

As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados

FERNANDES, Adriana Hoffmann – UERJ

GT: Educação e Comunicação / n. 16

Agência Financiadora: CNPQ/CAPES

1. Introdução

A experiência da criança hoje é profundamente marcada pelo contato freqüente com a imagem, principalmente a imagem em movimento da TV, do computador/internet/vídeo-game. A mídia, em especial a televisiva, tem tido um peso cada vez maior na vida das crianças na atualidade. Uma pesquisa promovida pelo canal Cartoon Network constatou que no Brasil 54% das crianças e jovens entre 6 e 15 anos dizem que assistir TV é sua atividade favorita.¹ Atualmente ela ainda faz parte de todo um complexo multimídia, do qual participam a própria TV, agora com muitos e variados canais a cabo, diferentes revistas, jornais, CD-roms, vídeo-games e computadores. Hoje ela não mais ocupa apenas o espaço do lar mas quase todos os espaços da contemporaneidade.

Segundo Bill Green e Chris Bigum (1995) as crianças que já nascem imersas nessa cultura da mídia já são crianças com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência. É preciso, portanto, conhecê-las e para isso precisamos entender melhor o universo cultural em que estão inseridas. Foi diante desse contexto que escolhi investigar a relação das crianças com os desenhos animados, um formato televisivo muito apreciado pela maioria delas, buscando conhecer um pouco mais do universo dessa criança de hoje, aparentemente tão próxima e também tão distante da criança que nós fomos. Uma criança que, por já nascer em meio a esse universo midiático, já constrói saberes que muitos de nós, adultos, não temos.

A revisão de bibliografia apontou para duas questões que influenciaram a escolha do tema e o recorte do objeto: em primeiro lugar, mostrou a necessidade do desenvolvimento de estudos que reconheçam os meios de comunicação na perspectiva da Teoria da Recepção tal como vem sendo formulada pelos Estudos Culturais Latino-americanos (Martin-Barbero, 2001, Canclini, 1999 e Gomez, 2001). Em segundo lugar, tal exame demonstrou que ainda há poucas pesquisas fundamentadas nessa abordagem focalizando a recepção dos

¹ Informação retirada do site Acessocom

desenhos animados. Apontou também para a necessidade de uma maior compreensão da tão criticada relação da criança com os desenhos animados numa ótica diferente da Teoria dos Efeitos como vem sendo ressaltada pela maioria dos estudos que tratam do tema.

Diante desta constatação, minha intenção nesse trabalho foi a de focalizar a relação das crianças com os desenhos animados da TV percebendo os sentidos que elas produzem a partir de algumas das mediações que constituem esse processo de televidência², entendendo as crianças como receptoras ativas e produtoras de cultura na sua relação com os meios, e sendo a cultura entendida como modo de construção da realidade, mediadora dos pontos de vista, percepções e criações das crianças pesquisadas.

2. Percorso Teórico-Metodológico: o caminho trilhado na pesquisa

Em artigo na revista Educação³ Perrotti mostra porque mudou o cenário cotidiano da criança de hoje: ela convive muito com os meios eletrônicos porque não tem mais os antigos espaços de produção cultural: as ruas, calçadas e praças onde antes todos se encontravam. E foi por entender que a escola é hoje um dos raros espaços de convívio social no qual as crianças podem conviver entre si e, assim, produzir cultura é que escolhi a escola como campo privilegiado de estudo: local em que as crianças que já se conhecem, trocam constantemente experiências sobre o que vêem na TV.

Para perceber e promover o diálogo e a criação de sentidos sobre os desenhos, optei por trabalhar em duas escolas – uma pública e uma particular – ambas da zona sul do Rio de Janeiro, com crianças matriculadas na 3ª série do ensino fundamental por entender que, nesse nível, elas já têm uma maior experiência televisiva e também uma maior capacidade de dialogar e trocar idéias, oralmente ou por escrito.

De acordo com Gomez (2001) a recepção televisiva é um processo coletivo e ultrapassa o instante em que se está diante da TV. A recepção se dá muito pela interação antes, durante e depois do contato com a TV. Para ele, as crianças não nascem televidentes mas se fazem

2 Termo cunhado por Guillermo Orozco Gomez

3 Artigo *Entre QUATRO PAREDES*, Revista Educação, fevereiro de 2002.

televidentes através da intervenção implícita ou explícita de diversos agentes sociais. Essa concepção de que o processo de recepção é construído coletivamente fundamentou a opção metodológica por trabalhar com esses grupos de crianças, principalmente através de oficinas e de entrevistas coletivas. Dessa forma pude observar as crianças interagindo com os desenhos animados trazendo para dentro da cena as mediações constitutivas de suas televidências.

A oficina foi um espaço de produção cultural das crianças que, tendo a duração média de 3 a 4 meses em cada escola com um encontro semanal, de uma hora em média, teve um caráter de continuidade que possibilitou a construção de um vínculo de confiança, aspecto imprescindível para as crianças se abrirem e dizerem o que pensavam. Na oficina a fala da criança aparece contextualizada, a partir da audiência da TV e diante do grupo com o qual assistiu ao programa. Essa nos possibilitou vivenciar mais de perto esse espaço de relações, apropriações e significações do que é visto na TV.

As oficinas nas duas escolas foram gravadas em fita cassete e a cada encontro foram feitos registros diários do trabalho de campo. Além disso, ainda utilizamos como instrumento de registro, fotos e algumas filmagens das oficinas e entrevistas realizadas. Dentre os desenhos discutidos estão três pré-selecionados por mim (*Pokémon*, *Meninas Super-poderosas* e *um do Anima Mundi*) e dois escolhidos em votação pelas próprias crianças (*Simpsons* e *Sakura* na escola pública e *Sakura e Ginger* na escola particular).

A análise dos dados permitiu a aproximação das situações observadas no campo com a categorização proposta por Guillermo Orozco Gomez. O autor afirma que os sujeitos, membros de uma audiência, concretizam “estratégias televisivas” através de contratos de vidência de onde se relacionam com outros formando “comunidades de apropriação e interpretação” dos referentes televisivos. É desse contato estreito com tais comunidades que surgem as múltiplas mediações de que ele fala. Como todas as comunidades partem da cultura e são implicadas nela, todas nos remetem às mediações que fazem parte da construção social dos sentidos. Gomez (2001) em seu modelo das multimediasções fala que o processo de recepção da TV ocorre em várias instâncias. Fazem parte dele as

macromediações e as micromediações.

As **micromediações** são as mediações situadas, mais diretamente ligadas às práticas cotidianas de audiência dos sujeitos. Elas são aquelas que fazem parte da interação dos sujeitos com a TV e variam, por exemplo, em função de assistirmos à TV sozinhos ou acompanhados, em casa, na escola ou na casa de outros, se conversamos ou não sobre o que vemos ou vimos no programa, etc. É nesse momento que entram em cena as “comunidades de apropriação” pois quando as crianças conversam na escola sobre algo que viram na TV elas re-criam e re-vivem os referentes televisivos.

As **macromediações** são as mediações que participam da televidência a partir de cenários indiretos, nem sempre perceptíveis e presentes nas instituições que os sujeitos freqüentam – como a escola, a família, a igreja, entre outras – e fazem parte de suas televidências porque participam do modo como o sujeito dá sentido ao que vê na TV. Além das instituições, temos também as identidades que desejam construir e as percepções que têm a respeito da programação televisiva.

Desta forma, ao interpretar as produções das crianças, busco perceber as mediações que trazem sobre a sua relação com a TV e os desenhos animados, organizando-as de acordo com a classificação das multimediações de Guillermo Orozco Gomez.

3. Televidência e micromediações - a TV no cotidiano das crianças

Gabriel: Quando eu tô em casa, eu tô vendo TV.

Bia: Vejo TV mais de manhã e de noite.

Marcelo: Eu vejo TV 24 horas por dia, se deixarem.
Toda hora.

(3ª série - escola pública)

Nas conversas que tive com as crianças percebi que tais falas estão presentes, tanto na escola pública quanto na particular, nas quais a TV aparece como sendo o principal meio de comunicação, o mais usado em casa. A maioria afirmou assistir “muita” TV e ela é vista como parte da casa, da família tendo uma presença simbólica fazendo parte do “estar em

casa”. Essa onipresença da TV no cotidiano das crianças dos dois grupos é melhor percebida no relato de algumas crianças da escola particular:

VALENTINA: Eu também vejo TV dormindo porque quando eu vou dormir eu deixo a TV ligada, acordada. Eu digo que vejo TV até dormindo porque eu deixo a TV lá ligada e fico dormindo, só ouvindo o barulhinho e quando minha mãe desliga a TV aí, eu acordo. Eu fico ouvindo aqueles sons “fofis”²⁸ e fico imaginando e ninguém consegue me acordar, nem a minha mãe, nem quando coloca o despertador, só quando desliga a TV.

TÁSSIA: Eu não consigo ficar sem ver a imagem da TV. Eu deixo a TV ligada mesmo quando eu não estou vendo.

Pode-se dizer que, nesse sentido, o relato das crianças aponta para o que Guillermo Orozco Gomez (2001) e Jesús Martin-Barbero (2001) denominam por revolução do *sensorium* individual e coletivo, criando novas relações e percepções a partir dos usos dos meios. Para essas crianças a TV faz parte até mesmo do seu sono, do seu momento de descanso. Apontam a presença da TV, na ausência do silêncio, como preenchedora do espaço do quarto e do tempo de dormir ou de ficar acordada. Martin-Barbero (1998) aponta que hoje a presença permanente da tela acesa é o que segura o espectador, sendo mais atrativo o ininterrupto fluxo das imagens que o conteúdo do seu discurso ou a diversidade de programas. Mostra como os usos de cada nova tecnologia que vão sendo instaurados pelas pessoas criam a possibilidade de diminuição do silêncio e de preenchimento do tempo de maneiras diferentes.

Martin-Barbero (2001) ressalta que isso demonstra que vê-se emergir uma geração em que “os sujeitos não se constituem a partir da identificação com figuras, estilos e práticas de velhas tradições, que definem a cultura, senão a partir da conexão-desconexão (jogos de interface) com as tecnologias.” As falas das crianças apontam que a TV ocupa muito mais espaços dentro e fora de casa e, sendo assim, preenche muito mais o tempo porque está em todos os lugares.

GUSTAVO: Lá em casa tem TV no meu quarto, na sala, no escritório, no quarto da minha mãe e no quarto da empregada. (escola particular)

MARCELO: Vejo TV na sala, no meu quarto, no quarto da minha mãe, no quarto da minha vó. Ah, no banheiro quando eu ajeito o espelho também dá

²⁸ Termo utilizado pela criança para designar os sons que ela gosta de ouvir na TV.

para ver. (escola pública)

Se a TV ocupa mais espaços, ocupa também mais tempo ou muda a forma como o tempo e o espaço se associam. O desejo de ter acesso à imagem e ao som da TV sem prescindir do tempo faz com que se use o espaço de diferentes formas, daí uma indefinição das fronteiras entre os dois. Uma mescla desse *espaçotempo* expressa-se em alguns usos apontados pelas crianças:

TAYNE: Eu fico vendo, lendo e brincando junto com a minha irmã...
(escola pública)

GABRIEL: Eu fico vendo TV, comendo, jogando vídeo-game ou usando o computador. (escola pública)

Dessa forma a presença da TV faz parte do cotidiano das crianças construindo a maneira como elas se relacionam com o mundo de imagens que as cercam.

4.1 – As micromediações nas relações das crianças com os desenhos da TV

Neste momento trago as micromediações mais específicas que atuam antes, durante e depois de verem a TV mais relacionada à construção de sentidos realizada pelas crianças.

Brincar de ver TV, com e a partir da TV

GUSTAVO: Se não tivesse TV eu ia sentir falta, não teria nada para fazer em casa... A não ser jogar computador, brincar de Lego, jogar Totó e fazer outras coisas mas a TV é o principal. (escola particular)

Na fala do menino explicita-se uma contradição. Ao mesmo tempo em que diz que sem a TV não “teria nada para fazer em casa”, fala comum à de outras crianças na pesquisa, ele aponta tudo que ele tem para fazer, mas que para ele parece “nada” frente à ausência da TV. O “nada para fazer” contrapõe-se ao “tudo” que a TV traz. Em casa ele pode “jogar computador, brincar de lego, jogar totó” mas dentre essas brincadeiras ele ressalta: a TV é a principal, colocando a TV como um dos seus brinquedos e entre as demais brincadeiras. A TV faz parte da brincadeira e às vezes é a brincadeira principal. Brougère (2001) aponta que há uma relação de reciprocidade entre TV e brincadeira. A TV alimenta a brincadeira e,

ao mesmo tempo, a brincadeira permite à criança apropriar-se dos conteúdos da TV.

Brougère (2001) aponta que a TV transformou a vida e a cultura lúdica da criança. Como a cultura não está fechada em torno de si mesma, está sempre integrando elementos externos que influenciam a brincadeira. Falas como essa nos trazem alguns indícios de como a TV pode ser suporte para a brincadeira e para a imaginação das crianças:

PHILLIPE: Quando eu era pequeno eu pegava meus carrinhos, pegava umas casinhas de papel e pelo assunto que eu estava vendo na TV eu discutia com os carrinhos... É... Inventava alguma história. (*escola pública*)

A imagem da TV é, segundo Lazar (1987), um ponto de partida para o imaginário da criança. Assim como os contos de fadas e as histórias que ouvimos são suportes para os desenhos, brincadeiras, jogos; a TV oferece, através das suas narrativas, também outros suportes para a imaginação e a brincadeira infantil.

O consumo de produtos – um modo de ver os desenhos da TV

Canclini (1999) aponta que o sentido do consumo é o da interação em que consumir é um modo de distinguir-se no interior do próprio grupo para fazer parte de uma comunidade, interagir e comunicar-se com seus membros mostrando-se como parte integrante dela.

Segundo Pereira et alii (2000) hoje não se consome o objeto em si, mas o que ele representa para as pessoas que o possuem. A posse dos objetos passa a ser critério para a construção de relações pessoais e uma forma de identidade, o que não aconteceria se as pessoas não compartilhassem os sentidos dos bens, pois estes não serviriam como instrumentos de diferenciação.

ROCIO: Eu tenho um chaveiro do Kero, eu tenho cinco bonequinhas Sakura e também tenho 21 mangás, não, 22 mangás e... também tenho umas... não sei quantas Cartas Clow são. Eu tenho umas trinta e uma... (*escola particular*)

Pela fala deles sobre o anime da Sakura é impossível não se comentar que hoje não existe

mais o “desenho em si”, como dizem Pereira et alii (2000), mas todo um conjunto de objetos ligados ao desenho como bonecos, chaveiros, revistas e jogos ligados aos seus personagens. Capparelli nos aponta como a conquista desse status no mercado com uma grande variedade de produtos destinados a infância acarreta novos modos de ser e de viver a infância. Consumir produtos relativos ao desenho é também uma forma de fazer parte desse grupo de fãs do desenho.(apud Pereira et alii, 2000)

Canclini (1999) não nega o aspecto negativo do consumo como reprodução, mas aponta que há uma implicação do sujeito naquilo que consome e na forma como consome e que seu comportamento de consumo não tem somente um aspecto reprodutor, mas também criador. O consumo, não está, portanto, desvinculado das condições culturais dos grupos sociais. Percebe-se que as crianças constroem a sua identidade na relação circular com esses objetos consumidos. No uso das revistas, dos jogos, cards e outros produtos o saber sobre o desenho circula e se amplia de diferentes formas. Desse modo, o consumo constitui-se, para as crianças das duas escolas, em elemento de ampliação do ver. Através dele elas ficam sabendo mais sobre os desenhos que vêm como percebe-se na fala desses meninos:

RAFAEL: No álbum do Pokemon eu acabei descobrindo uns pokemons que eu não conhecia no desenho... Eu tive todos os álbuns do Dragon Ball aí eu conheci lutadores que eu não conhecia antes.

RONIELLI: Eu leio a revistinha Recreio que tem a história do desenho aí eu fico sabendo. (escola pública)

Em alguns momentos, ao recontar o episódio de um desenho, as crianças às vezes se confundiam e não sabiam dizer se lembravam da situação porque viram na TV ou porque leram na revista ou em outro meio de comunicação, o que aponta a indefinição de fronteiras no consumo desses diferentes meios.

PHILLIPE: ...Algumas vezes eu estou passando os canais para procurar um programa e vejo ali o que eu estava lendo. E a reportagem da TV dizia para você ler mais na revista... São trocas alternadas...

A repetição como um dos modos de ver os desenhos da TV

As crianças pesquisadas ressaltam que há modos de ver específicos e que fazem parte da interpretação, da busca de sentidos dos desenhos animados. Um deles é a repetição.

ROCIO: Eu gravei vários episódios da Sakura!! E eu tenho esse último episódio na minha casa e fico vendo todos os dias, quase todos os dias... Entendeu?

GABRIELA: Ela até decora as falas!! (risos dela e dos outros) (escola particular)

As falas apontam um modo dominante de ver trazido pelas crianças da escola pública e particular: a repetição do ver como constituidora do sentido do desenho visto. Essa repetição também foi visível nas atitudes deles. Nos momentos da audiência dos desenhos as crianças gostavam de repetir as falas dos personagens e cantavam junto as músicas do episódio visto.

GABRIEL: Eu vi o primeiro episódio do 4º ano do Pokemon muitas vezes porque tava fazendo muito sucesso e todo mundo tava falando!! (escola pública)

Desta forma, esse ver repetido configura-se como uma prática de um grupo que, para trocar idéias e pertencer a essa comunidade, precisa ver muitas vezes para comentar com os demais sobre o que estão falando. Mas de que forma, o ver de novo um mesmo episódio se torna um elemento de inclusão no grupo?

GUSTAVO: Quando começa... eles estão num corredorzinho... e aí eles entram numa porta e um carinha lá fala...

OUTRO: Que porta? Fala, né?

GUSTAVO: É eles entram na porta...

ROCIO: É!! E encontram um carinha lá... Que “carinha”?

GUSTAVO: Eu não sei o nome do “carinha”!! Eu não vejo isso todo dia!! (responde irritado)

(escola particular)

A repetição aparece nesse diálogo relacionada aos desenhos japoneses (animês) que são desenhos que, segundo eles, precisam ser vistos mais vezes. O menino justifica que “não vê isso todo dia” e reitera, dessa forma, que o ver repetido, todo dia, é constitutivo do saber os detalhes do desenho como nos apontam outras falas:

PEDRO: Ver de novo é legal porque se você vê os personagens várias vezes você entende mais o desenho. (escola pública)

No senso comum temos a tendência a entender que tudo que é repetido é desvalorizado por já ter sido visto e não traz novidade alguma, justamente por ser repetido. Existe, portanto, como nos diz Luís Antonio Coelho (2000), uma tendência a rejeitar a repetição de início, num preconceito imediato. As falas das crianças apontam novos usos que ampliam a visão da repetição na relação que eles estabelecem com a audiência dos desenhos. Eles vêm de novo não porque são viciados ou não tem escolha, como é dito popularmente, mas usam a repetição como um elemento de maior compreensão do que é visto.

No entanto, o “ver de novo” tem, para as crianças dos dois grupos, um limite. Depois de um certo período de tempo, o “ver de novo” se torna enjoativo e a repetição acaba fazendo com que digam que não gostam mais daquele desenho.

ALAN: Eu não vejo mais (Pokemón ou outro) porque já enjoou, eu já vi demais... Eu já sabia todos os episódios e acabei desistindo de ver...
(escola pública)

4.2- Televisão e mediações

A televisão é um processo sempre multimediado, havendo também as mediações indiretas que perpassam as televisões: as identidades, percepções e instituições. Essas mediações indiretas são consideradas por Gómez (2001) como macromediações. Neste momento pretendo discutir as macromediações referentes às identidades dos grupos, à percepção sobre a TV e ao papel da instituição escolar e familiar, percebendo como tais mediações fizeram parte da televisão das crianças na pesquisa.

Macromediações constitutivas das relações das crianças com os desenhos animados - Identidades

Percebeu-se que cada um dos grupos pesquisados estava buscando construir uma identidade. Na escola pública surgiu na discussão sobre os desenhos, aspectos relativos às identidades masculina e feminina, enquanto na escola particular, surgiram aspectos relacionados à idade, a ser mais ou menos criança de acordo com a escolha da

programação. Abordaremos as identidades buscadas por cada grupo separadamente.

Identidade masculina e feminina

Através das falas das crianças da escola pública percebeu-se que o modo como entendiam ou expressavam sua opinião sobre os desenhos estava muito mais ligado à identidade masculina e feminina construída por esse grupo do que ao conteúdo do desenho que era objeto de nossa discussão.

Constatou-se que os argumentos das crianças para o fato dos desenhos serem ou não chatos, trazerem ou não elementos valorizados estavam diretamente relacionados às identidades masculina e feminina que desejavam construir. A resposta de um grupo era, ao mesmo tempo, reforço da identidade desse grupo e provocação do grupo do sexo oposto. Embora nem sempre as falas dêem a exata dimensão desta “provocação” entre meninos e meninas a entonação da conversa, como a abaixo, indicava esse aparente confronto e tentativa de diferenciação dos gêneros masculino e feminino:

ISABELLA: A Sakura é divertida e Dragon Ball é enjoado. Nenhuma menina aqui gosta de Dragon Ball. O enjoado é a luta que eu detesto.

ALAN CASE: A diferença da Sakura para o Dragon Ball é que a Sakura é coisa de menina, muito sem graça e o Dragon Ball tem graça, é legal... A Sakura fica com aquela varinhazinha tacando nos monstros...

Na diferença de posicionamento entre meninos e meninas estão implícitos esses valores referentes ao gênero, ao que é adequado ou não a um menino e a uma menina no contexto social deles, e na aprendizagem da experiência de ser homem ou mulher nessa sociedade.

Identidade no grupo - não ver “programas de bebê”

Esse aspecto aqui trazido apareceu no grupo da escola particular. Como as nossas atividades foram coletivas notou-se um modo de construção da audiência mediada pelas posições do grupo: através da negação da audiência de um determinado programa não apreciado pelo grupo a criança marcava sua posição e reforçava a sua identidade perante ele.

Em conversa na oficina algumas crianças disseram que já viram desenhos que não vêm mais. Ao perguntar o porquê, muitos não respondiam ou diziam não saber o motivo. No entanto, a resposta mais freqüente referia-se à idade: “Eu via quando era menor...” ou “Eu via quando era pequeno...” e, como se pode ver por esse diálogo, algumas crianças se negavam a admitir que viam determinado programa diante dos colegas:

THIAGO: Eu conheço esse desenho porque às vezes acabo vendo com o meu irmão..

PESQ: Ah, mas então você assiste de vez em quando com o seu irmão?”

THIAGO: Não, o que sei do desenho é de tanto o meu irmão falar e eu ouvir na TV, mas eu não vejo.

É importante ressaltar aqui que essa sua fala ocorreu em relação a um desenho não aprovado pela maioria do grupo: o Dragon Ball. Outras crianças também trouxeram esse posicionamento. O saber “pelos outros” que apareceu bastante demonstra não admitirem, diante do grupo, que costumam ver um programa, principalmente quando este não é apreciado coletivamente. Assim, mesmo dizendo que não vêem o desenho, alguns sabem até o nome do desenho, hora em que passa, entre outros detalhes indicativos de que têm com este alguma relação.

Os motivos para dizerem publicamente ver ou não ver um desenho estão associados aos valores desse grupo do qual participam. É o que pode-se observar nesse diálogo que aconteceu no finalzinho da pesquisa, quando questionei na entrevista com um grupo de crianças o porquê de não admitirem ver alguns programas na frente dos colegas.

EDUARDO: Eu via Sítio mas não admitia que via porque todo mundo falava que era de bebê. Quando eu falei que via um dia, de repente todo mundo disse que gostava também.

VALENTINA: É que como ninguém pensava só em si mesmo e não queria perder a popularidade, falava também que era de bebê e que não assistia. E o Duda, pensando em si mesmo, falou. Mas todo mundo só disse que gostava quando a Gabriela falou também. (líder da turma)

Martin-Barbero (apud Escosteguy, 2001) reforça que a relação com os meios de comunicação provoca “mudanças nos modos das pessoas juntarem-se” admitindo que isso

tem uma estreita vinculação com o encarar os meios de comunicação como espaços de constituição das identidades e de conformação de comunidades. Em suma, segundo ele, os processos de comunicação são “fenômenos de produção de identidade, de reconstituição de sujeitos, de atores sociais”. Percebe-se, assim, que o sentido conferido aos meios ocorre nas interações sociais e depende muito das identidades que os sujeitos estão querendo construir nos interior dos grupos.

Macromediações constitutivas das relações das crianças com os desenhos animados - Percepções

Gomez (2001) aponta que entende por percepção a forma pela qual “o visual, o auditivo, o sensorial, o estético, o simbólico, o emocional, o afetivo e o racional formam um processo cognitivo-afetivo–significante que conformam as audiências”. Em relação à percepção trago um aspecto que refere-se ao convívio que as crianças têm com os vários meios de comunicação relacionados à TV e como tal convívio participa e interfere na sua relação com a TV e na forma como percebem a sua tecnicidade e sua função.

Percepção da TV junto a outros meios

ERIC: O bom da TV é que eu uso para o meu vídeo e para o vídeo-game. Com a minha TV nova eu posso colocar até seis vídeo-games! A TV serve para mil coisas!! (*escola particular*)

Essa opinião surgiu num dos diálogos na escola particular quando se discutia o que era bom na TV. Um aspecto dessa fala nos chama a atenção: a inseparabilidade entre a TV e os demais meios que a têm como suporte. O acesso a esses diferentes meios foi trazido pelas crianças das duas escolas, com maior ênfase na escola particular, sendo que na escola pública alguns destacaram o seu uso dentro de casa e, muitos, fora de casa.

Como a TV “serve para mil coisas”, cada um dos aparelhos de TV pode ter usos diversos. Dessa forma, quanto mais aumentam as tecnologias associadas à TV, mais a audiência das crianças vai se constituindo de forma diferente. Em nossa conversa o ver TV, para algumas

crianças, era entendido como ver vídeo, ver DVD e jogar vídeo-game, e os programas de TV apareciam como opções finais; como se o assistir à TV já incluísse nela mesma todos os suportes a que costumam ter acesso. Tal multiplicação de opções de interatividade nessa associação da TV com outros meios é o que, para Gomez, constitui a tecnicidade televisiva e que, segundo ele, provoca um aumento de percepção.

GUSTAVO: O legal do DVD é o ângulo que você pode botar. Assim, você está vendo uma pessoa de frente aí você aperta o botão “ângulo” e pode ver ele de costas, de lado... Isso é muito interessante! (escola particular)

Esse aprimoramento da percepção dos sujeitos pelo potencial tecnológico demonstra para Gomez (2001) que a tecnicidade televisiva exige dos sujeitos-audiência uma aprendizagem-sistematização permanente. Isso mostra o que dizem Gomez (2001) e Martin-Barbero (2001): as mudanças em relação ao uso destes meios provoca uma verdadeira revolução do *sensorium* individual e coletivo criando novas relações e percepções a partir dos usos dos meios. Pereira (2002) nos lembra que:

(...) as transformações tecnológicas não fornecem de imediato a consciência do seu significado àqueles que a produziram, na medida em que são almeçadas por eles ainda na sua condição de técnica. Entretanto, para as gerações futuras, as transformações possibilitadas por essa técnica já se apresentam sob a forma de cultura, permitindo, por isso mesmo, uma visada até então impossível aos olhos de quem a engendrou. (p. 156 , grifo da autora)

Macromediações constitutivas das relações das crianças com os desenhos animados - As instituições

Um outro aspecto de macromediação considerado por Gomez é o que se refere às instituições, que estão de tal forma impregnadas em nossas relações com o mundo, que fica difícil perceber de que forma elas participam desse processo de construção de sentidos na televidência. Gomez (2001) diz que essas instituições podem estimular ou inibir as televidências iniciais ou primárias, pois é delas que provêm as mediações. O importante, segundo ele, é perceber sua incidência e sua relevância na formação das televidências concretas. Optei por trazer aqui apenas alguns dados relativos à mediação da escola e da família percebidos na televidência das crianças

A instituição escolar como mediadora da televidência

A pesquisa foi feita em duas escolas e não podemos deixar de registrar, é claro, como cada espaço educativo constituiu-se como mediador de alguns dos sentidos produzidos mesmo que nenhuma das duas escolas tivesse explicitamente o objetivo de educar em relação à TV.

Gomez(1993) aponta que a forma como a escola socializa os alunos cumpre uma função mediadora. Segundo ele, nas escolas em que o aluno é socializado para obedecer, ser respeitoso com os demais e cumpridor de tarefas, as crianças são muito mais receptivas a qualquer figura de autoridade e dão maior legitimidade à programação televisiva do que nas escolas em que elas são socializadas em situações de diálogo nas quais percebe-se que relativizam mais o que vêem na TV, da mesma forma que relativizam sua relação com qualquer figura que represente a autoridade.

Percebeu-se como, nos dois grupos pesquisados, a instituição escolar e seus referentes, ou seja, o professor, a orientação metodológica, bem como os relacionamentos professor e aluno e as relações de aprendizagem, foram alguns dos mediadores da produção de sentidos das crianças sobre os desenhos. A escola particular trabalhava com projetos construídos a partir das idéias das crianças e, desta forma, elas se posicionavam abertamente nas oficinas questionando e opinando pois já estavam acostumadas a essa prática. Na escola pública, no entanto, parece que as respostas ficaram mais condicionadas à estrutura escolar que era mais tradicional do que a anterior. Pela forma de se comportarem aparentavam não estarem acostumados a participar de discussões de forma mais livre sobre um assunto não-escolar e levavam mais tempo para dar opiniões que não fossem todas iguais.

Outro aspecto da estrutura escolar que também se tornou mediador das produções das crianças foi o local onde cada uma das oficinas foi realizada. Na escola particular a oficina foi realizada na sala da biblioteca que era ampla, sem carteiras e cheia de almofadas na qual as crianças podiam assistir aos desenhos deitadas ou numa posição confortável e depois conversávamos sentados no chão. A escola pública por estar em obras e haver uma falta de espaços, o melhor espaço encontrado foi o da biblioteca, agora uma sala com carteiras e, na

maior parte das vezes, as crianças assistiam aos desenhos sentados nas carteiras escolares, em outras, conseguimos colocá-las sentadas no chão olhando para o alto pois a TV ficava num suporte de parede bem acima da cabeça delas. Essas pequenas diferenças constroem espaços de mediação mais ou menos produtivos.

A instituição familiar e as relações com os adultos como mediadoras da televidência

Interrogadas sobre se, em casa, preferiam assistir aos desenhos animados sozinhas ou acompanhadas, a maioria das crianças de ambas as escolas declarou sua preferência por assisti-los sozinhas. A fala dessa criança expressa posições das crianças dos dois grupos.

ERIC: Quando é um programa especial eu prefiro ver TV sozinho porque eu sei mais sozinho, eu fico mais à vontade... Eu janto vendo TV no quarto quando tá dando o meu desenho preferido. Eu não gosto de ver desenho junto com os outros porque eles ficam perguntando sobre o desenho e me atrapalha. (escola particular)

Em contraponto, algumas crianças da escola pública trazem alguns pontos que podem nos mostrar o lado positivo de ver o desenho junto com outros:

JOÃO VITOR: Ver TV junto é melhor porque você pode discutir com os outros. Eu gosto de discutir os erros do desenho nos Simpsons com o meu irmão. Às vezes quebra uma coisa e na outra cena já aparece de novo...

MARCELO: Eu vejo com meu avô, meu irmão, meu primo, minha mãe e minha avó. Prefiro ver com alguém porque fico falando sobre o desenho depois de ver. De vez em quando eu vejo com o meu avô e quando eu converso sobre o que eu vi, eu só converso com ele.

As crianças, principalmente da escola pública, dizem ver desenhos junto com pais, avós ou tios de vez em quando, fato esse que apareceu menos na escola particular em que parecem ver os desenhos mais sozinhas. No entanto, dentre os depoimentos de troca e conversa sobre os desenhos vistos na TV, apenas poucos trazem a troca com um adulto. Qual seria o motivo dessa pouca troca entre crianças e adultos sobre os desenhos animados?

Os meninos da escola particular e da escola pública apontaram como percebem a relação

dos adultos com os desenhos animados:

THIAGO: Eu acho que os adultos, por serem adultos, não sabem praticamente nada sobre desenhos animados. (...)

RYAN: (...) o adulto quando vê não vai saber quem é o vilão, quem é o bom, quem é o mau...

RAFAEL: É... mas eles também não sabem o nome dos personagens, os poderes... Minha mãe sempre me pergunta se o personagem é do mau ou não.

ALAN: Meu pai vê uns desenhos comigo e entende um pouco... Mas só um pouquinho...

GABRIEL: É que os adultos só entendem dos desenhos da época deles!

Para as crianças da pesquisa, os adultos não estão interessados em saber sobre desenhos, ou, quando se interessam, as experiências deles com os desenhos são outras. O que era elemento de troca com os adultos, próprio da sua experiência e corporificado nos famosos Pica-pau e Tom e Jerry (entre outros), hoje é elemento de diferenciação entre gerações: um desenho do tempo deles, adultos. As falas das crianças apontam que a falta desse saber sobre os desenhos é o principal motivo do desencontro entre adultos e crianças em relação à sua audiência. Para poder conversar sobre o desenho é preciso ter saberes em comum com o outro, pertencer a uma mesma comunidade interpretativa. E fazer parte desta “comunidade” é estar em pé de igualdade, é poder estabelecer uma troca não-hierárquica.

Se por um lado, para algumas crianças essa diferença de experiência ou esse não-saber, do ponto de vista infantil, pode dificultar o encontro e o diálogo, para outras ela pode ser um motivo de encontro, por iniciativa seja da criança, seja do adulto, como se observa nas falas abaixo das crianças da escola pública:

MARCELO: Eu costumo conversar com o meu avô assim: “Vô, você já viu o desenho tal?” Aí ele: “Não, me diz como é que é.” Aí eu explico lá para ele, depois ele vê e a gente fica conversando...

RYAN: Minha mãe não sabe, mas aí ela pergunta, eu conto e a gente fica conversando.

O fato das crianças saberem coisas que os adultos não sabem, descentra o papel do adulto e também impõe a ele desafios de que para entender os desenhos tem-se que procurar entender o universo da criança de hoje, como algo que é construído cotidianamente e se pauta em grande parte nesse presente e, não apenas no passado vivido em sua infância.

Considerações finais

O propósito deste trabalho foi o de contribuir com o campo da Educação e da Comunicação trazendo uma reflexão sobre os modos de ser da criança na contemporaneidade, focalizando especificamente como a criança estabelece sua relação com a TV na perspectiva da Teoria da Recepção na ótica dos Estudos Culturais Latino-americanos. As crianças se constituem como televidentes através de algumas dessas mediações em sua produção de sentidos. Assim, não foi minha intenção aproximar-me dessa relação com a TV, apocalíptica, nem integradamente (Eco, 1998). Compreendo o papel hegemônico da TV, no entanto, no momento atual, não é possível fechar os olhos para a presença da TV no cotidiano das pessoas, admitindo somente a potência manipuladora desse meio sem perceber o que as crianças fazem com ela. Diante disso, a questão que o estudo me permite levantar é a seguinte: que papel nos cabe, a nós profissionais da educação, frente à realidade, essa sim insuperável, da presença da TV no cotidiano da criança?

Meu contato com as crianças mostrou-me o quanto os usos culturais da TV e as interações com os colegas da escola foram mediadores valiosos na produção de sentidos sobre os desenhos animados. Desse modo, as falas, as opiniões, os textos escritos, os diversos desenhos, foram produzidos por intermédio da troca de televidências. Foi, portanto, através das mediações e, conseqüentemente, nas relações sociais que as crianças estavam se constituindo como sujeitos produtores de cultura.

Como diz Gomez (2001), hoje já não é mais possível entender a educação fora da televisão e das transformações profundas que este meio promove, assim como também não é possível entender a televisão fora das audiências, das televidências e da educação. Educação e Comunicação estão indissociavelmente relacionadas e, a menos que reconheçamos isso, a escola tenderá a perder cada vez mais espaço para essa e outras mídias visuais que estão muito mais próximas da criança e de sua linguagem do que a escola, uma vez que ela já nasceu nesse *espaçotempo* midiático que os adultos ainda estão descobrindo. Diante disso, o desafio da escola é o de incluir essas novas formas de leitura como um dos elementos de

ampliação da formação da criança.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**. In: _____ Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais na globalização**. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1999.

COELHO, Luis Antonio. **A repetição na cultura**. IN: SOUZA, Solange Jobim. Mosaico: Imagens do conhecimento. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos Estudos culturais** – uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMEZ, Guillermo Orozco. **Televisión, Audiencias y Educación**. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma, 2001.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. **Alienígenas na sala de aula**. IN: SILVA, Tomáz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações - comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2001.

. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2001.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Cidade Virtual: novos cenários da comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, jan/abr de 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente**. IN: GONDRA, José (org.). História, infância e escolarização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural** (apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.