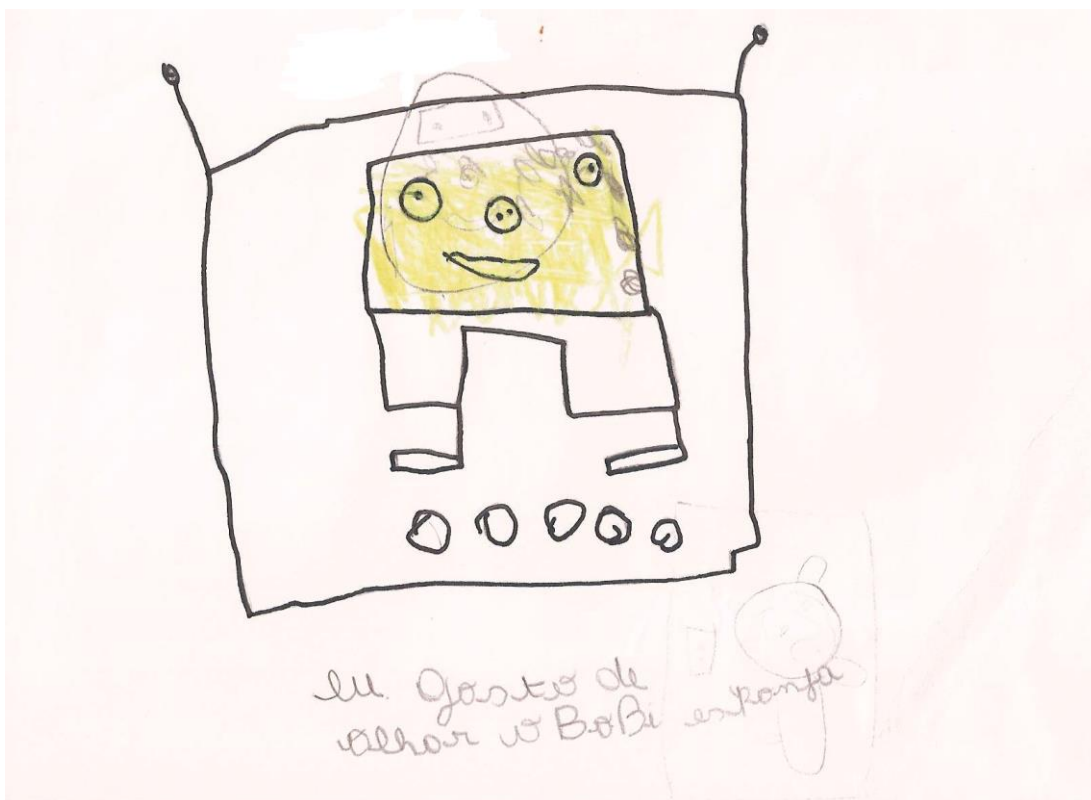
Mas, se no desenho animado *As Três Espiãs Demais* e no seriado *Power Rangers* há uma clara delimitação do que é próprio ou impróprio para meninas e para meninos, fato que determina escolhas bastante diferenciadas e é interpretado na forma como as crianças falaram dos personagens e dos enredos dessas produções, já no desenho animado *Bob Esponja*, percebe-se a aproximação nas escolhas e nos pontos de vista expressos pelas crianças.

Diferentemente das produções anteriormente citadas, em que prevalecem os cenários reais e os personagens humanos adolescentes, com ênfase no cotidiano e nas relações grupais, no desenho animado *Bob Esponja*, a ênfase no atrativo da fantasia é mais intensa, pois os personagens são animais dotados de personalidade; e, além disso, tudo se passa num contexto de intenso apelo humorístico. Decorre daí que a escolha desse desenho foi feita tanto por meninos quanto por meninas.

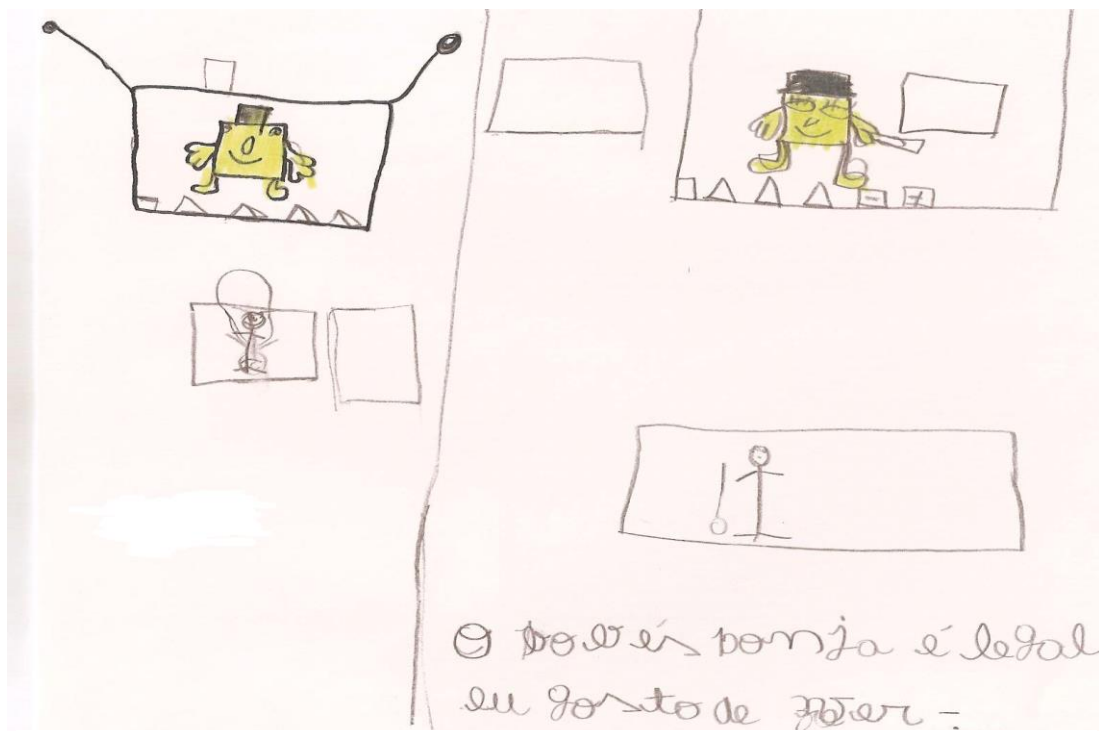
Assim, as crianças ressaltaram o humor e a graça das ações do personagem dessa produção. Usaram as expressões “divertido” e “engraçado” ao elaborarem seus posicionamentos, como assinalam os desenhos acompanhados das falas das crianças:



Eu gosto do Bob Esponja... quando ele faz atrapalhadas. RJ



Eu gosto de olhar o Bob Esponja, porque ele é legal... faz coisas engraçadas. RP



O Bob Esponja é legal. Eu gosto de ver, porque ele faz muita diversão. Y

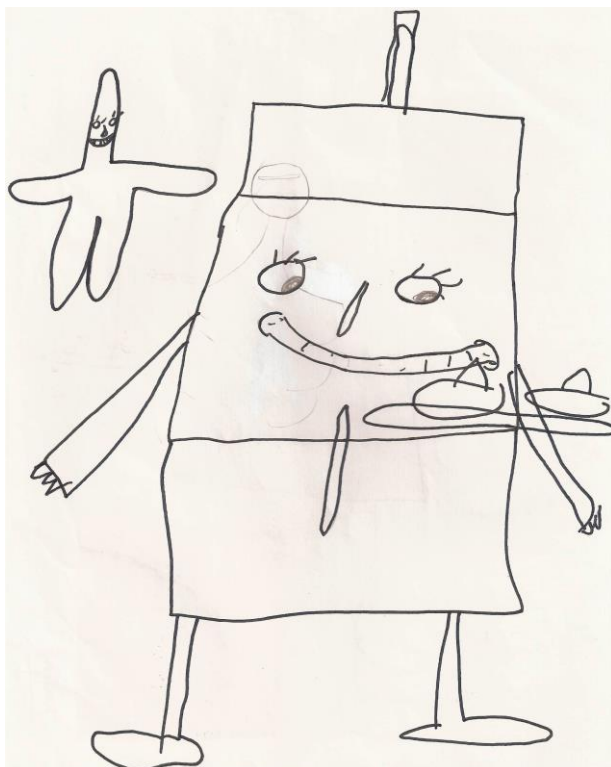
Por isto, nessa produção não os surpreende o fato de a personagem *Sandy* ser forte fisicamente e corajosa enquanto os personagens Bob e Patrick, são medrosos, pois, como disse um dos meninos do grupo, “*Nesse desenho animado acontece tudo ao contrário, o Bob Esponja erra tudo*” BH.

Assim, as crianças não identificaram, nessa produção, delimitações do que é próprio ou impróprio para meninas e meninos, assim como as referências aos papéis de gênero e às distinções homem-mulher, pai-mãe, quando retratadas, são consideradas pelas crianças como engraçadas, pois, como já mencionei, o humor é característica marcante do seu enredo. Uma das crianças lembrou o episódio em que Bob Esponja assumiu o papel de mãe, envolvendo-se nas tarefas domésticas e de cuidado com crianças, enquanto o personagem Patrick transformou-se no pai:



Eu gosto do Patrick, porque ele é muito engraçado. Hoje mesmo ele ficou muito engraçado... Ele e o Bob Esponja acharam um siri. Aí o Bob Esponja era a mãe e o Patrick era o pai. K

Outras características de Bob Esponja, como a bondade e a amizade com os demais personagens, foram mencionadas por um menino do grupo, ao explicar porque preferia assistir a esse desenho animado:



Eu gosto do Bob Esponja, que ele faz comida, né, cachorrão. Daí o Patrick vem ajudar ele no serviço... e vem o Lula Molusco e também ajuda. Eles são bons, né? O Bob Esponja emprestou o bichinho dele pro Patrick, porque eles são amigos. J

A narrativa de J também leva a pensar porque tanto meninas quanto meninos se interessavam por essa produção, já que em seus episódios percebe-se a ênfase nas relações de amizade, no cuidado com animais de estimação e nas brincadeiras, sem a referência a diferenças estritamente estabelecidas nas representações de papéis dos personagens masculinos e femininos.

As falas das crianças levam à compreensão de que os desenhos animados veiculam ensinamentos sobre gênero, marcados pela oposição de identidades e atributos, por normatividades e dualismos. Isso não significa que as crianças assimilam esses significados passivamente. Ao contrário, tais significados são confrontados com aqueles construídos através de outros espaços e contextos educativos, como a família e o grupo escolar, que vêm a questioná-los ou afirmá-los.

Portanto, enquanto algumas crianças percebiam, no momento da oficina, a oposição e a delimitação dos papéis de gênero e a separação das brincadeiras, que eram inspiradas nos conteúdos das produções televisivas, como “normais”, “naturais”, outras as contestavam: N afirmava gostar dos desenhos de guri, ainda que os meninos do grupo zombassem de seu interesse “incomum”; RS insistia em sua preferência pelo *power ranger* amarelo, mesmo quando os colegas estranhavam sua escolha, dizendo que essa era uma “cor de guria”.

Essas colocações contestam a normatividade e a oposição de interesses, gostos e comportamentos entre os gêneros, instigando a reflexão acerca do fato de que a relação entre mídia e público infantil é complexa e está longe de se constituir como um processo homogêneo e de assimilação passiva, o que não quer dizer que não se deva questionar ou ter um olhar crítico sobre as produções televisivas direcionadas às crianças.

CAPÍTULO 7
ENTRE O REAL E O FICCIONAL: A VIOLÊNCIA NA TV
SOB O PONTO DE VISTA INFANTIL

As narrativas das crianças também permitiram refletir acerca das retratações da violência na TV nos planos real e ficcional. Neste texto, ocupo-me dos modos de expressão do grupo, ressaltando as diferentes formas de representação da violência nos desenhos animados *Três Espiãs Demais* e *Bob Esponja* e no seriado *Power Rangers Força Animal*.

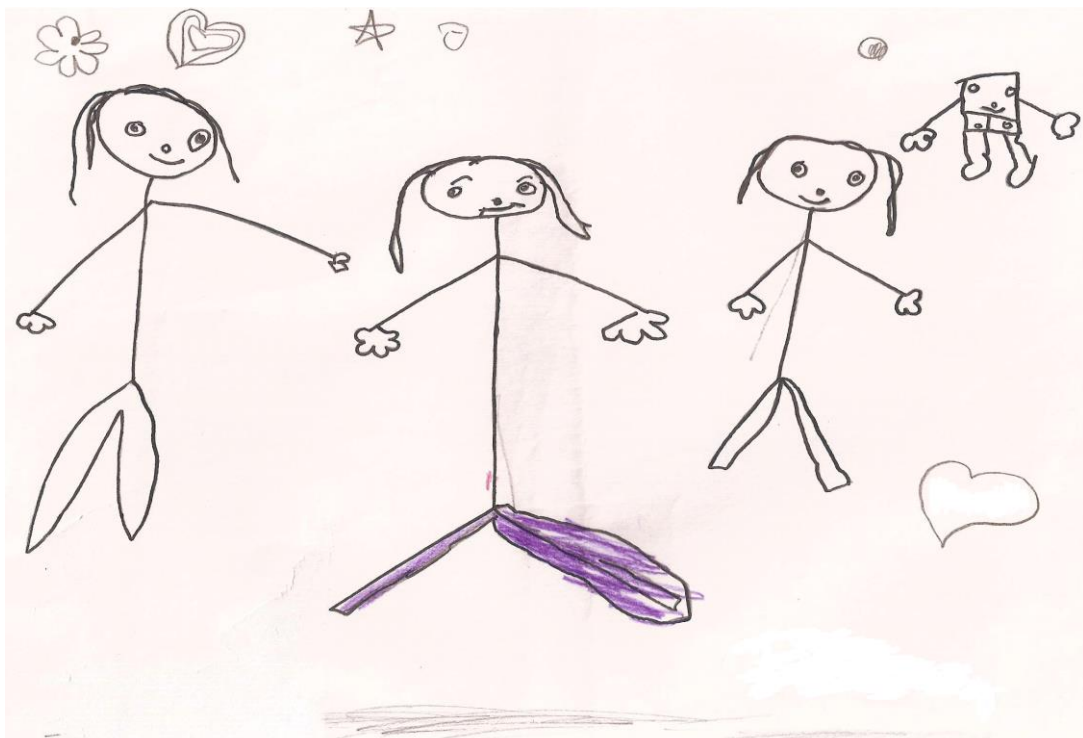
A aproximação dos dados das oficinas, da entrevista coletiva e das observações permitiu identificar diferentes formas pelas quais a violência é apresentada nas produções referidas, em contextos e condutas variadas, não se restringindo apenas às ações que têm como consequência o dano físico. Deste modo, a violência aparece como um espetáculo de lutas e efeitos ficcionais, justificando-se nas ações de heróis e heroínas de índole inquestionável, mas também envolve as ações de excluir, competir e oprimir verbalmente. A violência também desperta impressões distintas nos telespectadores infantis quando atos destrutivos são apresentados associados ao humor.

Ainda que meninos e meninas tenham destacado diferentes aspectos acerca do desenho animado *Três Espiãs* e do seriado *Power Rangers*, ambos assinalaram a presença de heróis e heroínas que lutam em prol do bem comum, o que remete à análise da violência nas ações desses personagens.

Das meninas que disseram preferir o desenho animado *Três Espiãs Demais*, ao explicarem o porquê de suas escolhas, além de salientarem aspectos relacionados à aparência das protagonistas, como o vestuário e os acessórios, fato que demarcava diferenças entre seus pontos de vista e aqueles elaborados pelos meninos, mencionaram o fato de as personagens “lutarem para salvar as pessoas”. Os desenhos, acompanhados das falas expressam esse ponto de vista:



Eu gosto das espãs, porque elas lutam e salvam as pessoas, o mundo. JC



Eu fiz as espãs... eu gosto de ver elas lutando... TL

Durante a oficina a respeito desse desenho animado, os meninos destacaram condutas semelhantes àsquelas ressaltadas pelas meninas acerca das personagens, embora, como já tenha destacado, também tenham feito referências à ficção:



Eu fiz as espãs e eu. Elas salvam o mundo. RP



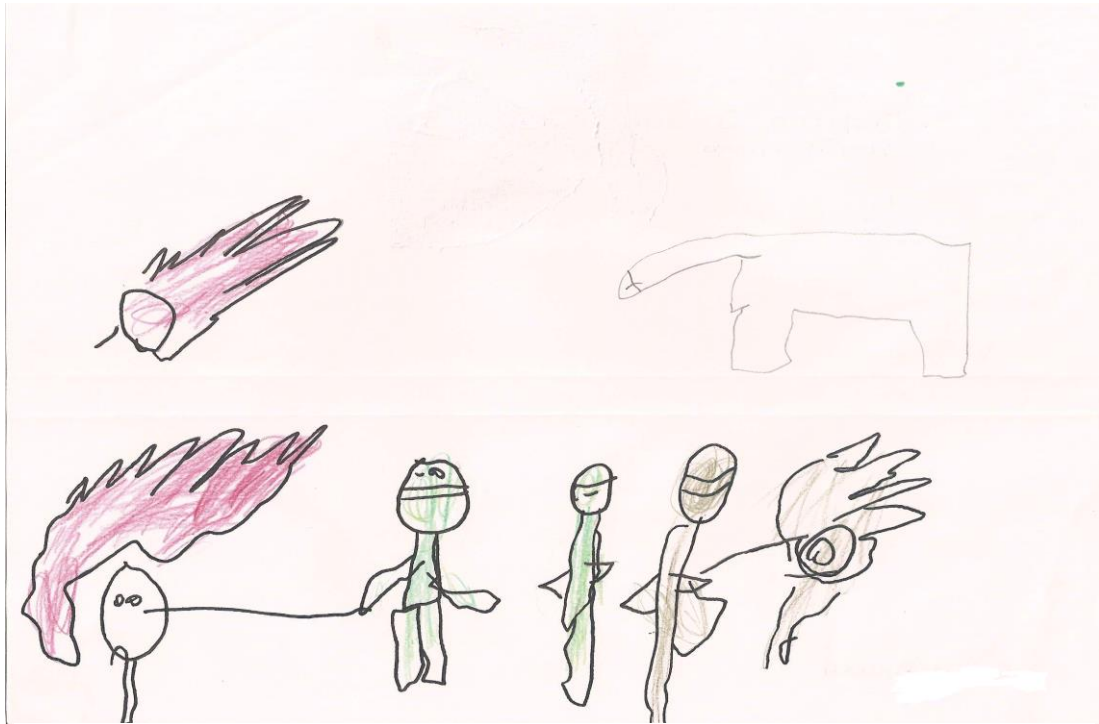
Eu gosto das coisas que elas fazem, elas lutam e salvam o mundo. M

Portanto, as ações das personagens enfocadas pelas crianças relacionam-se com embates físicos, travados em defesa da dimensão social. Esta se constitui uma questão fundamental para a compreensão do fascínio das crianças pela violência praticada por heróis e heroínas, protagonistas das produções televisivas que preferiam assistir.

De modo análogo, as narrativas das crianças sobre os personagens do seriado *Power Rangers* enfatizam os embates físicos e o fato de os protagonistas vencerem e derrotarem monstros:

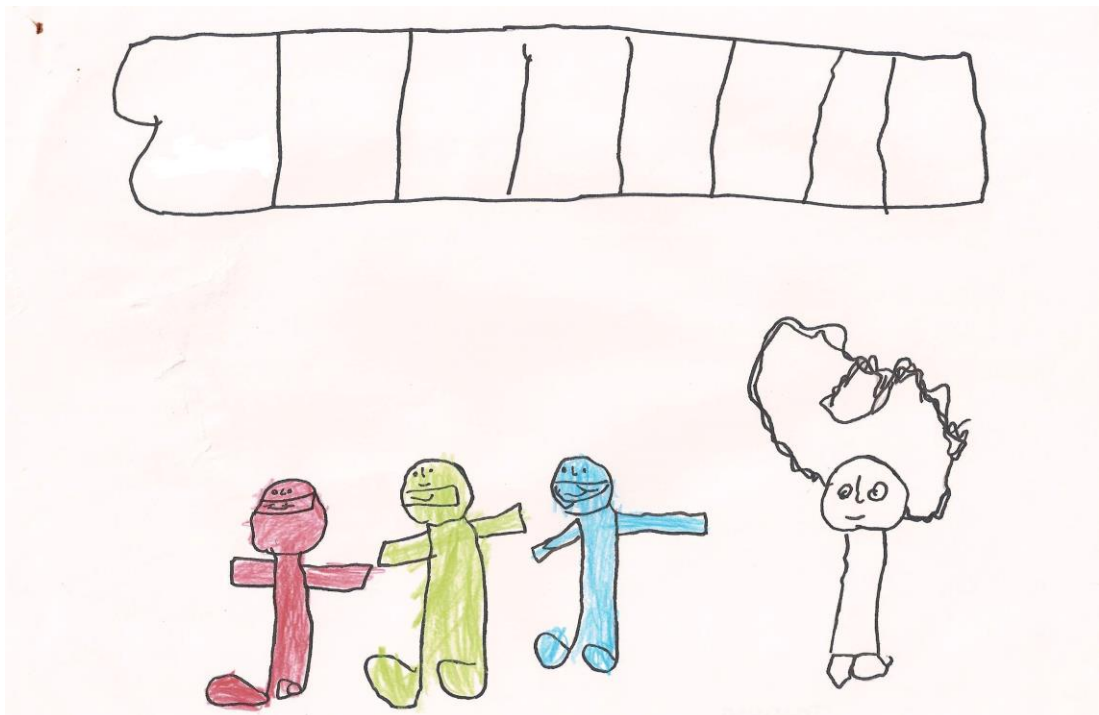


Eu gosto dos Power Rangers, porque eles lutam... RM



Os Power Rangers são campeões... eles derrotam os monstros... RS

Ao elegerem o seriado *Power Rangers Força Animal* como o seu favorito, os meninos também destacaram os efeitos dos robôs, raios e explosões nos confrontos entre o bem e o mal:



Eu gosto dos Power Rangers, que eles lutam e brigam. Eles são bons de luta, têm uns robôs. T



Eu gosto dos Power Rangers, porque eles lutam. Eles jogam um raio nos outros. Aí sai um fogo e eles morrem. MD

Quando tornei a questionar os meninos a respeito do fato de gostarem dos confrontos e das lutas enfatizadas no seriado *Power Rangers Força Animal*, eles salientaram aspectos do enredo dessa produção televisiva, que remetem aos efeitos ficcionais de luz e som, assim como as trilhas musicais que tornavam atrativa aos seus olhos a disputa entre heróis e monstros. Neste dia, registrei, no diário de campo, a seguinte impressão a respeito das falas dos meninos:

Despertou-me curiosidade o fato de os meninos afirmarem gostar das lutas exibidas no seriado Power Rangers. Tratei de interrogá-los a esse respeito. Percebendo meu interesse, os meninos reuniram-se ao meu redor e explicaram que gostavam dos robôs, dos raios, do “fogo”, insistindo no fato de que os personagens “lutavam bem”. Percebi que o encanto pela carga de violência nesse seriado estava associado aos efeitos, às performances dos personagens e à ficção dos raios, dos robôs e dos monstros sobrenaturais (Diário de campo, julho de 2005).

As reflexões de McLaren e Morris (2001) contribuem para pensar sobre o atrativo da ficção, no imaginário das crianças e para compreender como a violência se justifica no contexto do seriado *Power Rangers*. Para tanto, os pesquisadores lembram que os personagens do seriado alçam a violência a um nível de prazer estético, contribuindo para

uma visão de que a violência é algo não apenas inevitável, mas necessário para trazer o mundo de volta a um estado de paz, equilíbrio e felicidade.

Como já assinali anteriormente, o elenco do seriado *Power Rangers* inclui representantes femininas e de grupos étnicos não-brancos. Por esse motivo, McLaren e Morris (2001) enfatizam que tais personagens legitimam e valorizam a violência sob o disfarce da justiça, impondo-a como linguagem cultural uniforme, já que sustentam o multiculturalismo e uma imagem de consciência igualitária.

Ao falarem sobre as retratações da violência no seriado, as crianças explicaram porque os *rangers*, que são heróis bondosos e admirados por todos, não dispõem de outra alternativa senão lutar com os monstros: “*Eles brigam, porque o monstro não tem coração. Daí, não adianta falar. Mas se ele tivesse, daí eles falavam, né*”. Ao dizer isso, MD justifica a impossibilidade de resolução das adversidades a partir do diálogo, como sugeri, buscando problematizar a situação. A “chave” para compreender como a violência torna-se um elemento aceitável e justificável na trama do seriado está no dualismo bem-mal, pois os monstros não têm emoções, não são humanos e os heróis lutam por uma causa nobre: salvar as pessoas.

Assim como a violência justifica-se pela visão maniqueísta, explorada em todos os episódios, é possível verificar a associação da natureza e dos animais com o “lado do bem”. Para legitimar a violência, os animais entram em cena, afinal a natureza é retratada como essencialmente boa. As crianças ressaltaram a presença dos animais, no enredo do seriado, ao lado dos personagens no combate do mal, em suas narrativas e desenhos: “*A princesa chamou cada um dos rangers pra dar os animais. E daí eles se transformaram nos power rangers guardiões da terra*” RL; “*Tem os megazord, que são os animais. Tem o rinoceronte, o tatu, o elefante, a girafa, o tubarão-martelo, o macaco*” F.

Um dos meninos também destacou os elementos naturais, como a água, além da presença dos animais no enredo do seriado:

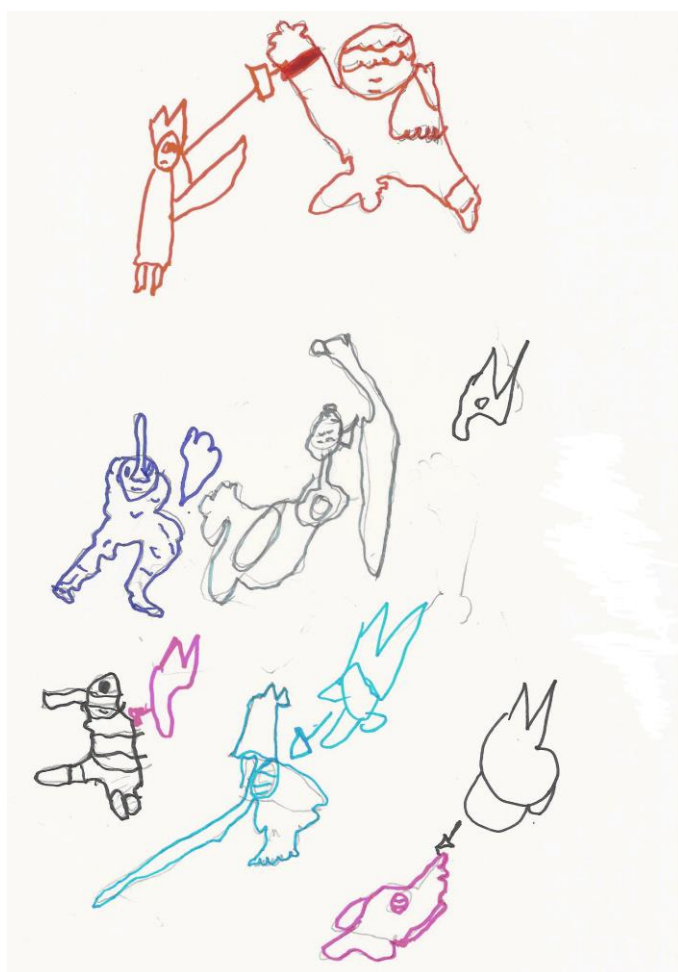


Eu fiz o power ranger vermelho, a água, o leão, o boi e o tubarão-martelo. BH

Ao falarem sobre a questão da liderança, que determinou a escolha da maioria das crianças pelo *ranger* vermelho como o personagem favorito do seriado, as crianças citaram aspectos como o tamanho e a imponência física diante dos inimigos.

Entretanto, a admiração por heróis e heroínas que faziam uso da violência envolvia escolhas mais complexas como a seleção de virtudes morais, aceitação e popularidade grupal no contexto do enredo. Valores como solidariedade, amizade, persistência e coragem foram mencionados, as condutas de ser amigo e ser generoso, o que levava as crianças a aceitarem e apoiarem o uso da violência por esses personagens. Conforme argumenta Wilson (2000), a violência fascina quando personagens bondosos são frequentemente os perpetradores da agressão: protagonistas com boas qualidades e que agem pró-socialmente tornam-se modelos de papéis atraentes para os espectadores.

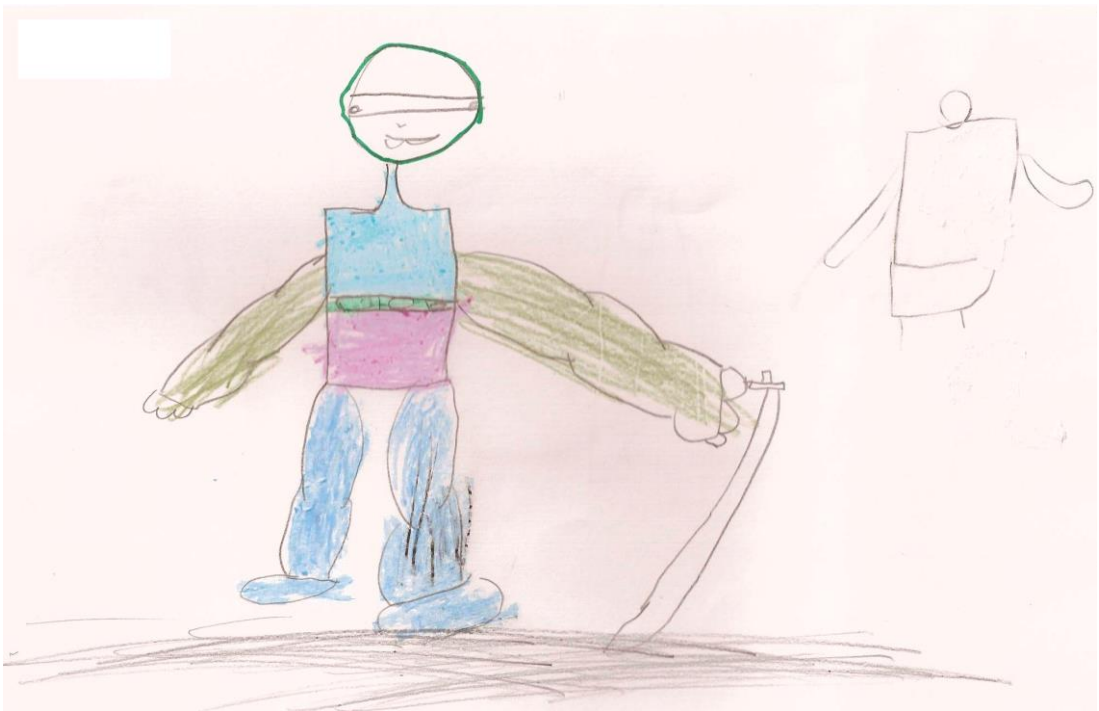
A figura do líder não inspira apenas a autoridade baseada na força física, mas também um tipo de força emocional, marcada por traços como sabedoria e cordialidade, capazes de motivar os demais guerreiros a não desistirem das batalhas, a acreditarem em si mesmos e a derrotarem o mal: “*Ele é amigo de todos*” S; “*Ele sabe tudo*” RJ.



Eu fiz o vermelho, o azul, o preto, a rosa. Eu gosto mais do vermelho porque ele luta bem. A primeira vez que ele foi andar de moto, ele conseguiu. Ele destrói os monstros e ele sabe tudo. Ele trata as pessoas bem. RS



Eu fiz o líder e eu. E aqui ele tá lutando. Eu gosto mais do líder, porque ele luta mais que os outros e os outros são mais fracos. E ele diz assim: Não desiste! P



Eu gosto do azul, quando ele luta. Ele é bom de luta e ele ajuda os amigos dele. J

É possível identificar aproximações entre as retratações da violência no desenho animado *Três Espiãs* e no seriado *Power Rangers Força Animal*. Nessas produções, a violência é apresentada como necessária e inevitável ao longo de uma aventura desafiadora que envolve manipulação de tecnologias, força, coragem, amizade e conflitos grupais. Os personagens são adolescentes que estudam e experimentam conflitos que poderiam ser vivenciados por qualquer garoto ou garota dessa faixa etária: namoro, desentendimentos com seus pais, solidão e aconselhamento entre pares. A esses conflitos, enfrentados no cotidiano, com o qual todo o jovem ou criança em idade escolar é convidado a se identificar, são associados outros que se materializam numa dimensão macrossocial: salvar as pessoas, o mundo.

Ao derrotarem monstros e vilões num plano ficcional, os personagens encontram as respostas para vencerem seus próprios medos e superarem a insegurança em relacionamentos com seus amigos e sua família: “*O power ranger azul ficou triste porque era o mais pequeno. Daí ele foi lutar, ficou grande e ajudou os amigos dele*” RM.

Portanto concorrem lado a lado desafios internos reais, como a insatisfação e a insegurança do *ranger* azul devido a sua baixa estatura, mencionada na narrativa transcrita acima, e, no plano da ficção, o desafio de enfrentar e combater monstros que ameaçam todo o planeta. Ao final, superam-se os conflitos internos e os heróis e heroínas vencem a dupla batalha.

Ainda que façam referências às lutas e ao poder ligado à força física, as crianças captam outros aspectos das ações das personagens, como o sentido de coletividade e amizade, o que mostra que a violência não era o único atrativo das produções e denota um modo particular de retratá-la, num contexto em que é apresentada como necessária e justificada. Pelas interpretações das crianças, percebe-se o apelo ao coletivo como um significado importante do seriado *Power Rangers*, pois os personagens possuem *zords* animais, que se unem e a sua associação resulta no *mega-zord*, o único capaz de fazer frente às maiores ameaças, como sugere a fala de P: “*Os power rangers chamam os animais pra ficarem grandes. Eles se unem, se montam*”. Complementando a fala da colega, RP disse: “*E daí toda vez que eles vão lutar eles ganham*”.

Revelaram ainda uma compreensão seqüencial e global dos episódios que, depois de embates e lutas, culminam com finais felizes e compensadores: “*No final eles ficam amigos*” FI; “*No final, eles sempre ganham*” MD. Tinham a percepção dos esquemas das histórias que se sucedem indefinidamente, mas, mesmo assim, assistiam aos episódios dessas produções e demonstravam interesse por elas: “*Daí termina e começa tudo de novo*” TL.

Como argumentei no texto anterior, as interpretações das meninas apontaram que a violência nas ações das personagens femininas, mesmo não sendo tão fortemente marcada pela agressão física, envolve as ações de excluir, provocar intrigas e agredir verbalmente. Além disso, as representações das personagens meninas e mulheres, nessas produções, remetem a modos de opressão simbólica, como estereótipos de gênero e sub-representação em relação aos personagens masculinos. Essas retratações do feminino, assim como as formas de machismo e sexismo, verificadas nas interpretações dos meninos, constituem-se como formas de preconceito e discriminação e, portanto, de violência.

Para as meninas, principalmente, a aparência e a posse de peças do vestuário e de acessórios da “moda” são cada vez mais vistas como marcadores sociais, que diferenciam, produzindo formas de violência, como a exclusão no interior de grupos. Essas retratações são constantes no desenho animado *Três Espiãs Demais*, o preferido pelas meninas. O lema das personagens, que introduz a veiculação do desenho animado no programa TV Xuxa, anuncia: “Elas são cheias de coragem e muito estilo”. As personagens contribuem para a construção da idéia de que, para ser feliz e ser aceito é preciso possuir certos produtos e ter uma determinada aparência. Portanto, embora as meninas não demonstrem tanto entusiasmo pelas lutas simuladas nesse desenho animado e no seriado, não significa que em suas falas os conflitos e a violência estejam ausentes. Apenas assumem outras formas, como sugerem as falas das crianças que enfatizam a aparência e a rivalidade entre as personagens: “*Elas são tri elegantes, charmosas, bonitas e chiques*” LC; “*Tem a feia que tenta imitar tudo delas*” N.

Mas, se no desenho animado *Três Espiãs*, as crianças identificaram a violência como um dos traços das condutas das personagens que as tornavam admiráveis aos seus olhos, de que modo a interpretavam quando apresentada num contexto de forte apelo humorístico, como no desenho animado *Bob Esponja*?

Na oficina em que assistimos a episódios desse desenho animado em sala de aula, as crianças divertiram-se assistindo o personagem ser agredido. Demonstraram a compreensão de que tudo não passava de pura fantasia, uma vez que a violência é apresentada de modo sarcástico, despertando humor nos espectadores: “*Ele parece de elástico*” T; “*É porque ele é uma esponja*” Y.

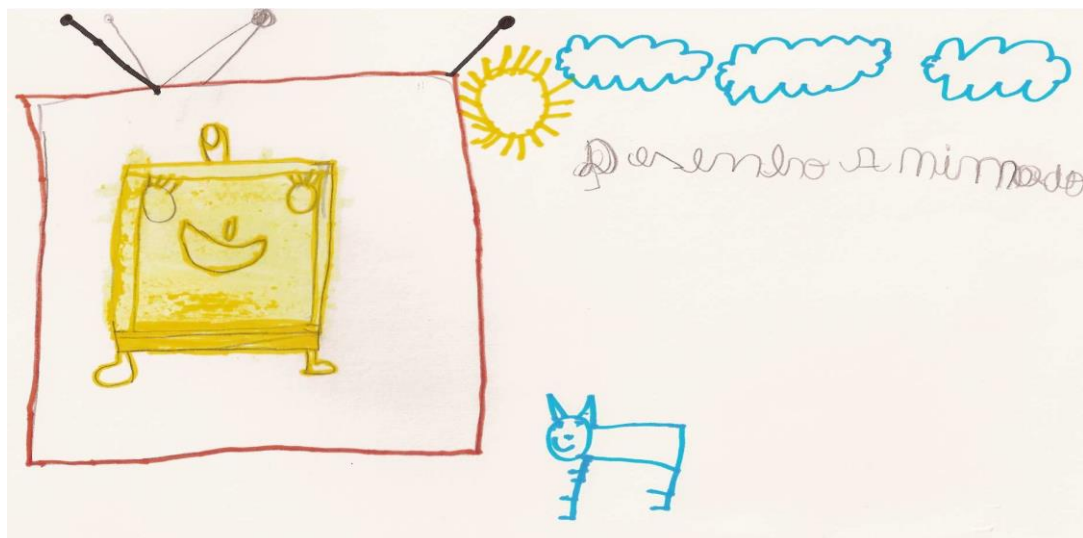
Contudo, no diálogo coletivo que estabelecemos após a veiculação dos episódios, as crianças manifestaram críticas em relação à violência praticada contra *Bob Esponja*, insistindo em não tolerá-la. Quando perguntei se mudariam algum acontecimento nos episódios, elas referiram-se, de modo unânime, às brincadeiras violentas e maldosas da personagem *Sandy*:

- *Eu queria que a Sandy não fizesse mais isso. Eu queria que ela brincasse de verdade como a gente brinca. Eu não gosto da brincadeira dela, porque é maldosa e machuca. NM*
- *Ele não queria mais brincar com a Sandy. Ela inventava um monte de brincadeiras ruins, que espetava e despedaçava o Bob Esponja e daí ele não queria mais brincar. Y*
- *E daí ele se escondeu. T*
- *Uma hora ele passou no espinho e ficou todo fincado. Y*

É intrigante pensar por que a violência no desenho animado Bob Esponja, um contexto de humor, não é tolerada pelas crianças. Nesse desenho animado, assim como não há uma delimitação clara do que é próprio ou impróprio para meninas e para meninos, não se observa o dualismo bem-mal que torna a violência um elemento justificado no enfrentamento de conflitos, como mostram as interpretações das crianças sobre o desenho Três Espiãs e o seriado *Power Rangers*, quando dizem que heróis e heroínas lutam para salvar o mundo. A violência acontece em situações cotidianas, brincadeiras, ida à escola e não é empregada em defesa de alguém.

Há ainda outras manifestações das crianças, que demonstram que não aprovam a violência, envolvendo o dano físico ou desentendimentos e agressão verbal, no enredo desse desenho animado. Indicando temas para a criação de novos desenhos animados, as crianças contestaram o fato de os personagens das produções de animação agredirem-se repetidamente:





A questão das interpretações das crianças a respeito da violência também pode ser pensada a partir das brincadeiras que estabeleciam no espaço escolar. Nestas, as crianças reproduziam as ações dos personagens e os embates físicos num contexto em que a fantasia assumia importância significativa. Brincar de *Power Rangers* incluía as encenações de lutas “de mentira”, que causavam espanto entre as professoras, pois essas não conseguiam

distingui-las das brigas e dos desentendimentos “reais”. “Ao observar a preocupação de uma das professoras da escola em cessar uma suposta briga entre dois meninos, surpreendeu-me a fala de um deles, alertando-a de que não estavam brigando, mas brincando” (Diário de Campo, outubro de 2005).

Entretanto, essas manifestações das crianças não significam que reproduziam irrefletidamente ao que assistiam na TV. O envolvimento com elas, as observações e participações em suas interações me levaram a concluir que a reprodução das ações dos personagens constituía-se em uma regra para a organização das brincadeiras; afinal, as referências acessadas por elas por meio do seriado eram eleitas como tema para brincar, exigindo o uso e a combinação de conteúdos dos episódios; ou seja, para brincar de *Power Rangers*, era preciso obedecer à estrutura do enredo, já que a brincadeira era de encenação.

O respeito à reprodução de aspectos da trama do seriado não limitava a criatividade das crianças na elaboração de estratégias, que permitissem adaptações em concordância com suas intenções. Essas adaptações eram promovidas a fim de possibilitar a organização de brincadeiras coletivas e de ampliar a participação de todos que manifestavam o desejo de brincar. Isso acontecia quando combinavam que mais de uma criança poderia protagonizar o mesmo personagem do seriado, já que o número disponível de papéis era inferior ao número de participantes.

Estas análises acerca da brincadeira inspirada no seriado televisivo, aproximam-se das formulações desenvolvidas por Brougère (2004-b), ao observar quatro grupos de crianças, que foram filmados brincando de *Power Rangers*. Esse pesquisador buscou analisar o processo de construção de brincadeiras coletivas, na tentativa de compreender as lógicas das crianças, ao brincarem inspirando-se nessa produção televisiva. Nessas brincadeiras coletivas, as crianças demonstraram o objetivo de “fazer como na TV”, respondendo de forma fiel à nomeação dos personagens, a suas características e ao esquema repetitivo das histórias, o qual deve levar à vitória dos bons sobre os maus. Em contrapartida, Brougère também assinala que as crianças tomavam liberdades em relação ao seriado e que, numa situação coletiva, a referência às histórias e ao *status* de cada personagem tem a mesma função de regra, como em qualquer jogo coletivo organizado, o que refuta a hipótese de que a brincadeira repetitiva é uma especificidade daquela originada de temas da televisão.

É preciso levar em conta que as crianças estabelecem distinções entre a violência real e aquela praticada pelos personagens das produções televisivas. Neste sentido, as formas como as crianças percebem a violência nos desenhos animados e como confrontam tais representações com suas experiências cotidianas parecem-me especialmente importantes. As

crianças demonstraram o entendimento de que não se deve fazer uso da violência no cotidiano das relações, salientando que não faziam uso da violência para resolver adversidades: “*Eu acho errado, porque tem que ficar falando, não brigando*” RJ; “*Se alguém me machuca, eu vô lá na casa dele e conto pra mãe dele*” RP.

Portanto, no contexto deste estudo, fica evidente que as crianças encenam as lutas e as disputas empreendidas pelos personagens, entretanto, esses comportamentos constituem ações lúdicas situadas no terreno da fantasia.

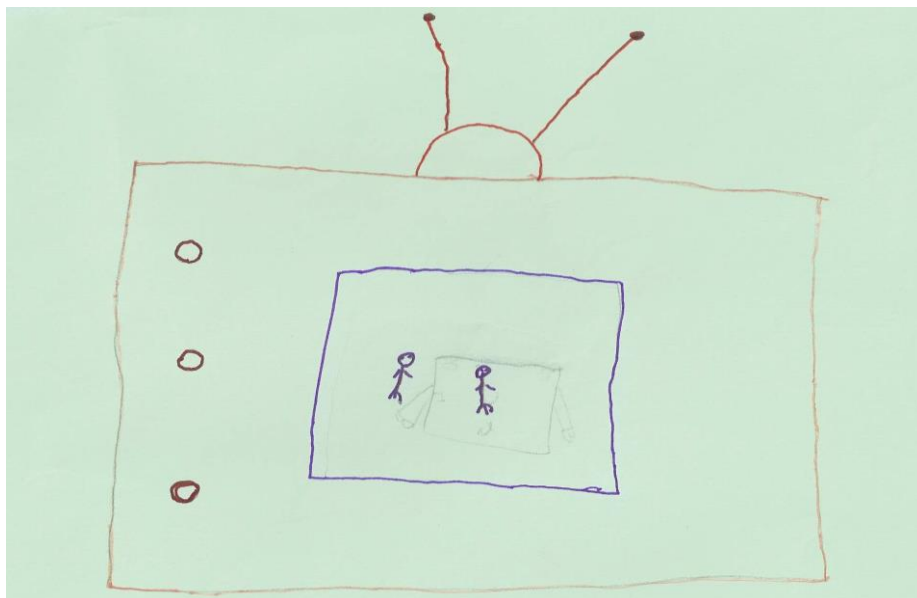
Conforme tratei no capítulo em que apresento fundamentos teóricos a respeito da TV e da escola como espaços de aprendizagem complementares, a mídia não pode ser considerada como uma influência absoluta entre as experiências e o desenvolvimento infantil. Durkin e Low lembram que a mídia não opera em um vácuo sociocultural, apontando para a necessidade de reconhecer que o seu uso pelas crianças não é um fenômeno unidirecional, mas um processo interativo, influenciado pelo desenvolvimento e pelo contexto social (2000, p. 137). As colocações desses pesquisadores oferecem pistas para que se reflita acerca dos comportamentos das crianças de forma contextualizada, levando em conta múltiplas e variadas causas.

Novamente, assim como no caso da construção de concepções de gênero na infância, deve-se ter presente as diferentes experiências na constituição das crianças, quando, por exemplo, são encorajadas a reagirem com agressividade ou a não externalizar sentimentos, a não chorar diante de situações que provocam dor ou sofrimento. Esses comportamentos tendem a ser relacionados à afirmação da masculinidade na infância. Ademais, muitas crianças estão expostas a condições violentas em seus próprios lares e nas relações familiares, podendo, por esse motivo, empregá-la e adotá-la como modelo.

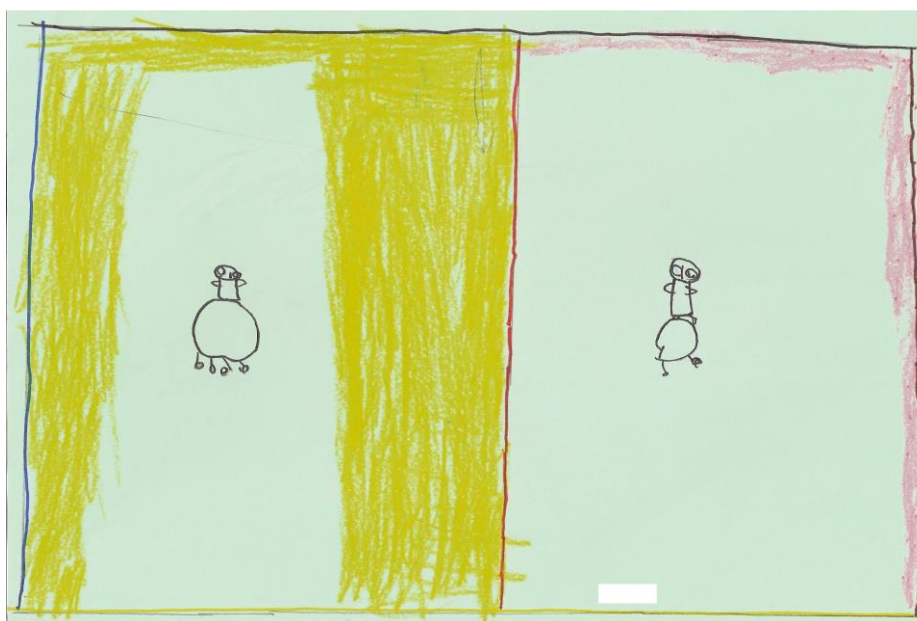
Hammarberg (2000), em revisão da literatura sobre o tema, lembra que nenhum consenso foi estabelecido quanto ao alcance e rigor da influência da mídia violenta sobre a agressão ou o comportamento violento do espectador infantil: “A pesquisa deste assunto é genuinamente complicada. Ela tem de incorporar fatores sociais e culturais mais amplos incluindo o papel dos pais e de outros tutores” (p. 23).

Sem querer justificar a violência como entretenimento, outra evidência de que as crianças estabelecem diferenças entre a violência real e a violência ficcional da programação a elas direcionada, refere-se ao fato de não aprovarem as cenas de violência nos telejornais. Quando perguntadas sobre algo que não gostavam de ver na TV, as crianças listaram as notícias dos telejornais que envolviam relatos de fatos reais vinculados à violência com dano físico e conseqüências reais; demonstraram sentimentos de insegurança e medo em relação a

isso. Tanto meninas quanto meninos expressaram pontos de vista semelhantes, ao mencionarem a violência retratada nos telejornais: citaram acidentes de carro, atropelamentos e mortes.



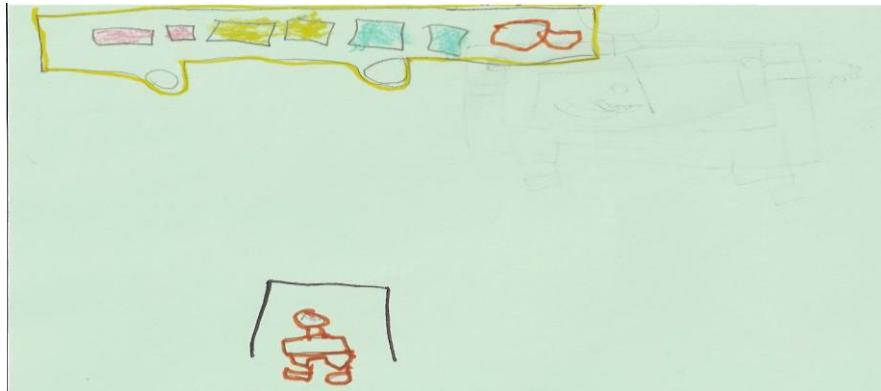
O meu é o jornal. Eu não gosto, porque na televisão mostra coisa de acidente de carro, morte. M



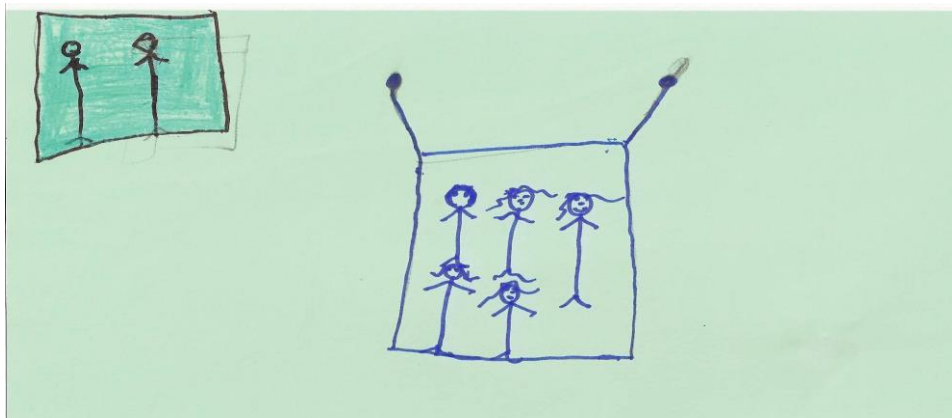
Não gosto de ver os ônibus na televisão. Porque eles se batem e eu não gosto. No jornal nacional já se bateu num caminhão e ele atropela o guri que tá na parada. RP

apreciavam, e perseguições entre policiais e criminosos.

ue menos , mortes e



O jornal. Porque dá os acidentes. É muito perigoso a faixa dos carros. É um horror de ver. BS

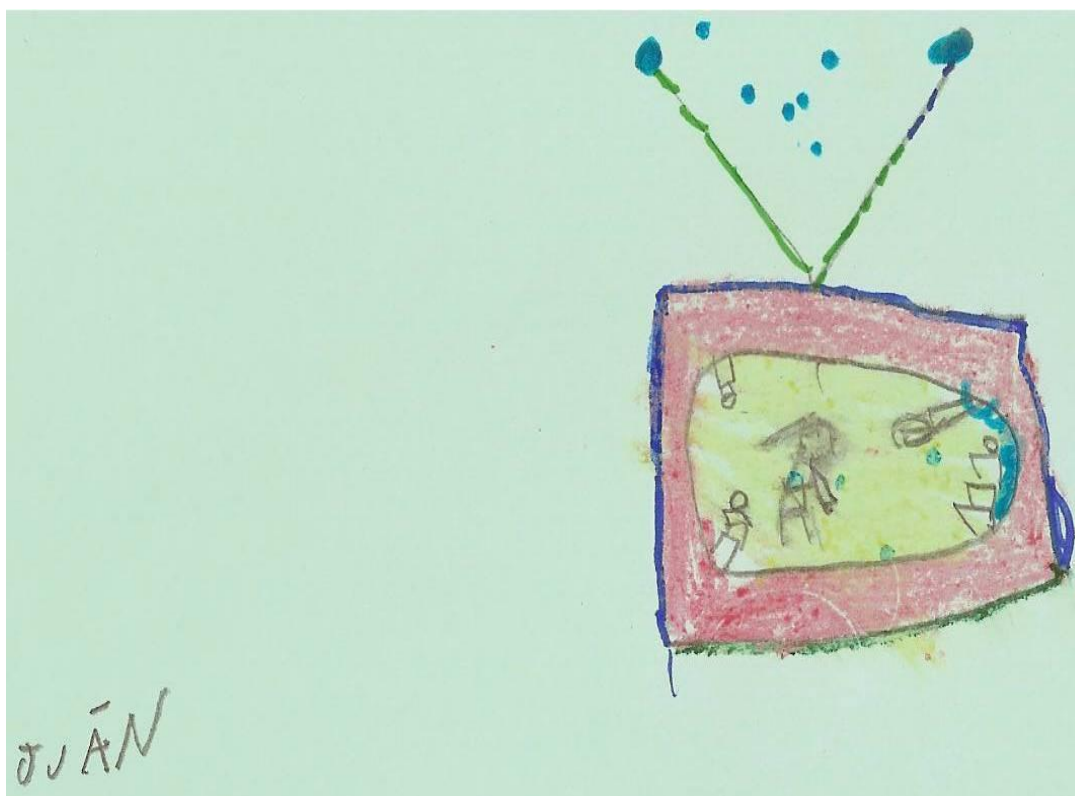


É o jornal. Porque eles ficam dando tiro, assaltam as pessoas. Fiz eles conversando no jornal e a TV. T

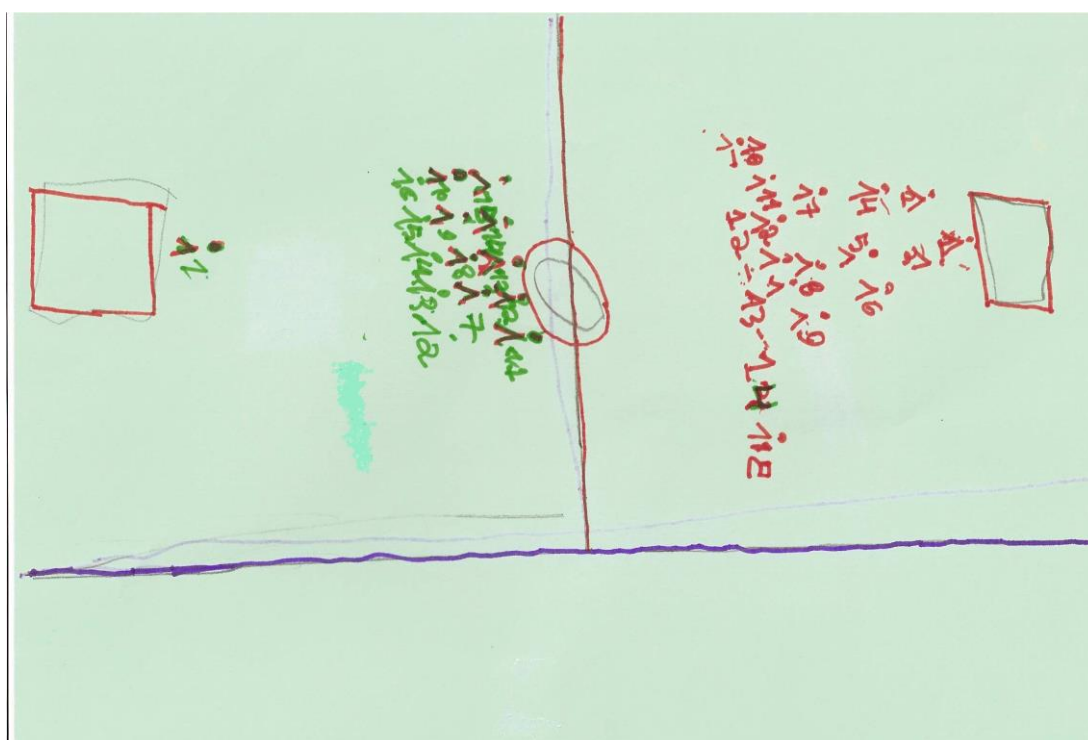
Eu não gosto do jornal e do Homem-aranha. Do jornal, porque dá muito "real" nos assaltante, morte e tiro. O Homem-aranha é sem ação e não tem nada a ver..., no desen. porque não tem nada de luta. Y

as e vilões, o que confere à animação um componente violento que se materializa nos espetáculos e embates físicos com efeitos técnicos especiais. Destacaram sobremaneira a presença de heróis e heroínas que sempre vencem o mal, lutam e salvam as pessoas, contornando toda e qualquer adversidade. Isso se expressa na fala de Y, transcrita acima, pois, embora mencione

não gostar de assistir aos assaltos e mortes veiculados nas notícias do telejornal, contesta o desenho Homem-aranha, explicando que ele “*não tem nada de luta*”, “*é sem ação*”. Dois meninos também citaram a violência nos jogos de futebol, mencionando essa razão para não gostarem de assistir a esse esporte na TV.



O jornal. Não gosto quando dá os bandidos, a polícia fica indo atrás. E o jogo de futebol, porque um dá rasteira, carrinho no outro e o outro cai. J



Não gosto de ver jogo de futebol. Porque dá briga e o juiz fica falando. Como eles puxam carrinho nos outros, eu não gosto dessa parte aí. RS

Ao falarem a respeito da modalidade da programação que menos apreciavam assistir, as crianças enfatizaram fatos reais associados aos sentimentos de espanto e medo, ao passo que preferem assistir a produções em que a violência aparece como atrativo, elaborando diferentes posicionamentos acerca de suas retratações no plano real (as manchetes do noticiário) e o ficcional (personagens que agem em prol do bem comum).

As diversas narrativas das crianças tomadas como objeto de análise assinalam as aprendizagens construídas a partir das produções televisivas em torno de diferentes retratações da violência. Foi possível identificar posicionamentos distintos, que variam em concordância com o contexto em que o comportamento violento é apresentado e com o enfoque que lhe é dado.

O estudo mostra que as crianças estabelecem distinções entre a violência real e a violência ficcional, mas isso não justifica as constantes retratações da violência nos desenhos animados e, em muitos casos, como a alternativa mais freqüente no entretenimento audiovisual.

Kellner (2001) aponta para a relevância do entretenimento na produção do prazer, lembrando que ele deve ser problematizado ao lado de outras formas de experiência. Esse pesquisador destaca que o prazer produzido e aprendido via entretenimento ensina o que apreciar, quando rir e quando aplaudir, podendo levar à busca por prazeres sancionados socialmente. Assim, “algumas pessoas aprendem a rir de piadas racistas e outras aprendem a sentir prazer com o uso brutal da violência” (p. 59).

As produções da mídia ensinam diferentes visões sobre a violência que, se não se refletem nas relações dos espectadores, podem despertar sentimentos de medo e hostilidade, ou ainda promover a associação do comportamento violento ao triunfo e a autoridade. Entretanto, é surpreendente constatar que, mesmo diante do acesso a produções televisivas como filmes, seriados e desenhos animados, em que se verifica a retratação da violência como meio de contornar adversidades e desentendimentos, as crianças não se mostraram indiferentes aos acontecimentos veiculados cotidianamente pelos telejornais, em que a violência urbana e com danos reais tem papel de destaque.

CAPÍTULO 8
DAS INFÂNCIAS PLURAIS A UMA ÚNICA INFÂNCIA:
MÍDIAS INTERMEDIANDO RELAÇÕES DE CONSUMO E A CONSTRUÇÃO DE
SABERES NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS

Os diversos usos que as crianças fazem da TV incluem a referência aos desenhos animados e seriados, aos quais todas elas têm acesso, como tema para conversar e brincar, servindo de base para a organização de interações coletivas, inclusive no espaço escolar. Mas, os significados compartilhados pelo público infantil por meio do acesso às produções televisivas possibilitam a construção de saberes e se estendem aos produtos enfatizados nas propagandas, remetendo à análise do consumo como intermediador de relações no cotidiano das crianças.

Ao fazer referência às relações de consumo, tenho a intenção de identificar tanto a aquisição material de bens e produtos, quanto os espaços de entretenimento e aprendizagem, como os desenhos animados, filmes e propagandas a que as crianças têm acesso por meio da mídia televisiva. Como argumenta Canclini (2005), o consumo abrange “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (p. 60), incluindo os processos de comunicação e recepção de bens simbólicos.

No capítulo em que caracterizo o contexto e o grupo de sujeitos que participaram da pesquisa, saliento que pude perceber o encontro de muitas infâncias na escola, pois ainda que o espaço cultural de vivência das crianças fosse o mesmo, coexistiam ali infâncias plurais e diversas. Entretanto, ainda que essas infâncias fossem constituídas por diferentes origens, histórias e conjunturas familiares, as crianças consumiam os mesmos produtos, mundialmente conhecidos via séries televisivas e anúncios publicitários acessíveis à população infantil de diversas partes do mundo.

Desse modo, havia muitas crianças, mas uma única infância, se julgada do ponto de vista do consumo de produtos associados ao lazer e ao entretenimento. Assim acontecia com

os bonecos *Power Rangers*, os objetos lúdicos do desenho animado *Beyblade*²⁸, o jogo de *Yu-Gi-Oh*, as roupas e calçados com a marca de personagens como *Barbie* e *Hello Kit*, pois todos esses produtos eram consumidos e conhecidos pelas crianças do grupo, assim como a programação televisiva infantil veiculada nas emissoras de acesso gratuito, como venho tratando ao longo da análise dos dados.

O acesso a esse conjunto de temas, originários dos desenhos animados e seriados, produz “crianças colecionadoras”, que compartilham e atualizam saberes acerca de marcas e produtos, e possuem desejos em comum, materializados em objetos de consumo.

A prática de colecionar objetos entre as crianças do grupo participante da pesquisa associava-se às novidades apresentadas pelo mercado de produtos para a infância, mudando constantemente a cada novo personagem ou produção televisiva criados. Além das múltiplas variações de brinquedos inspirados em personagens de animação, caracterizados por diferentes cores e identidades, na ocasião da pesquisa as crianças colecionaram brindes de salgadinhos, balas e chicletes, como *tazos*, figurinhas e brinquedos montáveis, evidenciando a comercialização da prática de colecionar (NELSON e STEINBERG, 2001).

O convívio cotidiano com as crianças mostrou que, para tornar-se um colecionador ou colecionadora, ainda que instantaneamente, é preciso dominar certos saberes a respeito de marcas e produtos, que tornavam as crianças, que compartilhavam os mesmos padrões de consumo, hábeis conhecedoras de brinquedos, jogos, lançamentos de filmes e de desenhos animados. Então, o consumo relaciona-se também com o domínio de saberes e conhecimentos que fazem de cada criança um *expert*, um especialista nas coisas que consome (DORNELLES, 2005).

Na oficina “*Falando sobre a televisão: o que mais gostamos e o que menos gostamos de ver na TV?*”, em que conversamos sobre as predileções das crianças quanto às modalidades da programação televisiva, assim como a respeito do acesso a outras mídias, foi possível constatar que os diferentes usos da TV incluíam o hábito de assistir a filmes em aparelhos de videocassete ou DVD.

Suas falas apontam para um amplo conhecimento das produções cinematográficas, que acessavam através das locadoras. Mostravam-se conhecedoras dos lançamentos e dos enredos dos filmes, os quais não eram apenas produções direcionadas ao público infantil, mas estendiam-se a temas adultos, como corridas de carro e moto, e gêneros de terror: “*Eu aluguei*

²⁸ Esse desenho animado mostra a batalha entre personagens, conduzida por piões. Com base no tema dessa produção televisiva, a indústria de brinquedos reproduziu os objetos lúdicos manipulados pelos personagens, os quais a maioria dos meninos que integravam o grupo de crianças que participaram da pesquisa possuía.

um filme de moto que o homem era o vencedor. Ele caía e não morria e o trem explodia também” RS; “Eu vi Velozes e Furiosos: o homem tinha uma moto, que corria mais que o mundo” RM; “Eu vi o filme do Brinquedo Assassino, na minha tia. Ela tem uma TV de cinco metros. Ele mata, tem uma mulher e no final ele acha o filho dele” T.

Acerca do acesso aos filmes no ambiente familiar, as crianças também se manifestaram através do desenho conjugado à narrativa:



Eu gosto de ver televisão, pra ver filme no vídeo. BH

As crianças também se mantinham atualizadas sobre os lançamentos de longa metragem de animação, contando a respeito de seus enredos e da continuidade das tramas, nas conversas em sala de aula: “Eu já vi o Mulan. É da Disney, um desenho animado de DVD. Eu já vi o um e o dois” N; “Eu vi o filme Shreck, no DVD, que é um homem e uma mulher que nem a gente, só que verde, e tem um burrinho que vira cavalo” F.

Assim como o consumo de produções televisivas, como filmes e desenhos animados, o consumo de jogos e brinquedos envolvia a troca de saberes compartilhados no interior dos grupos. Assim acontecia com os jogos de cartas do baralho de *Yu-Gi-Oh*, inspirado num desenho animado japonês, já exibido pela programação infantil da emissora Rede Globo. Essas cartas intermediavam relações entre os meninos que dominavam conhecimentos precisos a respeito das estratégias, dos “pontos”, das “magias”, das “energias” e da “força” dos monstros. Mesmo sem conseguirem ler as inscrições das cartas, que eram todas em língua

inglesa, os meninos conheciam os monstros que valiam mais e que derrotavam os outros monstros. Narrando à pesquisadora as regras do jogo de cartas, RS explicou: “*Tem que dividir o baralho, tem um monte de armadilhas e tem um monstro que ganha de todos. Os monstros que perdem são os mortos*”.



Carta do baralho de *Yu-Gi-Oh* jogado entre os meninos que participaram da pesquisa

As narrativas das crianças evidenciam que também utilizavam a TV para jogar *videogame*. Demonstravam grande interesse e saberes específicos acerca dessa tecnologia e dos jogos que requerem a manipulação de controles remotos e o conhecimento do vocabulário específico, que constitui uma linguagem comum entre os jogadores: as expressões “*Play 1*” e “*Play 2*” para diferenciar a evolução dos jogos de *PlayStation*; as palavras de língua estrangeira, como “*game*”, para referenciar os jogos, ou “*driver*”, a fim de identificar os jogos eletrônicos de automobilismo; os nomes de personagens e os títulos dos jogos, como “*Pokémon*”, “*Digimon*” e “*Dragon Ball*”.

Refletindo sobre o significado da tecnologia do *videogame* para a infância contemporânea, Provenzo Jr. (2001) destaca que ela “representa os primeiros estágios na criação de um novo tipo de televisão – um meio interativo tão diferente da televisão tradicional quanto a televisão é do rádio” (p.166). Talvez essa característica explique o interesse das crianças pelo *videogame*, uma vez que permite manipular situações e personagens através das configurações acessadas por meio de controles remotos ou *joysticks*, traduzindo-se numa experiência interativa e participante: “Através dos jogos de *videogame* as crianças podem literalmente participar na televisão” (p. 175).

As meninas e os meninos, que não possuíam o *videogame* em seus lares, buscavam espaços específicos de acesso a essa forma de entretenimento, como a Locadora situada no bairro vizinho. Esse estabelecimento oferecia acesso a jogos, mediante pagamento e locação de fitas e CDs de *games*. É interessante constatar que, mesmo quando não dispunham de

dinheiro, as crianças iam até esse “ponto de encontro”. Assim também acontecia com três meninos da turma, os quais, mesmo tendo o *videogame* em casa, afirmaram frequentar a locadora, como mostra o diálogo transcrito abaixo:

- *Ontem eu passei o dia todo na locadora, jogando videogame.* RM
- *Eu não preciso; eu tenho na minha casa... Mas eu vô na locadora.* J
- *Eu também tenho!* LC
- *Eu também.* RS
- *Hoje, na locadora, eu joguei driver de moto!* RM
- *Eu vô jogá o jogo do Pokémon lá na minha tia.* N
- *Nada a ver esse jogo...* Y

A locadora constituía-se como um espaço onde as crianças acessavam o *videogame* e as informações que as mantinham atualizadas sobre os novos personagens e os jogos que ocupavam espaço em seus cotidianos ao lado das brincadeiras. Através do desenho, RJ contou que gostava de brincar na rua, jogar *videogame* e assistir desenhos animados na TV:



Os temas dos jogos de *videogame* mencionados pelas crianças aproximam-se daqueles destacados nas conversas sobre os filmes: lutas, assassinatos, automobilismo e ainda relacionados a personagens de desenhos animados, como foi citado pelas crianças no diálogo acima. Essa similaridade de temas é compreensível, pois, como ressalta Buckingham (2002), “À medida que a mídia converge, a lógica para separar a mídia verbal da visual, ou as tecnologias eletrônicas das não-eletrônicas, ficará cada vez mais difícil” (p. 259).

Ao falarem sobre brinquedos e brincadeiras, na oficina “O que você prefere: ver televisão ou brincar na rua?”, além do acesso a mídias como o *videogame*, as crianças citaram objetos lúdicos anunciados em propagandas da TV, manifestações que também instigaram reflexões acerca das relações de consumo no cotidiano das crianças e do papel da propaganda na construção de aprendizagens e na produção de desejos.

As meninas conheciam as variações da boneca *Barbie* e todos os produtos que acompanhavam a marca da personagem *Hello Kit* e a das personagens do desenho animado *Meninas Superpoderosas*. Pelas propagandas, mantinham-se atualizadas sobre os lançamentos de roupas, calçados, maquiagens e brinquedos que vêm acompanhados de acessórios e brindes.



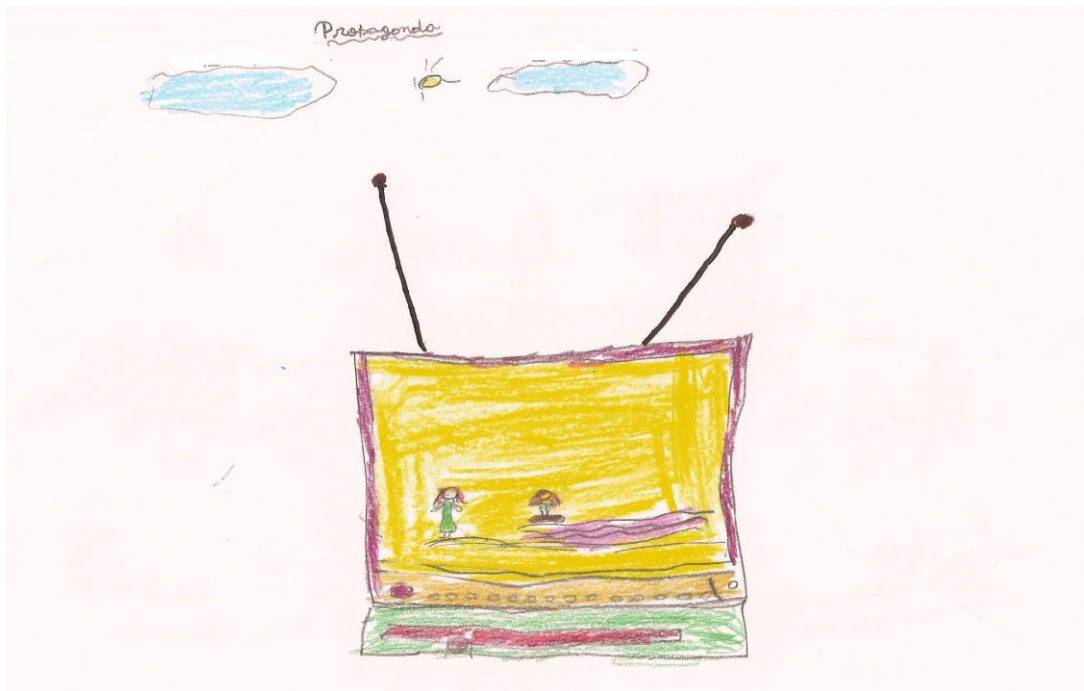
Uma das bonecas que intermediavam as brincadeiras das meninas

Nas narrativas das meninas a propaganda televisiva assume um papel de destaque. Referenciando uma boneca, que desejava ganhar no seu aniversário, N salientou o acessório que a acompanhava e não esqueceu de mencionar o *slogan* da propaganda em que o brinquedo havia sido anunciado:



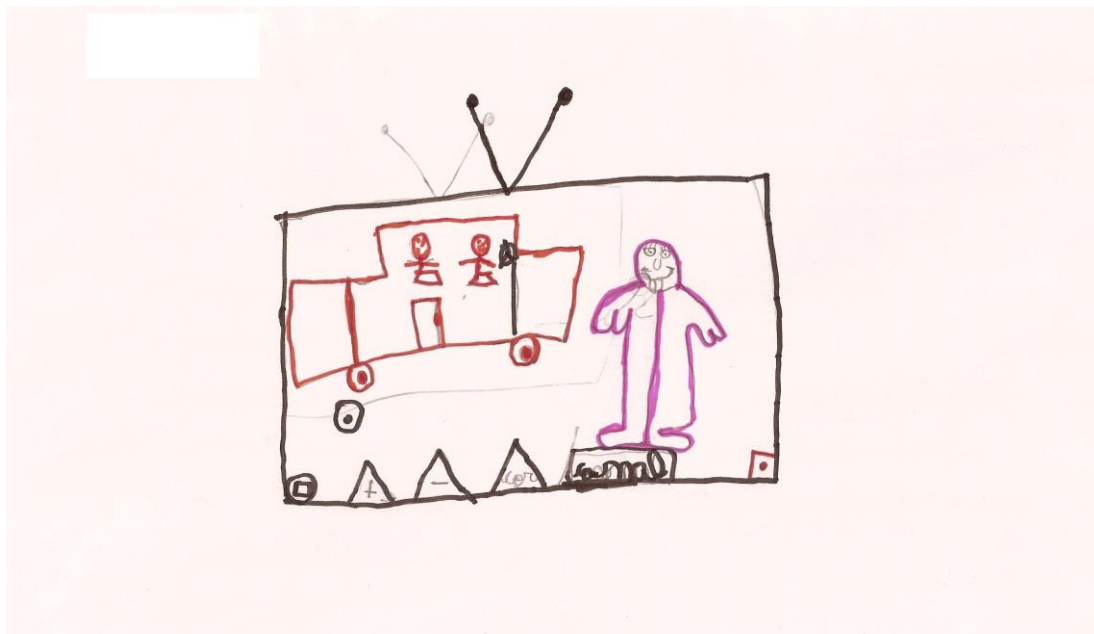
É a Barbie. Elas pegam as prancha e vão surfá e depois tomar banho de piscina. Também tem um boné grátis que vem junto. Na propaganda, diz assim: você escolhe rosa ou branco. N

Do mesmo modo, K falou sobre uma boneca, citando, inclusive, o estabelecimento comercial enfatizado na propaganda para a aquisição do brinquedo:



Eu vi na TV a bonequinha e vem com uma piscininha e com uma prancha. E daí era pra comprar na Loja Continental. K

Embora tenha percebido diferenças entre os brinquedos e as brincadeiras de meninas e de meninos do grupo, como foi argumentado no texto em que analiso o gênero como diferenciador nas escolhas das crianças, através de seus desenhos, os meninos também enfatizaram brinquedos anunciados em propagandas. Em suas narrativas e desenhos expressaram comerciais de brinquedos e calçados:



Eu fiz a propaganda do gurizinho e da sandália. A roda cai do carro e o carro pechou no caminhão. O gurizinho tá com a sandália, e daí ele joga a roda, e a roda ganha do carrinho.
Y



Nessa propaganda, que eu fiz, tem um carro grandão e a rodinha passa do carro que bate no caminhão. LC

Essas expressões evidenciam que, através dos anúncios da TV, os brinquedos tornavam-se conhecidos por todos do grupo. Essa referência aos bens de consumo mostrados na televisão era ainda mais evidente quando associada às imagens dos personagens de desenhos animados, filmes e seriados a que todos assistiam e cujos conteúdos estavam presentes na organização de brincadeiras e como temas de conversas.



Bonecos inspirados em produções televisivas, referências comuns entre os meninos do grupo

De acordo com Brougère (2004-a), o grande valor da televisão para a infância reside no fato de que ela oferece às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, referências únicas para a organização de interações coletivas: “Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação” (p. 54-55).

Merlo-Flores (2003) apresenta idéias afins, quando assinala as diferenças entre o uso particular, individual e o uso social dos conteúdos televisivos. Essa pesquisadora defende que a TV age como fator de nivelamento social, capacitando as crianças a acessarem um código comum de comunicação, “uma vez que transmite uma única mensagem que pode ser compartilhada por todos e que faz com que as crianças se sintam em igualdade de condições porque conhecem as mesmas coisas e podem comunicar-se por meio delas” (p. 165).

Mas, ao passo que a mídia oferece referências comuns, de que as crianças se apropriam para brincar e conversar, ampliando a possibilidade de participação, o sentido de pertencimento e a construção de saberes, ela também produz efeitos diferenciadores e até excludentes dentro de grupos, pois os desejos em torno dos bens de consumo que desperta nos espectadores não se concretizam para todas as crianças, que possuem diferentes possibilidades de acesso aos produtos anunciados.

Tomando como referência as crianças que participaram da pesquisa, é possível afirmar que todas compartilhavam as fantasias e as significações evocadas pelo universo imaginário da animação, mas nem todas tinham possibilidade de acesso aos objetos de consumo originados dessas produções e inspirados em seus personagens.

Sendo assim, o consumo e a posse de produtos, como mochilas, bolsas, bolas, cadernos e material escolar em geral, bem como roupas, jogos e brinquedos que faziam referência aos personagens de desenhos animados e seriados, conhecidos por todas as crianças, condicionavam hierarquias no grupo. Esses produtos, quando não se constituíam em réplicas dos personagens, como no caso de bonecas e bonecos, carregavam uma inscrição ou ilustração que os identificava, por meio de etiqueta, selo, logotipo ou emblema. Essa “marca” fazia o produto tornar-se valioso, crescer em importância e intermediar relações entre as crianças na sala de aula. A posse de produtos constituía-se em fator de pertencimento e de diferenciação, garantindo privilégios a quem os possuía, como a posição de líder no grupo e na organização das brincadeiras.

Isso se manifestava não apenas nos momentos em que brincavam, mas, igualmente, nas trocas, nos acordos, nas negociações e nas interações que estabeleciam, nas quais a popularidade e a aceitação grupal das crianças oscilavam conforme os brinquedos e os objetos que possuíam e que levavam para a escola em dias alternados. A seguir, trago um fragmento do diário de campo para assinalar as reações das crianças diante da posse de produtos alvo da publicidade:

Hoje, um dos meninos trouxe para a sala de aula um relógio, que acompanha uma sandália anunciada numa propaganda da televisão e o interesse que esse objeto despertou nas demais crianças lhe possibilitou liderar brincadeiras, partilhar dos lanches de todos os colegas e até brincar com as meninas, hábito incomum entre as crianças do grupo (Diário de Campo, agosto de 2005).

Essa constatação acerca do consumo e da posse de produtos, que demarcam papéis, intermediando relações no interior dos grupos de pares, remete à reflexão acerca das aprendizagens construídas a partir das propagandas. Levando em conta os dados da pesquisa, as narrativas, os desenhos e as observações das interações estabelecidas entre as crianças, entendo que a propaganda investe não apenas no *marketing* de um produto, mas produz associações dele com determinados valores e com a adoção de comportamentos que se relacionam com modos de ser e estilos de vida. Como adverte Rao (2002), a propaganda não

está confinada à promoção de produtos e serviços, pois: “Ao criar um desejo favorável no consumidor para a mensagem comercial, o anunciante se utiliza de capacidades diretas e indiretas. Assim sendo, os anúncios da TV dotam um produto de valores extrínsecos à sua função essencial” (p.113).

Kellner (1995), ao caracterizar a publicidade como um espaço de socialização que ensina valores, comportamentos socialmente aceitáveis e fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais e de modas, sugere que:

A publicidade está tão preocupada em vender estilos de vida e em vender posições de sujeitos desejáveis, características que são associadas com seus produtos, quanto em vender os próprios produtos – ou, ainda, [...] os anunciantes usam os construtos simbólicos com os quais o/a consumidor/a está convidado/a a se identificar para tentar induzi-lo/la a usar seus produtos (KELLNER, 1995, p. 121).

Essa associação do consumo de produtos com a adoção de valores e comportamentos é verificada nas relações das crianças, pois a posse de produtos é condição para serem aceitas no grupo escolar, terem companhia para brincar, direcionarem a atenção dos colegas, decidirem e imporem regras nas brincadeiras durante os intervalos das aulas e no recreio, mostrando que não se consome apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, *status* e prestígio (DORNELLES, 2005).

Portanto, as crianças aprendem que o consumo serve para distinguir e que possuir produtos alvos da publicidade associa-se a determinados modos de ser e de se comportar, ainda que reconheçam o fato de que, nem sempre, existe diferença entre um produto de uma determinada marca ou outra, além do nome ou do logotipo que o acompanha, como mostra o diálogo transcrito abaixo:

- Eu tenho uma bola e é Topper. É com dois p que se escreve Topper.* RP
- Eu tenho um tênis Olimpykus.* B
- É diferente o tênis dessa marca dos outros tênis?* Pesquisadora
- *Pior é que não, é tudo a mesma coisa!* RP
- *Mas tem um nome aqui, oh [mostra o pé].* BH

Contudo, é preciso levar em conta que as mensagens da propaganda, despertam diferentes impressões e, como aponta Kellner (1995), são polissêmicas e abertas a uma variedade de leituras. Isso também acontece em torno das diversas mensagens que veiculam concepções acerca do consumo como modelo para a busca de felicidade e satisfação, como

acontece no desenho animado *As Três Espiãs*, pois as crianças manifestaram diferentes pontos de vista acerca das ações das personagens.

Para algumas crianças, o consumo excessivo verificado no comportamento das personagens do referido desenho animado foi questionado: *“Eu acho que comprar tanto assim é um abuso. Por que gastar tanto? É muito!”* N; *“Eu acho que elas gastam muito. Eu acho errado porque depois daí elas vão precisá e não vão ter”* M; *“É estranho que o dinheiro delas nunca acaba, elas nunca pedem”* RS.

Entretanto, para outras, o comportamento das personagens não apenas se justificava como advertiram que agiriam da mesma forma, se pudessem: *“Elas compram muito, porque as coisas que elas vê é bonita e daí elas querem comprar”* RM; *“A de cabelinho amarelo se enfeita pro namorado, compra roupa pra esquiá com ele. Se eu tivesse dinheiro eu ia comprá um montão!”* LC.

As narrativas das crianças acerca do consumo aparecem ainda associadas ao poder de compra, que serve para distinguir e construir sentidos de classe: *“Elas compram muito, porque elas são ricas!”* L.

Além disso, é possível perceber processos de identificação com personagens da TV que ensinam aos telespectadores como devem se comportar e o que desejar: *“Eu ia comprar um monte se eu pudesse. Sabe, a novela das nove? Eu ia ser que nem a Irene: ia comprá um monte de coisa bonita, roupa, jóia...”* K; *“Sabe aquele programa do Caldeirão do Huck, que tem a lata velha? Ele arrumou o carro e daí tinha som, TV, videogame. Eu queria ter um carro assim”* F.

Embora a condição sócio-econômica limitasse o consumo e aquisição de brinquedos e jogos, já que o mercado está constantemente sendo abastecido por novidades, as crianças tinham acesso a produtos que são cópias dos originais, estabelecendo distinções entre os brinquedos “verdadeiros” e as imitações dos produtos da marca original. Consumiam seus brinquedos nas feiras do bairro e nas bancas de camelôs: *“Eu comprei uma bola Topper lá na feira”* RP; *“É a Barbie lá do camelô”* NM.

Como salienta Dornelles (2005), muitas crianças, que não estão totalmente às margens do consumo, têm acesso, ainda que não na mesma proporção, aos artefatos culturais que produzem as infâncias mais privilegiadas na atualidade e, ainda que possuam produtos substitutivos dos originais, também fazem parte da infância mundial e de sua globalização.

De certo, ainda que existam diferenças nas possibilidades de acesso às tecnologias, aos produtos e aos espaços de entretenimento e aprendizagem entre a população infantil, a emergência de um segmento de mercado para as infâncias engendra modelos de consumo,

produzindo uma única infância do ponto de vista do acesso a conhecimentos e saberes acerca de produtos, marcas e da produção de desejos de consumo.

Sob essa ótica, Sarmiento (2002) assinala que a constituição do mercado de produtos culturais para a infância – programas de vídeo, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, entre outros – como resultado do processo de globalização, exerce efeitos sobre a formação de padrões de comportamento e estilos de vida entre as crianças: “Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos e consumindo os mesmos produtos” (p. 6).

Todavia, esse pesquisador não esquece de considerar a possibilidade de (re)interpretação ativa desses produtos culturais por parte das crianças, e o fato dessas (re)interpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares. Portanto, os usos desses produtos põem em ação características que são inerentes à condição infantil de cada criança (SARMENTO, 2002).

No contexto da pesquisa, ainda que as crianças tivessem acesso a mídias como a televisão e o *videogame* e que consumissem brinquedos industrializados alvos da publicidade na televisão, elas também partilhavam brincadeiras, cantigas, jogos e parlendas aprendidas no convívio em comunidade, perpetuando, assim, traços das culturas de infância.

Essa transmissão dava-se, prioritariamente, pela ação das crianças mais velhas na liderança e organização das interações, enquanto as crianças mais jovens despendiam um intenso grau de atenção a tais ensinamentos. Nessa perspectiva, Sarmiento (2002) argumenta que as crianças aprendem com outras crianças nos espaços de partilha comum. Há, segundo esse autor, um processo de aprendizagem interativa entre as crianças. Desta forma:

As crianças quando crescem deixam o seu legado sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou a macaca em plena era dos jogos eletrônicos (SARMENTO, 2002, p. 9).

Portanto, embora todas as crianças tivessem acesso à TV e que tomassem as produções televisivas como tema para brincar, incluindo nessas interações brinquedos e produtos industrializados, elas também (re)produziam jogos e brincadeiras tradicionais como roda, corda, boneco, pique-esconde, chicote queimado e bolas de gude, acrescentando novas

narrativas, regras e até novas rimas nas brincadeiras conduzidas por cantigas populares. Como salienta Brougère (2004-a, p.58), a programação televisiva intervém profundamente na brincadeira, mas isso “não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente submissa à influência da televisão. Por um lado, certas brincadeiras escapam totalmente à influência da televisão e, sobretudo, onde sua influência é evidente, ela não é única”.

Além disso, algumas interações estabelecidas entre as crianças afirmam a importância de se considerar a manipulação de significados através das brincadeiras, e a exploração de fantasias bem mais complexas e fortes do que a embalagem do brinquedo ou a publicidade de seu fabricante sugere (Jones, 2004). A brincadeira com piões, por exemplo, inspirada no desenho animado *Beyblade*, mostrou que, embora a competitividade entre os jogadores estruturasse o enredo dessa produção televisiva, ao brincarem com esses objetos, em sua maioria confeccionados em grupo, os meninos agiam cooperativamente. Aqueles que tinham maior habilidade na construção e montagem dos piões providenciavam peças e materiais para consertá-los e os mesmos eram negociados, trocados e doados entre os garotos.

A rua principal do bairro, onde está localizada a escola, era um espaço dominado pelas crianças e suas traquinagens. O lugar da confraternização e da descoberta através dos jogos com gravetos, bolas, tacos e pedras. As pequenas dimensões do bairro e suas ruas estreitas, com casas bem próximas, facilitavam a organização de brincadeiras e de jogos coletivos e de rua, no “campo”, como as crianças intitularam o terreno inabitado em que se reuniam fora do horário das aulas.

Portanto, os usos de temas dos desenhos animados conhecidos por todos do grupo e de brinquedos industrializados para organizar brincadeiras não impediam o jogo coletivo, a brincadeira transmitida via oralidade, aprendida no convívio coletivo do espaço escolar e do bairro.

Durante a oficina “*O que você prefere: ver televisão ou brincar na rua?*”, as crianças manifestaram pontos de vista sobre as brincadeiras e o acesso às mídias no ambiente familiar. Algumas delas, mesmo salientando que preferiam brincar na rua a ver TV, assinalaram que não brincavam fora do espaço domiciliar nos horários de veiculação dos desenhos animados, modalidade eleita por elas como a preferida da programação. Em suas manifestações, a brincadeira e o hábito de assistir TV dividem tempos e espaços em seus cotidianos:



Eu gosto mais de brincá na rua, porque é melhor. Quando dá desenho, eu vou pra dentro de casa e quando é jornal, eu vou pra rua brincá. RL



Eu escrevi: "Eu vendo televisão". Eu gosto de brincá na rua e andá de cavalo, quando termina a TV Xuxa e dá o jornal. N



Eu gosto mais de brincá na rua. Porque eu gosto de brincá na rua, é bom de brincá. Quando não tá dando desenho, eu vô brincá por enquanto na rua. NM

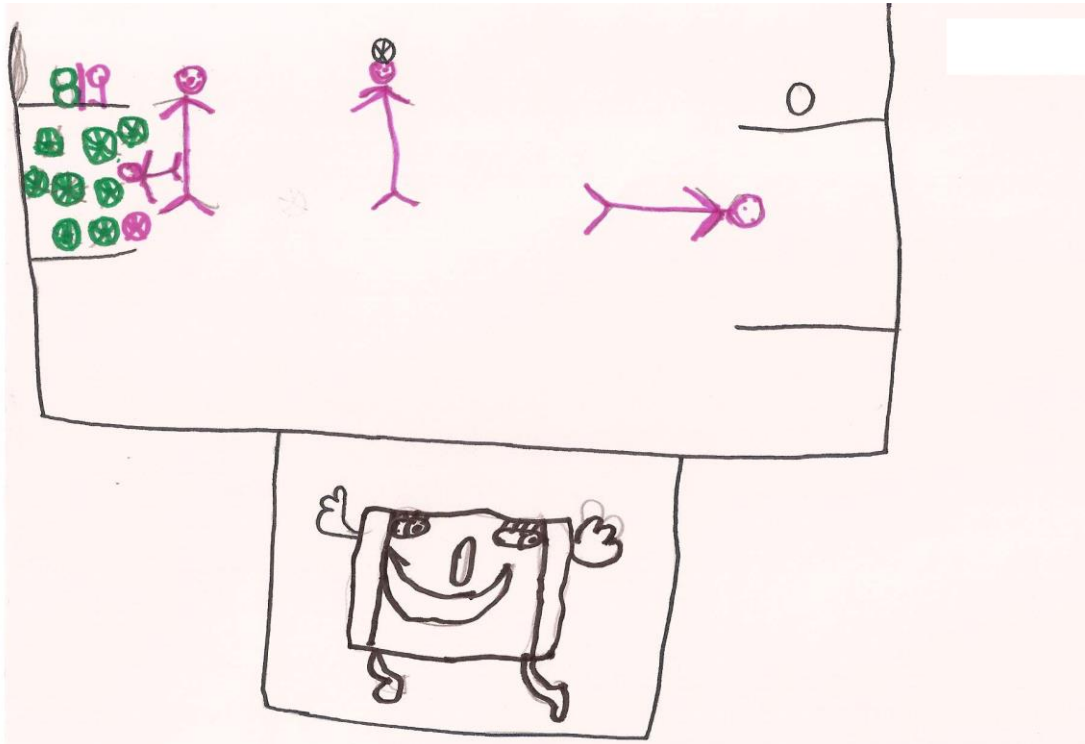
Outras crianças citaram, como motivo para preferirem brincar na rua, os jogos coletivos, como futebol e vôlei, e as brincadeiras ao ar livre, confirmando a observação de que a cultura local era marcada por essas interações coletivas. Em suas respostas, aparece sempre a questão dos vínculos com outras crianças da vizinhança e com os irmãos para compartilhar jogos e brincadeiras: a referência aos “amiguinhos”, e as “irmãs”, além do uso do pronome pessoal “nós” nos jogos de futebol mencionados pelos meninos:



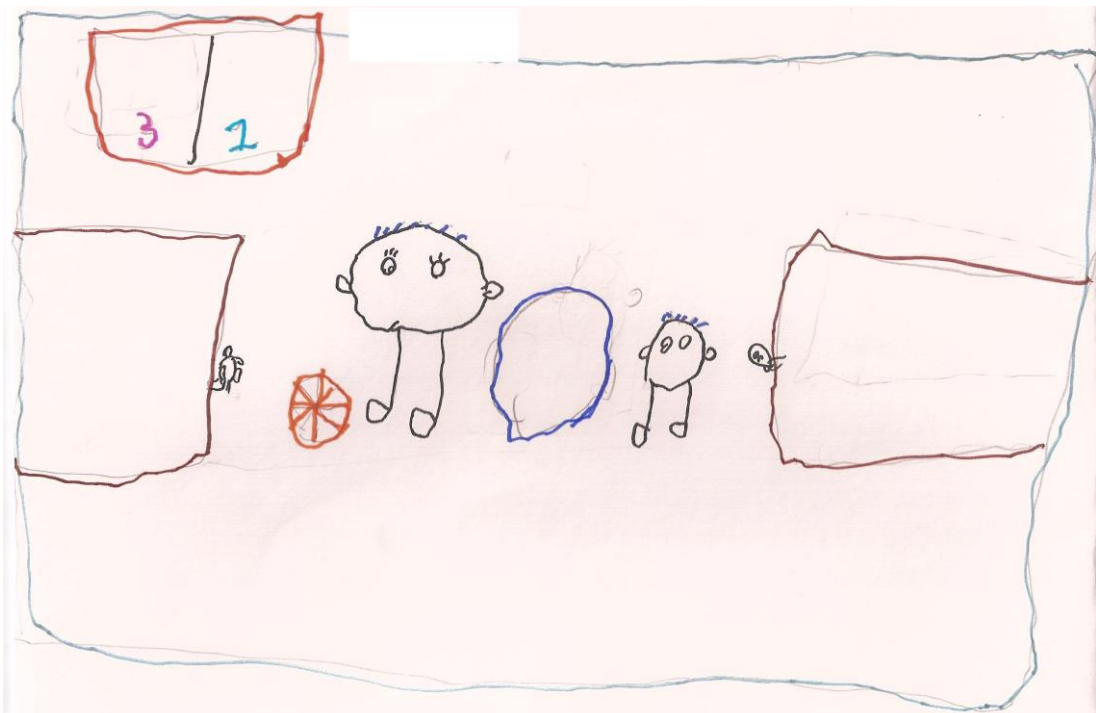
Eu gosto de brincá na rua. Porque na rua tem mais amiguinho pra brincá. TM



Aqui eu tô brincando de vôlei na rua. Eu gosto mais de brincá, porque as minha irmã fica na rua e porque eu gosto de brincá de vôlei. P



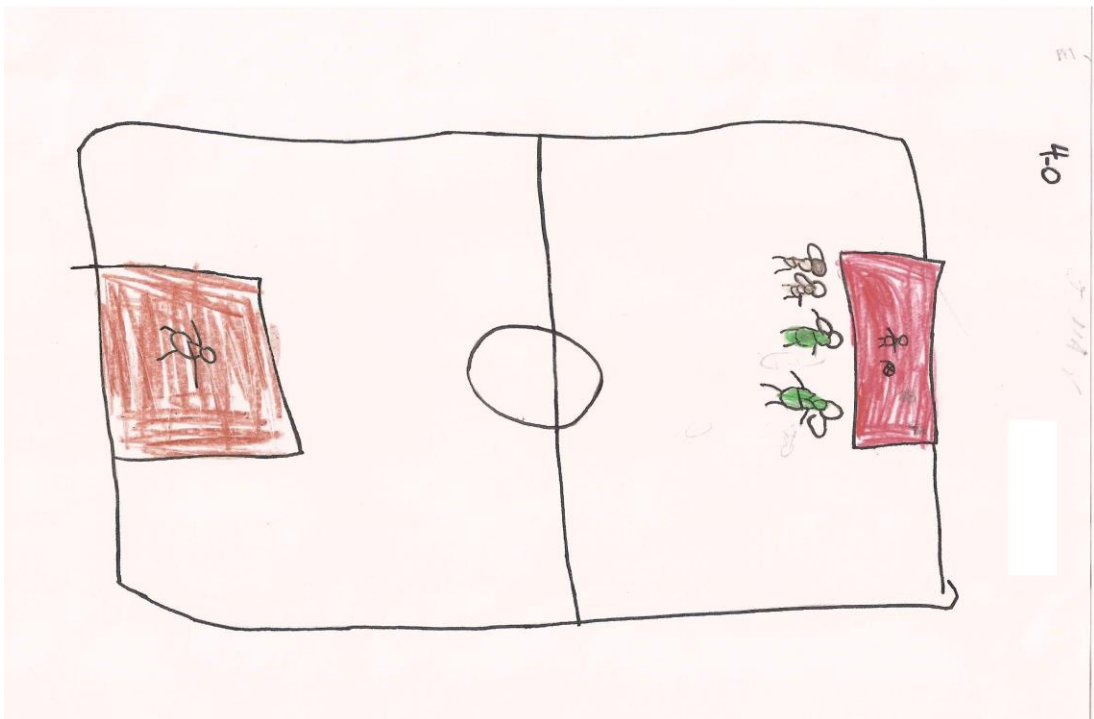
Eu fiz eu jogando e olhando o Bob Esponja. Eu gosto mais de brincá na rua, é mais legal. Y



Eu fiz aqui o gol, o goleiro, as trave aqui. Eu gosto mais de brincá na rua. Porque é bom, daí nós brinca um monte. T



Eu fiz um gol, um goleiro e eu pegando na bola na cabeça. Eu gosto mais, porque daí eu fico jogando futebol. RP



Eu gosto de ver televisão e jogá bola no pátio. Eu gosto mais de brincá na rua. Eu jogo futebol com os guri. J

Neste texto, tomando como referência as narrativas das crianças participantes da pesquisa, busquei demonstrar que as mensagens da propaganda direcionada a elas produz associações entre o consumo de produtos e valores e entre modelos comportamento, que demarcam papéis e condicionam hierarquias no interior de grupos.

A publicidade, como destaca Fischer (2003), constitui-se como um tipo de produção que está acima de todos, e que talvez constitua o gênero de maior presença na mídia contemporânea. Enquanto espaço de aprendizagem, já que também se dirige à educação das pessoas, “A publicidade nos ensina que haverá sempre algo diferente a desejar e a buscar nos tantos produtos oferecidos para compra” (p.43). A publicidade é uma pedagogia que busca ensinar aos indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes e bem-sucedidos (KELLNER, 1995).

O acesso a mídias como a TV e o videogame, que viabilizam o consumo de desenhos animados, seriados, jogos e, como já referi, anúncios comerciais, permitem às crianças compartilhar saberes acerca de marcas e produtos. O domínio desses saberes é condição para a participação em interações coletivas, evidenciando que o consumo não se relaciona apenas com a possibilidade de ostentar um poder de compra, mas à construção e ao domínio de saberes num nível simbólico, servindo para igualar, mas também para distinguir.

Steinberg e Kincheloe (2001) argumentam que a condição das sociedades contemporâneas, em que as crianças têm acesso a uma explosão de informações, subverteu as relações de poder intergeracionais, pois meninas e meninos obtêm da mídia o conhecimento de que necessitam para tornar-se crianças sabidas que não precisam da permissão dos adultos para agir e pensar.

Esses espaços de entretenimento, mas também de aprendizagem, como os desenhos animados, jogos e propagandas, possibilitam às crianças o acesso a informações sobre o mundo adulto e o conhecimento especializado em torno de tecnologias e práticas de consumo que muitos adultos, professoras e professores ignoram.

No entanto, a referência aos desenhos animados, seriados televisivos e propagandas, além da posse de brinquedos industrializados, não impede a prática de jogos e de brincadeiras tradicionais, as quais são compartilhadas, aprendidas e transmitidas no convívio em espaços coletivos. Essa constatação evidencia que a mídia televisiva, enquanto um espaço de aprendizagem, não age de forma unidirecional sobre os telespectadores infantis ao oferecer referências e fantasias das quais as crianças se apropriam e expressam em suas diversas manifestações.

CAPÍTULO 9

INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E AS PRODUÇÕES TELEVISIVAS: SÍNTESE REFLEXIVA DOS PRINCIPAIS ACHADOS DO ESTUDO

No cotidiano escolar, o processo da pesquisa seguiu caminhos impensados, desobedecendo à linearidade inicial imposta pela sistematização prévia de estratégias e de objetivos. Nesta trajetória de destino imprevisível, a experiência da pesquisa reafirmou posturas e levou-me a rever posições.

Ressaltei a pluralidade das infâncias e a fragilidade dos modelos metodológicos que privilegiam a visão adulta em detrimento dos olhares e das vozes das crianças; destaquei a necessidade de levar em conta o papel ativo das crianças diante das mensagens televisivas, questionando a caracterização desses sujeitos como telespectadores passivos e o entendimento da relação entre mídia e público infantil como uma via de mão única.

Além disto, no caminho trilhado, pontuado por atalhos formulados em resposta aos desafios que se apresentaram, fui percebendo e avaliando o meu modo de ser professora, ou seja, o meu papel no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tecer reflexões acerca da necessidade de articulação entre as ações de ensino e pesquisa, argumentei em defesa da postura da professora-pesquisadora, que investiga sua própria ação pedagógica e constrói conhecimentos, tendo como campo empírico a escola, interferindo nos processos educativos ao promover novas relações e formas de aprendizado na sala de aula.

Confirmando a perspectiva de que *o público infantil interage com as produções da mídia televisiva*, argumento desenvolvido ao longo da dissertação e enunciado no problema da pesquisa, quando me propus *investigar as interações que as crianças estabelecem com as produções televisivas, buscando identificar as aprendizagens construídas pelos telespectadores infantis a partir desses espaços educativos*, os principais achados do estudo revelam que as crianças não respondem passivamente às referências acessadas na televisão. Isto é percebido nas manifestações tomadas como objeto de análise – as brincadeiras, as narrativas orais e escritas, os desenhos – ao longo das duas etapas da pesquisa.

As constatações advindas da primeira etapa da pesquisa, cujos dados foram coletados por meio de Observação Participante, Entrevista Coletiva e Oficinas, justificaram os propósitos e a relevância do estudo, uma vez que afirmam a marcante presença da televisão no cotidiano do grupo de crianças. Os dados que versam sobre o acesso à TV no ambiente familiar e sobre as predileções das crianças concernentes às modalidades da programação televisiva, indicam:

- a preferência das crianças pelas produções infantis, mas o acesso ilimitado as demais grades da programação televisiva dos canais abertos;
- o consumo compartilhado de imagens entre as crianças e seus familiares, diante da propriedade reduzida de aparelhos de TV;
- a escolha do telejornal como a modalidade televisiva menos apreciada pelas crianças;
- a predileção pelos desenhos animados Bob Esponja, Três Espiãs Demais e pelo seriado Power Rangers Força Animal, embora suas escolhas oscilassem em concordância com as mudanças da programação televisiva a que tinham acesso, revelando o caráter dinâmico do estudo.

O interesse e a escolha das crianças pela programação televisiva infantil orientaram o delineamento da segunda etapa da pesquisa, quando foram realizadas Oficinas, a partir do planejamento e do estabelecimento de situações de debate, reflexão e produção em sala de aula, nas quais as produções televisivas indicadas pelas crianças assumiram a condição de materiais pedagógicos.

Os principais achados do estudo que permitiram refletir acerca da problemática da pesquisa, revelam:

- o gênero como diferenciador nas escolhas das crianças, uma vez que meninos e meninas não demonstraram interesse pelos mesmos desenhos animados e enfatizaram aspectos distintos a respeito dos enredos e personagens dos mesmos;
- a admiração das crianças por heróis e heroínas que fazem uso da violência na defesa do bem comum;

- a atração pela violência quando marcada por efeitos ficcionais de luz e som dos desenhos infantis e, por outro lado, a não tolerância diante da violência real veiculada nos telejornais;
- a associação do meio natural e dos animais com personagens bondosos, como os heróis e as heroínas das produções televisivas;
- as práticas uniformes de consumo, material e simbólico, que fazem das crianças especialistas ou *experts* no conhecimento acerca de marcas e produtos.

Tais constatações levaram à identificação de três categorias – gênero, violência e consumo – que encaminharam a construção de três textos. Neles faz-se presente o argumento de que as produções da mídia televisiva educam, ainda quando têm por objetivos informar, entreter e divertir.

No texto intitulado “Meninos *versus* meninas: o gênero como diferenciador nas escolhas e nas leituras das crianças acerca das produções televisivas”, destaquei a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem sobre concepções do masculino e do feminino, marcadas por normatividades e dualismos que legitimam formas de sexismo e machismo. Contudo, assinalei que a construção de tais concepções não se relaciona apenas com o acesso aos desenhos animados e seriados que apresentam papéis de gênero delimitados, questionando o modo determinista de pensar acerca da forma como as crianças atribuem sentidos às produções. Ressaltei ainda as diferentes interpretações das crianças, uma vez que elas também contestaram a oposição de interesses, gostos e aspirações entre meninos e meninas.

Em segundo lugar, no texto “Entre o real e o ficcional: a violência na TV sob o ponto de vista infantil”, enfatizei a elaboração de diferentes leituras e impressões por parte dos telespectadores infantis, despertadas em conformidade com o contexto e com a modalidade televisiva em que o comportamento violento é apresentado. Discutindo a idéia da mídia televisiva como um espaço de aprendizagem acerca da violência nos planos real e ficcional, apontei a necessidade de que se reflita acerca da adoção ou do emprego da violência por parte das crianças de forma contextualizada, levando em conta múltiplos e variados fatores, que não se restringem ao acesso à produções televisivas que apresentam a violência como modelo para o enfrentamento de adversidades.

Por fim, no texto “Das infâncias plurais a uma única infância: mídias intermediando relações de consumo e a construção de saberes no cotidiano das crianças”, assinalei a mídia televisiva como um espaço de aprendizagem que produz crianças colecionadoras e

especialistas no conhecimento acerca de marcas e produtos, considerando a relação entre o consumo material e simbólico. Decorre, do acesso compartilhado ao conjunto de temas originários de desenhos animados, seriados e propagandas, a emergência de uma única infância, se julgada do ponto de vista do consumo de produtos associados ao lazer e ao entretenimento.

Pontuei a propaganda direcionada às crianças como uma pedagogia que produz associações entre o consumo de produtos e modelos de comportamento que demarcam papéis e formas de distinção no interior de grupos. Todavia, mesmo diante do acesso a mídias como a TV e o videogame, e considerando a posse de brinquedos industrializados caracterizados por personagens das produções televisivas, como desenhos animados, seriados, filmes e propagandas, observei a prática coletiva de brincadeiras, jogos e cantigas populares entre as crianças.

Os achados enfatizados nos três textos citados, permitem inferir a respeito de uma ação/influência mútua, ou recíproca, entre mídia e público infantil, já que a relação que as crianças estabelecem com as produções televisivas está longe de se constituir como um processo homogêneo e de assimilação passiva. Desta perspectiva, é possível concluir que as produções da mídia interferem na construção das culturas de infância, uma vez que oferecem às crianças conteúdos, personagens para a organização de brincadeiras coletivas e temas para conversas, informações, valores e ainda modelos de papéis com os quais as crianças são convidadas a se identificar.

Mas, também as crianças interferem na construção da cultura da mídia, quando demonstram adesão, ou não, por suas produções, revelada nos índices de audiência e consumo de produtos associados à imagem de personagens de desenhos animados e seriados televisivos; quando optam por outros canais e programas, ainda que o acesso a canais por assinatura, bem como às tecnologias de informação, comunicação e entretenimento, não aconteça de modo igualitário, constituindo-se como privilégio restrito de uma pequena parcela da população infantil, como já foi assinalado nesta dissertação.

Ainda que a mídia crie demandas de consumo por meio da publicidade de produtos e serviços, e mesmo diante de práticas homogêneas de consumo simbólico (desenhos animados, seriados, jogos de *videogame*) e material (brinquedos, material escolar, roupas, calçados), as crianças continuam praticando brincadeiras e jogos transmitidos via oralidade no convívio em espaços como a escola e a comunidade local.

Valendo-se dos temas das produções televisivas para brincar, as crianças manipulam significações, procedendo à seleção, à combinação de aspectos dos enredos e à inserção de

novas lógicas e regras a fim de promoverem adaptações em conformidade com suas intenções, (re)criando fantasias, tendo como referência o seu universo cultural; enfim, mostrando que a mídia não age de forma unidirecional sobre os telespectadores infantis. Ao contrário, contextos ou espaços formais e informais, que se dirigem à educação das crianças – como a mídia, a escola, a família, os grupos de pares – interatuam com os domínios do individual e do social na construção de aprendizagens diversas.

A reflexão acerca da experiência da pesquisa permite ainda formular inferências acerca das possibilidades de inserção das produções televisivas nas práticas escolares. As manifestações das crianças tomadas em conjunto apontam:

- a ênfase nas relações interpessoais e nos conflitos vividos pelos personagens das produções televisivas, ainda que essas também veiculassem conceitos e informações sobre o modo de vida dos animais e da dimensão natural do ambiente;
- a identificação de valores nas ações dos personagens e a confrontação deles com suas próprias experiências, ações e sentimentos;
- o estabelecimento de distinções entre fantasia e realidade, por parte das crianças, ao falarem das produções televisivas, mas a transitoriedade entre esses dois planos em suas manifestações individuais e coletivas.

Estas constatações remetem à análise das linguagens, dos currículos e dos conhecimentos da TV e da escola. A TV comunica seus ensinamentos de uma maneira que difere significativamente daquela empregada pela escola. Sua linguagem tem um forte apelo emocional, seus conteúdos incidem na formação de valores, seus professores são personagens fictícios ou reais com os quais as crianças aprendem sobre como agir, comportar-se e buscam formas de compreenderem a si mesmas.

As manifestações do grupo acerca dos desenhos animados nas oficinas mostram como a combinação de linguagens, nesses materiais, nutre o imaginário das crianças de fantasias, que lhes permitem enfrentar seus próprios medos, entender seus sentimentos e suas experiências.

Não por acaso, os personagens, heróis/heroínas, monstros, bruxas e violões, permeiam as interações coletivas, nas brincadeiras, nos desenhos e nas narrativas.

Ao pensar nas interações que as crianças estabelecem com as mídias, há ainda que se considerar os vínculos, as rodas e os grupos em que se desenvolvem conversas e brincadeiras, pois as mídias são, para as crianças, “elos” de ligação com o outro, uma referência

compartilhada capaz de intermediar relações entre pares. Estes dados oferecem pistas para pensar sobre o trabalho com as mídias, aproximando diferentes linguagens e abrindo espaço para os sentimentos e as emoções nas práticas escolares.

Finalizando este estudo, arrisco-me a afirmar a necessidade de que as práticas escolarizadas considerem a diversidade de contextos e espaços de aprendizagem, como as mídias, pelos quais as crianças têm acesso a informações e constroem, de modo interativo, concepções e valores na contemporaneidade. Assim, afirmo a possibilidade de realização das propostas pedagógicas, numa perspectiva da Educação Ambiental, pela via da reflexão acerca de atitudes e valores, considerando as linguagens dos meios de comunicação presentes no cotidiano dos estudantes.

Entretanto, diante das mudanças de concepções e posturas possibilitadas pela experiência da pesquisa, a procura por respostas levou a novas interrogações, intrigantes e desafiadoras. E é por este motivo que optei por finalizar a dissertação, não com um “ponto final”, mas com uma frase “sem fim”, que apenas interrompe momentaneamente a escrita, deixando em aberto as reflexões e afirmando o caráter de provisoriedade e inacabamento de meus entendimentos...

REFERÊNCIAS

ALDERSON, P. **Direitos e Ritos Institucionais: um século de infância.** Londres, 2003. Tradução e revisão científica de Natália Fernandes Soares, Universidade do Minho. Mimeografado.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, M. **O significado da infância.** In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1994, Brasília. **Anais.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 88-92.

BACCEGA, M.A. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, E. (org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

BARCELOS, V. **Mentiras que parecem verdades: (re)pensando a educação ambiental no cotidiano da escola.** In: I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente, 2002, Itajaí. **Anais.** Itajaí: UNIVALI, 2002. p. 185-192.

_____. **Educação Ambiental, infância e imaginação: uma contribuição ecologista à formação de professores(as).** Revista de Estudos em Educação. v. 6, n. 1, p. 33-45, maio 2004.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004-a.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004-b.

BRÜGGER, P. Os novos meios de comunicação: uma antítese da educação ambiental? In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

BUCCI, E. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo, 1997.

BUCKINGHAM, D. A posição da produção: a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CANCLINI, N.G. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANDAU, V.M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

CARMONA, B. A participação da criança na televisão brasileira. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

CHRISTIAN-SMITH, L.; ERDMAN, J.I. Mãe, não é verdade! Crianças construindo a infância através da leitura da ficção de terror. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.).

Cultura Infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DELGADO, A.C.C. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?** Revista Espaço Acadêmico, n. 34, março 2004.

DERMATINI, Z.B.F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.G.; DERMATINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

DIAS, C.M.S. Alfabetização na Educação Infantil: encontros e desencontros. In: ALBUQUERQUE, S.S.; MOTA, R.A. (orgs.). **Educação Infantil em debate: das políticas públicas aos fazeres do cotidiano.** Rio Grande: Editora e gráfica da FURG, 2000.

DORNELLES, L.V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE, M. **Super-herói: você ainda vai ser um.** São Paulo: Companhia das letrinhas, 1996.

DURKIN, K.; LOW, J. Criança, mídia e agressão: situação da pesquisa na Austrália e Nova Zelândia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

ESCOLANO, A. A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (orgs.). **Professora pesquisadora, uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FEILITZEN, C.V. A criança e a violência na tela. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. Educação para a mídia, participação infantil e democracia. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FILHO, L.L. A TV pública. In: BUCCI, E. (org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Propaganda e crianças**. Disponível em: < <http://www.midiativa.org.br> > Acesso em: nov. 2005.

FISCHER, R.M.B. **Televisão e educação: pensar e fruir a TV**. Belo Horizonte: autêntica, 2003.

FRANCO, C. **Liga-desliga**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1995.

FUSARI, M.F.R. Mídias e formação de professores: em busca de caminhos de pesquisa vinculada à docência. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALIAZZI, M.C. **Caminhos metodológicos de pesquisa construídos em mergulhos dialógicos**. In: I Simpósio Sul Brasileiro de Educação Ambiental, II Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, XIV Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente, 2002, Itajaí. **Anais**. Itajaí: UNIVALI, 2002. p. 101-6.

GARCIA, R. L. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERBNER, G. A imagem da criança no horário nobre da televisão: distribuição e perspectiva? In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

GIRARDELLO, G. **Reimaginando: narrativas da TV na voz das crianças**. In: IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação, 2002, Ponta Grossa. **Anais**. Disponível em: <<http://www.midiativa.br>> Acesso em: dez. 2005.

GIROUX, H. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A.L.G.; DERMATINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

GROEBEL, J. Acesso à mídia e uso da mídia entre as crianças de 12 anos no mundo. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

GUIMARÃES, G. **TV e escola: discursos em confronto**. São Paulo: Cortez, 2000.

GUTIERREZ, F. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

HAMMARBERG, T. Crianças e influências nocivas da mídia: o significado da convenção da ONU. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

KELLNER, D. Lendo Imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A cultura da mídia: estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KENSKI, V.M. **Tecnologias no cotidiano: desafios para o educador**. Brasília, Seed/Mec-UniRede, 2000.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAYRARGUES, P.P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, E.S.M. **O diálogo com as culturas de infância para o presente: um princípio da Educação Ambiental na escola**. Rio Grande: FURG, 2004. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2004.

LEUZINGER, B. **A telinha está mais infantil.** Revista Veja, Editora Abril, n. 23, p. 88-9, ano 36, maio 2003.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2002.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, M.I.V. **Pesquisa em comunicação.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LOPES, V.O.N. A lei da selva. In: BUCCI, E. (org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

LÜDKE, M. (coord.). **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MACLAREN, P.; MORRIS, J. Power Rangers: a estética falo-militarista. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MAGALDI, S. A TV como objeto de estudo na educação: idéias e práticas. In: FISCHER, R.M.B. **Televisão e educação: pensar e fruir a TV.** Belo Horizonte: autêntica, 2003.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia de pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, M. **Pesquisa participante e educação popular: da intenção ao gesto.** Porto Alegre: Ísis, 2005.

MERLO-FLORES, T. Por que assistimos à violência na televisão? Pesquisa de campo argentina. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. A imagem como novo símbolo cultural. In: PORTO, T.M.E. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. (orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, V.M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NELSON, M.R.; SHIRLEY, R.S. Tirando a carta da manga: o comércio de cards, do passado ao presente. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NILSSON, N.G. As crianças merecem qualidade. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLSON, M.W. El docente como investigador: uma perspectiva histórica. In: OLSON, M.W.L. (comp.). **La investigación-acción entra al aula**. Buenos Aires: Aique Didáctica, 1991.

PACHECO, E.D. **Televisão, criança e imaginário e educação: dilemas e diálogos**. Paper apresentado no Salão Internacional do Livro de São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.aurora.ufsc.br/artigos>> Acesso em: nov. 2005.

PENTEADO, H. D. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

PIZANI, A.P.; PIMENTEL, M.M.; ZUNINO, D.L. **Compreensão da leitura e expressão escrita: a experiência pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PORTO, T.M.E. **A televisão na escola... Afinal que pedagogia é esta?** Araraquara: JM Editora, 2000.

_____. Educação para a mídia/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios. In: PENTEADO, H.D. (org.). **Pedagogia da comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, T.M.E. **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM Editora, 2003.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P.D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; DERMATINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

PROVENZO JR, E.F. Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A.L.G.; DERMATINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAO, L. Advogados de uma nova sociedade de consumo: as crianças nos comerciais da TV. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C.V. (orgs.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SACRISTÁN, G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F.B. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J.T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SARMENTO, M.J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R.L.; FILHO, A.L. (orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2002. Mimeografado.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (orgs.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SULIVAN, T. et al. **Conceitos-chave de comunicação e cultura**. Piracicaba: Unimep, 2001.

TOMÁS, C.; NATÁLIA, S. **Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância**. Revista Fórum Sociológico. IEDS/UNL, n. 11-12, p. 349-61, 2004.

WILSON, B.J. A natureza e o contexto da violência na televisão americana. In: CARLSSON, U.; FEILITZEN, C. (orgs.). **A criança e a violência na mídia**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.