

PESQUISANDO INFÂNCIA E TELEVISÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

GT EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO - 16

Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ e PUC-Rio)

Raquel Gonçalves Salgado (UFMT e PUC-Rio) - CAPES

Solange Jobim e Souza (PUC-Rio e UERJ) - CNPq e FAPERJ

Introdução

Pensar na criança hoje exige um olhar crítico sobre suas experiências sociais a cada dia mais complexas. É com esse olhar que pretendemos refletir sobre como e a partir de que referenciais – teóricos e metodológicos – é possível pesquisar a infância no mundo contemporâneo, considerando a diversidade, cada vez mais acentuada, que apresenta em relação ao olhar adulto e o diálogo que funda as relações no processo de pesquisa com a criança. Convivendo dia após dia com imagens, crianças e adultos vão tecendo novas experiências, formas de perceber o mundo e a si próprios. A cultura contemporânea tem a imagem como sua forma de expressão mais intensa. Nessa rede, a televisão tem papel expressivo como meio de comunicação que funda modos de olhar, sentir e agir na vida social.

A televisão é hoje reconhecida como a mais popular forma de mídia e assume um papel fundamental, não somente no que se refere à relação adulto/criança, mas em praticamente todas as áreas da vida humana – na arte, na produção de conhecimento, nas ideologias, na política. Presente hoje em mais de 98% (Hamburguer, 2000) das residências brasileiras (muitas vezes com mais de um aparelho em cada casa) a televisão transformou-se em referência simbólica dos sujeitos contemporâneos. É o meio de comunicação preferido pelas crianças (88%), que assistem em média três a quatro horas diárias¹, interagindo muitas vezes com esse objeto como se fosse um

¹ Ver: “Televisão: a babá nossa de cada dia”. Jornal da USP, março 1992.

semelhante seu. Ocupando tempo e espaço cada vez mais centrais tanto na vida da criança quanto na do adulto, a televisão acaba por ocupar um lugar de referência na produção da subjetividade contemporânea. É o que pondera Eugênio Bucci:

“a televisão é muito mais do que um aglomeramento de produtos descartáveis destinados ao entretenimento de massa. No Brasil, ela consiste num sistema complexo que fornece o código pelo qual os brasileiros se reconhecem brasileiros. Ela domina o espaço público (ou a esfera pública) de tal forma, que, sem ela, ou sem a representação que ela propõe do país, torna-se quase impraticável a comunicação – e quase impossível o entendimento nacional.(...) O espaço público no Brasil, começa e termina nos limites postos pela televisão. (...) O que é invisível para as objetivas da TV não faz parte do espaço público brasileiro. O que não é iluminado pelo jorro multicolorido dos monitores ainda não foi integrado a ele.” (1997, p.9-11)

Por isso mesmo, torna-se urgente, no mundo contemporâneo, assumir a televisão como objeto de pesquisa. Entretanto, este não é um desafio fácil, considerando o distanciamento entre as diversas formas de pesquisa sobre a televisão na atualidade. *“A televisão não existe [ainda] como objeto de pesquisa”*. Essa crítica, feita por Roberto Moreira (In Bucci e Hamburger, 2000), refere-se especificamente à inexistência de uma história sistematizada da televisão brasileira. Segundo o autor, a escassa bibliografia existente tem se dedicado basicamente a narrativas memorialísticas ou biografias de personalidades. No que se refere à elaboração de uma análise crítica sobre a televisão, as origens institucionais das pesquisas e as especificidades dos enfoques têm desenhado um quadro muito amplo e pulverizado, impedindo uma reflexão mais complexa. Como um exemplo disso, podemos citar o descompasso entre as inúmeras pesquisas de caráter eminentemente pragmático feitas no interior do meio televisivo e as pesquisas acadêmicas bastante centradas na programação ou nos possíveis efeitos da

televisão na *psique* e que nem sempre conseguem escapar a um olhar maniqueísta. É esse descompasso que faz com que a televisão, na sua complexidade, continue a ser um *objeto não pensado*, constatação presente também nas reflexões de Baudrillard (1993), Dominique Wolton (1990), Buckingham e Bazalguette (1995), Maria Rita Kehl (1991, 2000) e Inês Sampaio (2000). Uma análise crítica da televisão, pondera Bucci,

“não pode se acomodar à crítica de obras isoladas no interior da programação, por mais que admitamos a existência de gêneros no interior da TV. (...) Acima dos gêneros, a crítica da televisão é a crítica de um novo patamar das relações sociais e das relações ideológicas entre os sujeitos, e só a partir daí ela ganha seu sentido político – o que mais interessa. (...) A crítica da televisão não lida (apenas) com a estética. Ela não tem por objeto uma arte, mas um fato social como a própria língua (ou como a linguagem). Portanto, deve declarar que, discutindo a cultura, está discutindo a sociedade e seus sujeitos. A crítica da televisão, hoje, é uma crítica do poder.”(In: Martins, 2000, p. 37)

Ampliando as exigências postas por Eugênio Bucci para a construção de uma crítica efetiva da televisão, Roberto Moreira (2000) sugere outros elementos a serem levados em consideração tanto no interior da comunicação social como também por pesquisadores de outros segmentos da sociedade: as relações sociais que permeiam a produção televisiva, a fim de mapear, nos diferentes momentos históricos, quem a faz e porque é feita; a construção de um inventário sobre a programação televisiva que permita compreender não somente as transformações históricas dos tipos de produção como também as suas formas de recepção; a relação que a produção televisiva mantém com outras formas de produção tecnológicas e artísticas, como por exemplo o cinema; a contextualização da televisão na história das telecomunicações, tanto do ponto de vista político quanto tecnológico; o uso dos avanços

tecnológicos não somente para uma qualificação do que está em produção, mas para a recuperação do acervo histórico existente; uma análise da programação televisiva a partir de suas articulações internas e estratégias de significação, buscando a origem de seus estilos e a contextualização destes no cenário cultural mais amplo; enfim, a sistematização de uma história da televisão que articule seus aspectos técnicos e políticos, que, em última instância, é também a história das relações sociais que constróem a televisão e que também são testemunhadas ou engendradas por esse aparato tecnológico.

Nessa linha de reflexão, o presente texto busca contribuir para a construção de uma análise crítica da infância contemporânea e sua relação com a televisão. **Além disto, é necessário desenvolver os referenciais teóricos e metodológicos que irão permitir pesquisar a infância no mundo contemporâneo, considerando a diversidade, cada vez mais acentuada, que a criança apresenta em relação ao olhar adulto. Nesta perspectiva, a pesquisa com a criança é também um modo de compreendermos criticamente a produção cultural de nossa época, e os lugares sociais que adultos e crianças ocupam neste processo de criação. Portanto, é na relação dialógica e alteritária do adulto com a criança que encontramos o fundamento teórico-metodológico da pesquisa sobre a interação da criança com a televisão, tendo o lúdico como linguagem mediadora dessa relação.**

Entre o hábito e a atenção: outros modos de ver televisão

A rapidez tem se caracterizado como o símbolo desta nossa época. E a linguagem televisiva talvez seja seu maior emblema. Rápida, precisa, objetiva. Em casa (muitas vezes em mais de um cômodo), nos bares, restaurantes, boates, consultórios, ônibus e taxis, lá está ela – a televisão. Mantê-la ligada é promessa de companhia. Seus ruídos são como canções de ninar. Seus sons e imagens, habitantes apressados dessa nova cidade eletrônica, se sobrepõem sem se deixar fixar, meio sem rosto, num eterno despedir-

se. Em meio a tanta pressa, ficamos à vontade, isentos do compromisso de vê-los ou ouvi-los. Educados para a dispersão, construímos um outro olhar, calcado na intermitência, dificultando a reflexão.

A televisão contrapõe-se radicalmente à contemplação. Em primeiro lugar porque na TV a imagem passa por frações de segundo, sem exigir do observador a distância que convencionalmente requer um quadro ou uma paisagem. Assistimos à TV como uma atenção dispersa, sem concentração, apenas deixando que aquele fluxo ininterrupto nos atravesse. A televisão é um contínuo de imagens em que o telejornal se confunde com o anúncio de pasta de dentes, que é semelhante à novela, que se mistura com a transmissão do futebol. Os programas mal se distinguem uns dos outros. O espetáculo se distingue na própria seqüência, cada vez mais vertiginosa, de imagens. (Peixoto, 1996, p. 180)

Se por um lado há uma falta de profundidade, temos, por outro, o anúncio de um novo modo de apreensão: consciente da superficialidade das imagens que se fundem, o *zapping* se apresenta como uma recusa à essa proclamada superficialidade, uma *visibilidade seletiva no caleidoscópio precário em que se movimentam as cenas contemporâneas* (Faria, 2001). Apontando para recuperação da ética das imagens, Faria sintetiza uma perspectiva possível, construída na própria relação dos sujeitos com o aparato tecnológico, que leva em consideração o próprio movimento das imagens e do olhar:

É na superexposição das imagens e das percepções do narrador que o texto obtém, numa espécie de anti-exposição, o tempo suficiente para que o leitor se dê conta da superficialidade em que as imagens se fundam e no caminho contrário, buscando justamente o que a narrativa não dá a ver tente recuperar, para além dos instantâneos dispersos da guerra contra o nexo e da frivolidade das fitas já vistas, a visibilidade.²

2 Faria, Alexandre. *Do Flaneur ao "Zappeur" - as técnicas de reprodução e produção de imagens em João do Rio João Gilberto.*
<http://usuarios.uninet.com.br/~agfaria/flaneur.htm>

Essa perspectiva é também apontada por Peixoto (1996) e Win Wenders (1994) e se remetem a uma postura consciente frente ao fluxo incessante das imagens. Peixoto propõe uma reaprendizagem dos modos de olhar a partir da retomada de práticas esquecidas comprometidas com outra experiência temporal e sensorial, a exemplo de um retorno à pintura de retratos e panoramas, experiência que lida obrigatoriamente com o distanciamento e a aproximação – antítese da superficialidade. Essas práticas, segundo o autor, podem ser concomitantes com a produção e recepção da mídia. Win Wenders pondera que a televisão inaugurou um outro tipo de proximidade e de distanciamento, simultâneos, que colocam em xeque a relação entre “realidade” e “realidade de segunda mão”, tendendo por quase dissolvê-las numa mesma instância. Nessa linha de pensamento, o cineasta propõe dois caminhos para a construção de uma ética das imagens. O primeiro, diz respeito a justaposição da superexposição com os vazios, pois são os vazios que dão a consciência daquilo que, noutro contexto, os preenche. Os vazios são também, na obra de Wenders, a busca de redenção daquilo que é pequeno e que acaba por se perder em meio a imagens tão potentes e onipresentes:

O que é pequeno desaparece. Em nossa época, só o que é grande parece poder sobreviver. As pequenas coisas modestas desaparecem, bem como as pequenas imagens modestas ou os pequenos filmes modestos. (...) Assim como o mundo de imagens que nos circunda é cada vez mais cacofônico, desarmônico, ruidoso, proteiforme e pretensioso, as cidades se tornaram por sua vez mais e mais complexas, discordes, ruidosas, confusas e massacrantes. Imagens e cidades vão bem juntas. Observem essa quantidade de imagens urbanas que tudo submergem: placas de sinalização, gigantescos anúncios de neon sobre os tetos, cartazes e posters publicitários, vitrines, telas de vídeo, bancas de jornais (...) (Wenders, 1994, p. 184)

Buscar lugar para o pequeno e para o vazio tem sido uma

metodologia utilizada para a feitura de seus filmes. O segundo caminho, tem sido o de lidar com as imagens de modo a *contar uma história*, entendendo que é a história que pode salvar suas imagens de serem arrastadas na enxurrada de tantas outras.

O vazio citado por Wenders encontra eco no silêncio reivindicado por Beatriz Sarlo (1997):

A perda do silêncio e do vazio de imagem a que me refiro aqui é um problema próprio do discurso televisivo, imposto não pela natureza desse veículo, e sim pelo uso que desenvolve algumas de suas potencialidades técnicas e atrofia outras. Ritmo acelerado e ausência de silêncio ou vazio de imagem são efeitos complementares: a televisão não pode arriscar-se, porque tanto o silêncio quanto o branco (ou a permanência de uma mesma imagem) chocam-se contra a cultura perceptiva que a televisão implantou e que seu público lhe devolve multiplicada pelo zapping. (Sarlo, 1997, p. 61)

Construir uma reflexão sobre a televisão e a diversa programação nela veiculada pressupõe a construção de espaços de vazios e de silêncios – espaços inexistentes no contexto da própria televisão, que, semelhante à linguagem onírica, oferece incessantemente sons e imagens desconexos e ininterruptos. Onde construir, então, esse silêncio? Onde buscar esse espaço vazio onde seus infinitos sons e imagens possam, de fato, ser escutados com atenção, livres do turbilhão do hábito? Nesse sentido, torna-se preciosa a reflexão de Walter Benjamin:

A primeira de todas as qualidades é a atenção – afirma Goethe. No entanto ela divide a primazia com o hábito que luta com ela desde o primeiro momento. Toda atenção deve desembocar no hábito se não pretende dismantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem.” (...) Mas também o hábito tem um complemento e atravessamos o seu limiar no sono. Pois o que se realiza em nós durante o sonho é um perceber novo e inaudito que, no regaço do hábito, luta para se safar. Acontecimentos do dia-a-dia, conversas triviais, o resíduo que ficou em

nosso olhar, o pulsar do próprio sangue – isto, antes despercebido, forma, de modo irreconhecível e supernítido, a matéria dos sonhos.” Nos sonhos – nenhum assombro; na dor – nenhum esquecimento, pois ambos já trazem em si o seu oposto, como as cristas e as depressões das ondas que, na calmaria, estão acomodadas umas sobre as outras. (Benjamin, 1993, p.247)

Buscar construir um olhar dialético que transite entre a atenção e o hábito é, pois, o que movimenta nosso propósito de compreender os sentidos que as crianças constroem a partir das interações com a linguagem televisiva e suas diversificadas formas de programação. Como enfrentar esse desafio? É nesse momento que a pesquisa assume seu caráter de intervenção. Nossa intenção é introduzir o estranhamento no olhar e desconstruir o hábito de ver imagens que se sucedem sem interrupção. Em síntese, recuperar a atenção e a reflexão no que é apenas dispersão e, deste modo, reinventar possibilidades de contar histórias hoje, dar sentido às imagens que se apresentam como pura intermitência, imagens que escapam aos olhos e à razão. Atribuir sentidos às imagens buscando nelas ou atribuindo a elas uma história é também a possibilidade de contar nossa própria história, recuperando a narrativa e a atenção, sem abdicar nossa relação com as imagens - signos da cultura contemporânea.

Dialogismo e alteridade como princípios teóricos e metodológicos

Estranhamento. Talvez esta seja a primeira sensação que temos quando pensamos no universo infantil no mundo atual. Estranhamento causado pelas incertezas que os paradigmas psicológicos e pedagógicos hoje indicam diante das transformações visíveis que a atual geração manifesta. Se antes a ciência psicológica, com todo o seu aparato conceitual e metodológico, pretendia analisar, descrever, categorizar e prever os fenômenos humanos – e aí incluímos a vida infantil –, atualmente, esta mesma

ciência não pode ficar ileso diante deste mundo de mutações. Rever, questionar, refletir e construir outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura são exigências das ciências humanas e sociais de nosso tempo.

Em uma perspectiva dialógica, entendemos a criança como o Outro do adulto, como um sujeito, cuja presença inquieta nosso olhar e nossos saberes. Neste caminho, a certeza de esgotá-la torna-se coisa do passado e o desafio de compreendê-la em sua singularidade passa a ser a principal rota. Como destaca Larrosa (1999), a ciência e as práticas educativas com vistas à administração da infância têm sido responsáveis por uma imagem da infância, que congela a criança, sem se deter naquilo que nela há de enigmático e surpreendente.

" A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deve abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz!" (Larrosa, 1999, p. 192)

Investir nessa “contra-imagem”, no âmbito da pesquisa, significa abrir espaços cada vez maiores para o diálogo. Seguindo as pistas de Bakhtin (1992), que reitera a dimensão dialógica da pesquisa com o humano, não é possível tratar a pesquisa em ciências humanas como um ato de cognição e discurso sob a exclusividade do pesquisador. O outro-pesquisado não se coloca como “coisa muda” (p. 403), mas como um sujeito que também pensa e fala. Nessa relação, o diálogo é inesgotável. Ele funda o processo de pesquisa e torna-o sempre vivo e aberto. A exatidão e a generalização, portanto, ao contribuírem para o encerramento do diálogo, exigem a desistência pela busca do sentido, sempre posto em uma relação alteritária. É na tensão entre a explicação e a compreensão que os

sentidos vão se constituindo a partir de uma negociação constante entre os sujeitos envolvidos. A alteridade e o diálogo na relação entre crianças e adultos são pilares fundamentais para a construção deste enfoque teórico-metodológico.

Segundo Bakhtin (1995), é na linguagem, como mediação das relações sociais, que a consciência se constitui. É na comunicação humana que os indivíduos representam a si próprios e o mundo, assim como significam suas ações e a realidade. Cada enunciado se une a outros enunciados, compondo a cadeia da comunicação verbal, na qual o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados. O autor insiste na impossibilidade de um falante ser o primeiro ente a romper o silêncio do mundo (Bakhtin, 1992). Não há, segundo ele, o “Adão bíblico” (p. 319), aquele que desvirgina o mundo com a enunciação da primeira palavra. Todos os enunciados são respostas a outros que já foram ditos e que serão ditos. Sua própria compreensão exige uma resposta, ou melhor, uma atitude responsiva ativa, que faz do interlocutor também um locutor. Neste sentido, as fronteiras entre os enunciados se definem por essa alternância dos falantes, que, mesmo na posição de ouvintes, participam ativamente da construção dos enunciados, uma vez que o locutor não se expressa em um mundo mudo, mas para alguém que tem sempre o direito de réplica, que se constitui na resposta presumida por parte do locutor e afeta o seu enunciado.

O dialogismo é, portanto, princípio constitutivo da linguagem para Bakhtin. Não se reduz à comunicação interpessoal, entre locutores e ouvintes, mas pressupõe também relações com enunciados anteriores, ditos por outros em outras épocas, em outras gerações e contextos, e com o próprio sistema da língua já existente.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’³ é

3 Grifo do autor.

empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (Bakhtin, 1992, p. 316)

Podemos pensar, assim, no dialogismo como algo que afeta o enunciado externamente e internamente. Como um movimento interno, temos, no seio do enunciado, a presença de vozes⁴ – pontos de vista, posições sociais e perspectivas axiológicas – vindas de quem enuncia e de outros enunciados, que se remetem ao objeto da enunciação – o “querer-dizer” do locutor. O conjunto de emoções e valores que marca a relação do locutor com o objeto de seu discurso, dando colorido à enunciação, Bakhtin (1992) denomina de entonação expressiva. Participam, portanto, da composição do enunciado o locutor, com suas emoções, valores e visões de mundo, que norteiam o objeto de seu discurso; o sistema da língua, com os recursos lingüísticos, território da palavra neutra da língua; e os outros enunciados, oriundos de outros contextos, portadores de outras vozes, passadas ou futuras, que também dizem algo sobre o objeto do discurso. Assim, configura-se a vida íntima da dialogia discursiva para Bakhtin.

... a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra⁵ da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. (Bakhtin, 1992, p. 313)

4As vozes sociais que permeiam o discurso expressam o que Bakhtin denomina por polifonia. Barros (1996) aponta que, para o pensamento bakhtiniano, enquanto o dialogismo está presente em todo e qualquer discurso, a polifonia remete-se a um tipo específico de discurso que permite a emergência do diálogo entre as diversas vozes sociais. Segundo a autora, portanto, na acepção de Bakhtin, há discursos que são monofônicos e polifônicos, em função das estratégias discursivas empregadas, entretanto, todos os discursos são dialógicos.

5 Grifo do autor.

Todo discurso extrapola a si mesmo na orientação para o seu objeto, que já vem julgado, iluminado e acentuado por discursos alheios. O diálogo tenso que caracteriza o discurso concreto o perturba por dentro, penetrando em todas as suas entranhas semânticas e estilísticas. Como Bakhtin (1998) ressalta, é impossível, em qualquer análise sobre os discursos da vida social, nos afastarmos dessa orientação exotópica (para além de si mesmo) que configura a realidade discursiva, porque se isto fizermos, teremos diante de nós um “cadáver nu” (p. 99) sobre o qual nada saberemos e nada poderemos dizer a respeito de suas origens e de seu destino.

Como vimos, para Bakhtin, toda e qualquer produção cultural constitui-se na linguagem. Por isso, embora tenha dedicado grande parte de sua obra a análises de textos literários, como por exemplo o romance, nos permite estender suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que escapam da forma oral e escrita, como é o caso das imagens. Neste sentido, admitimos ser possível compreender os programas televisivos como enunciados que carregam, também, sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens propriamente ditas.

Os programas televisivos voltados ao público infantil, como desenhos animados, anúncios publicitários, entre outros, podem ser considerados como discursos culturais, voltados para a criança, sobre a vida social, que lhe sugerem um posicionamento sobre o mundo (Brougère, 1995). São, portanto, enunciados que expressam formas de conceber a infância no mundo contemporâneo e de estabelecer diálogos com as crianças, convidando-as a olhar e a participar do mundo. Diante disto, pretendemos compreender como e de que forma as crianças se apropriam desses enunciados, como manipulam e interagem com esses discursos e como estes, por sua vez, participam do processo de constituição de sua subjetividade, sem perder de vista a dialogia aí também presente, pois esse processo implica em escolhas e assimilações dos discursos alheios. Para Bakhtin (1992), o discurso que vem do outro, aberto a

transformações, penetra em nossa consciência, provocando o nosso discurso como resposta, a contra-palavra.

A pesquisa com crianças, nesta perspectiva dialógica (Jobim e Souza e Castro, 1997; Jobim e Souza, 1994), abre brechas para a construção de uma “contra-imagem” da própria criança. Assumir o princípio metodológico da dialogia no processo de pesquisa com crianças, onde o pesquisador é sempre o adulto – um Outro por excelência em relação à criança –, significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas. Em uma cultura infantil, onde a presença do adulto (seus valores, sua autoridade, seu saber e suas experiências) tem se esvaziado a cada dia, o resgate do diálogo entre crianças e adultos, mais do que um princípio metodológico, consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea.

O brincar como eixo metodológico

Como atividade constituinte da subjetividade infantil, o brincar é considerado como importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 1991a) e como mediação entre a experiência interna e a externa (Winnicott, 1975). Pretendemos destacar essa atividade como foco de análise e eixo metodológico por entender ser este um caminho possível para compreender a criança em sua particularidade. A brincadeira, para Vygotsky (1991a), é uma atividade que permite à criança a emancipação da realidade imediata para a realização de ações dirigidas ao pensamento e mediadas por significados. Constitui-se a partir do entrecruzamento da realidade com o imaginário, fazendo com que a criança, simultaneamente, se integre ao real e crie outras realidades possíveis. Assim, não se pode pensar no brincar como um mimetismo daquilo que a criança observa e experimenta no cotidiano, mas como apropriações dessas experiências.

Para Winnicott (1975), o brincar é uma atividade que incide no espaço potencial – área intermediária de experiência que se comunica tanto com a realidade interna quanto com a externa –, envolvendo a criação na relação entre o que é experimentado internamente e o que é vivido nas relações sociais. O brincar se contrasta tanto com o mundo interno quanto com a realidade externa, abrindo caminhos para o diálogo interior e com os outros. É alicerce para a construção da existência experiencial humana, por ser um fenômeno transicional que permite o intercâmbio da subjetividade com a observação objetiva. *No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos.* (Winnicott, 1975, p. 76)

Como pensar nas brincadeiras a partir das transformações culturais contemporâneas? Como a cultura da imagem tem transformado as formas e os conteúdos das atividades lúdicas, contribuindo para a constituição de outros valores, conhecimentos e atitudes? Estas são questões fundamentais a serem consideradas na construção de bases teórico-metodológicas para pesquisa sobre a relação entre infância e televisão. Brougère (1995), ao abordar as relações entre brincadeira, brinquedo e televisão, destaca que esta última tem transformado a vida e a cultura das crianças e, particularmente, a sua cultura lúdica, que representa o conjunto de costumes lúdicos, brincadeiras (individuais, coletivas e geracionais), que se integram ao contexto social no qual se realizam e à cultura propriamente dita. As imagens que representam a sociedade consistem em ricos elementos, à disposição da criança, para a sua cultura lúdica. No repertório dessas imagens, temos as veiculadas pela televisão, que, segundo Brougère (1995), se apresenta, no mundo contemporâneo, como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras infantis. Resgatando o jogo entre a imersão e a liberação do real instauradas pela brincadeira, esse autor também afirma que esta não se reduz a uma imitação daquilo

que a criança vê na televisão, mas se caracteriza pelas apropriações que ela faz das imagens. Assim, admite que, no brincar, a criança é capaz de assumir um distanciamento em relação às imagens televisivas.

Na verdade, a brincadeira permite a descarga das emoções acumuladas durante a recepção televisiva, a tomada de distanciamento com relação às situações e aos personagens, a invenção e a criação em torno das imagens recebidas. (Brougère, 1995, p. 59-60)

Pesquisar a relação criança e televisão é também propor uma intervenção nessa relação, considerando a atividade lúdica como atividade e espaço propícios para a emergência da dialogia entre a criança e o pesquisador-adulto.

O vídeo como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem

Construir princípios teórico-metodológicos para uma pesquisa-intervenção que assuma como principal meta a reflexão sobre os processos contemporâneos de midiatização na cultura significa considerar os participantes da pesquisa não apenas como informantes de dados que, posteriormente, serão analisados pelo pesquisador como uma atitude solitária, mas situá-los como sujeitos que efetivamente estão comprometidos com o processo de pesquisa, cuja compreensão sobre os fenômenos abordados seja parte constituinte desse processo e não se limite à condição de objeto de estudo.

A pesquisa-intervenção que estamos propondo se caracteriza por dois tipos de trabalho com a linguagem televisiva e sua programação: um que diz respeito à construção de um outro tipo de audiência suscitado pela exibição de imagens/sons veiculados cotidianamente, como disparador de diversificadas formas de discussão/expressão junto ao grupo de interlocutores infantis: debates, brincadeiras, desenhos, etc; e outro, que visa à produção

artesanal, pelas crianças, de imagens orientadas pela especificidade da linguagem televisiva. Com a ajuda de câmera e vídeo, nos aventuramos, pesquisadoras, professoras e crianças, nos segredos dessa linguagem técnica: gravando, editando, exibindo, comentando as próprias produções.

Compartilhando da premissa marxista de que o conhecimento dos modos de produção permite uma postura mais crítica na relação com os bens materiais e culturais, a idéia de construir imagens com as crianças apresenta-se como possibilidade de inseri-las na reflexão da própria produção cultural, suscitando-lhes outra postura que não apenas a de espectador, visando recuperar a dimensão política da linguagem televisiva enquanto um saber representativo de uma época: a da reprodução técnica (Benjamin, 1987). Assim como cada época constrói suas questões e as formas pelas quais busca respondê-las, entendemos que é preciso formular nossas questões – as nossas e as das crianças – frente ao tema da mídia e também construir uma forma própria de abordagem: fazer uso da imagem e do som como forma de compreender uma época que se constitui em torno das tecnologias audiovisuais. Se a mídia televisiva obedece a uma linguagem específica, há que conhecê-la para poder intervir a partir de um outro prisma. É certo que somente conhecer as condições de produção não garante a tomada de uma postura crítica frente a essa produção; se houvesse essa garantia, o próprio campo da comunicação social seria necessariamente auto-crítico, uma vez que dispõe desses saberes. Por outro lado, o conhecimento do processo de produção pode ajudar na construção de uma postura indagativa.

Cabe ressaltar que a videogravação não se caracteriza somente como uma rica fonte de coleta de dados, mas fundamentalmente como a condição na qual as crianças poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e representações, tecidas nas interações com a televisão, expressas na linguagem audiovisual. Podemos com isto refletir sobre

o estranhamento que o uso do vídeo permite. Trata-se de um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo.

Estranhar o familiar seria o que, segundo DaMatta (1997), ao tratar da pesquisa etnográfica, nos faz pensar no movimento que insere, nas práticas “naturalizadas” do cotidiano, o elemento exótico, o diverso, aquilo que, até então, não foi pensado. É possível nos apropriarmos desse movimento de estranhamento quando destacamos o uso do vídeo na pesquisa com crianças, considerando tal uso como importante via para que o distanciamento crítico proceda. Ao entrar em contato com a sua imagem no vídeo, a criança pode ver-se como um outro, instaurando consigo própria uma relação alteritária, caracterizada por um distanciamento crítico sobre suas atitudes, falas, olhares, sentimentos e representações. É óbvio que esse distanciamento não se desencadeia pela pura e simples presença do vídeo, mas principalmente pelo diálogo com as outras crianças e com os outros-adultos que ele potencializa.

O estranhamento em relação ao que já se tornou habitual envolve uma atitude metacognitiva, o que reitera o propósito educativo desta pesquisa-intervenção. Como Vygotsky (1991b) afirma, a metacognição, a consciência ou reflexão sobre os próprios processos mentais, é disparada pela aprendizagem escolar, na qual a criança passa a apropriar-se de conceitos científicos que permitem a transformação dos conceitos espontâneos, construídos a partir da experiência prática e cotidiana, tornando-os conscientes. Assim, o uso do vídeo, como disparador de reflexões sobre as práticas sociais e representações das crianças, constituídas a partir das interações com a televisão pode ser entendido como facilitador de processos de aprendizagem e desenvolvimento que envolvam a reflexão e a tomada de consciência, graças ao distanciamento que o vídeo permite, dessas práticas e representações, transformando-as.

Nesse duplo processo de pesquisa e intervenção pedagógica,

cabe ao pesquisador compreender o que as crianças compreendem, realizando, assim, o que Krippendorf (s/d) denomina de *compreensão de segunda ordem*, aquela que permite ao pesquisador uma reflexão recorrente sobre o seu próprio papel na realidade investigada. Trata-se, segundo o autor, de um envolvimento comunicativo que abarca tanto o pesquisador quanto o outro-pesquisado, em que ambos se transformam, assim como os processos de comunicação que se pretende compreender.

Estes são alguns dos desafios metodológicos que destacamos para a pesquisa com crianças e mídia na contemporaneidade por enfatizarem o envolvimento do pesquisador-adulto com os processos comunicativos investigados como forma de propiciar outras formas de compreender e se posicionar diante de situações que se apresentam, cada vez mais, como absolutas. Esse envolvimento implica também na sobrevivência do diálogo entre crianças e adultos a cada dia defasado nas cenas midiáticas e nas situações da vida cotidiana; diálogo este que acarreta o resgate da alteridade, de relações humanas assentadas na aceitação do Outro como contrapartida ao individualismo e à onipotência tão acentuados em nossa cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 1998.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997. Pte. 1, p. 27-38.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 1997.
- _____. *Obras escolhidas: Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUCCI, Eugênio. *Brasil em tempo de TV*. São Paulo, Boitempo, 1997.

- DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- HAMBURGUER, Esther e BUCCI, Eugênio. *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquênário*. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- JOBIM e SOUZA e CASTRO, L. R. "Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo", *Psicologia Clínica*, Vol.9, (83-116). 1997
- JOBIM e SOUZA, Solange (org.) *Infância e linguagem*. Campinas, Papirus, 1994.
- KEHL, Maria Rita. "Imaginar e pensar". In: NOVAES, Adauto (org.) *Rede Imaginária*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- _____. "Televisão e violência do imaginário" In: HAMBURGUER, Esther e BUCCI, Eugênio. *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquênário*. São paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- KRIPPENDORF, K. Principales metáforas de la comunicación y algunas reflexiones constructivistas acerca de su utilización. In: PAKMAN, M. (org.). *Construcciones de la experiencia humana*. Gedisa. Vol. II. p. 107-145. (s/d)
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. 2. ed. Belo Horizonte, 1999.
- MOREIRA, Roberto. "Vendo a televisão a partir do cinema" In: HAMBURGUER, Esther e BUCCI, Eugênio. *A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquênário*. São paulo, Fundação Perseu Abramo, 2000.
- PEIXOTO, Nelson Brissac. *Paisagens urbanas*. São Paulo, SENAC, Marca d'água, 1996.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1997. VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
- WENDERS, Win. "A paisagem urbana" In: *Revista do Patrimônio Histórico Nacional*. No. 23. Rio de Janeiro, IPHAN, 1994.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WOLTON, Dominique. *Elogio del gran público. Una teoría crítica de la televisión*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1990.