

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"Júlio de Mesquita Filho"  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO  
CÂMPUS DE BAURU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO  
Área de Concentração: Comunicação Midiática

Dissertação de Mestrado

# A TV e os vários olhares da criança

Lauren Ferreira Colvara  
Candidata

Profa. Dra. Nelyse Aparecida Melro Salzedas  
Orientadora

BAURU  
2007

Lauren Ferreira Colvara

## **A TV E OS VÁRIOS OLHARES DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, a da Área de Concentração Comunicação Midiática, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Comunicação Social, sob orientação da Profa. Dra. Nelyse Aparecida Melro Salzedas.

BAURU  
2007

**DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO  
UNESP - BAURU**

Colvara, Lauren Ferreira.

A TV e os vários olhares da criança / Lauren  
Ferreira Colvara, 2007.

215 f. il.

Orientador: Nelyse Aparecida Melro  
Salzedas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Esta- dual Paulista. Faculdade de  
Arquitetura, Artes e Comunicação, Bauru,  
2007.

1. Comunicação. 2. Televisão e

Ficha catalográfica elaborada por Maricy Fávoro Braga - CRB-8 1.622

**COLVARA, Lauren Ferreira**

## **A TV e os vários olhares da criança**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação, na Área de Concentração Comunicação Midiática, da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, Campus de Bauru, e aprovada pela seguinte banca examinadora:

**ORIENTADORA: Profa. Dr.a Nelyse Aparecida Melro Salzedas**  
**Pós Graduação em Comunicação Midiática da FAAC/UNESP**

**Prof. Dr. Eduardo Andres Vizer**  
**Universidad de Buenos Aires (UBA)**

**Prof. Cláudio Bertolli Filho**  
**Pós Graduação em Comunicação Midiática da FAAC/UNESP**



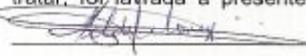
PÓS - GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

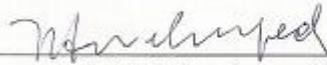
**ATA DA DEFESA PÚBLICA DE Mestrado DE LAUREN FERREIRA COLVARA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO, UNESP - CAMPUS DE BAURU.**

Aos dezoito dias do mês de outubro de dois mil e sete, às quatorze horas, no Anfiteatro Antonio Manoel dos Santos – UNESP campus de Bauru, instalou-se a Comissão Examinadora da defesa pública de Mestrado, composta pelos seguintes membros: Profª. Drª. Nelyse Aparecida Melro Salzedas (presidente), docente do programa de pós-graduação em Comunicação da UNESP - campus de Bauru; Prof. Dr. Eduardo Andres Vizer, docente da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de Buenos Aires - Argentina e Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho, docente do programa de pós-graduação em Comunicação da UNESP - campus de Bauru, a fim de proceder à arguição pública de defesa de Mestrado de **LAUREN FERREIRA COLVARA**, discente do programa de pós-graduação em Comunicação, desta Faculdade, dissertação intitulada: **"A TV e os vários olhares da criança"**. Abertos os trabalhos, foi dada a palavra ao Prof. Dr. Eduardo Andres Vizer, que arguiu a candidata por quarenta minutos, tendo esta respondido em vinte minutos. Em seguida, o Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho arguiu a candidata por quarenta minutos, tendo esta respondido em vinte minutos. Finalmente a Profª. Drª. Nelyse Aparecida Melro Salzedas discorreu sobre o trabalho por vinte minutos. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora tendo chegado ao seguinte julgamento que de público foi anunciado: Prof. Dr. Eduardo Andres Vizer – conceito: "aprovado"; Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho – conceito: "aprovado" e Profª. Drª. Nelyse Aparecida Melro Salzedas – conceito: "aprovado". A Comissão Examinadora apresentou o conceito final: **"APROVADO"**. Nada mais havendo a

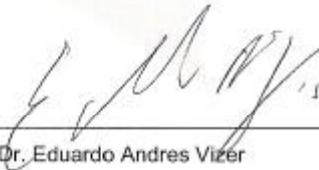


PÓS - GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

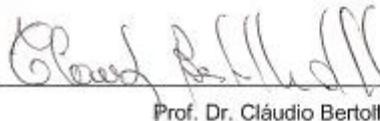
tratar, foi lavrada a presente Ata, que vai por mim assinada, Helder Gelonezi  
  
e pela Comissão Examinadora. Bauru,  
18 de outubro de 2007.



Prof. Dr. Nelyse Aparecida Melro Salzedas  
(Presidente)



Prof. Dr. Eduardo Andres Vizer



Prof. Dr. Cláudio Bertolli Filho

**Dedico este trabalho**

*Ao capitão, meu capitão que desde que criança me ensinou a navegar mares nunca antes navegados....*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer às pessoas que acreditaram na realização desse projeto e trilharam comigo este caminho.

À FAPESP por ter financiado e incentivado a pesquisa.

Às professoras do grupo V e VI, à diretora e às auxiliares do CCI Gente Miúda que em tanto me ajudaram e compreenderam a importância dessa pesquisa. Sem se falar no próprio apoio institucional e a forma que com me receberam de “braços abertos”.

Ao meu ex-orientador Prof Dr. José Luiz Guimarães que no curso de Psicologia me disse que meu céu seria de brigadeiro e me ensinou o que era a pesquisa científica.

À minha orientadora Prof. Nelyse Salzedas com a sua compreensão e vitalidade, o que me deu uma grande lição de vida.

Ao Prof. Dr. Cláudio Bertolli que me apresentou ao mundo da Antropologia e todo o carinho desse amigo que tive, que espero ter, por muito tempo em minha vida.

Aos professores do Curso de Pós Graduação em Comunicação Midiática que sempre tiveram ouvidos atentos e saberes a serem compartilhados. Inclusive aos dois coordenadores da pós-graduação, Profa. Dra. Ana Silvia Médola e Prof. Dr. Luciano Guimarães, e suas gestões que foram fundamentais para a realização da pesquisa.

Aos funcionários da pós graduação: Silvio e Helder por suas assistência e atenção, sempre.

Aos funcionários e amigos da biblioteca sempre bem humorados e prontos a me ajudaram com as minhas buscas “arqueológicas” pelo acervo.

Aos meus amigos ontem, hoje e sempre. Às amigas de ontem, Ju e Cissa, que juntas construímos o imaginário de nossa infância. Às amigas de hoje, o quarteto fantástico (Cintia, Daniela, Juliana), que somos parte de um todo. Ao Wagner, e ele sabe por quê. À Rafa e a sua paciência com a minha gravação. À Mayra e nossas conversas sobre infância. Ao Plínio e suas palavras de conforto. À Sílvia e a Vanessa, que apesar de vê-las pouco, em muito me deram apoio assim que cheguei ao mundo da comunicação. Ao Marcos, o Lauro, o Fabrício sua amizade e a companhia nos congressos. À Lídia e sua atenção especial.

À Prof. Dra Loriza não apenas por ter lido meu trabalho e clareado muita coisa. Como também por ter me ajudado a mudar muitas coisas não apenas nesta pesquisa, mas em minha vida.

E, por último, por ser a base, por ser o “sol do oriente que brilha no meu horizonte”. Àquele que vai pela vida comigo agora, meu companheiro e meu amor. Yudi.

*As perguntas realmente sérias são aquelas – e somente aquelas – que uma criança pode formular. Só as perguntas mais ingênuas são realmente perguntas sérias. São as interrogações para as quais não existe resposta. Uma pergunta sem resposta é um obstáculo a ser transposto. Em outras palavras: são precisamente as perguntas para as quais não existem respostas que marcam os limites das possibilidades humanas e que traçam as fronteiras de nossa existência. (Milan Kundera – A insustentável leveza do ser)*

COLVARA, L. **A TV e os vários olhares da criança**. 2007. 215f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – UNESP, Bauru, 2007.

## **RESUMO**

As crianças estabelecem vínculos com a TV, que é um meio de informação, comunicação e fantasia. O contato com conteúdos variados, conjugados a constante busca e exploração de informações, embasa a construção de uma concepção de indivíduo e sujeito. Esse processo se expressa pela produção de sentido revelada pelas múltiplas mediações. Nesse contexto busca-se o olhar da criança sobre a TV, cuja proposta é entender a recepção infantil e como se constitui as tramas cotidianas que envolvem o receptor-criança. Em oficinas temáticas, isto é, a imersão no cotidiano das crianças possibilitou: 1) coletar as opiniões sobre os programas televisivos favoritos; 2) captar a expressão das crianças; 3) observar as manifestações do processo comunicativo, base do desenvolvimento da pesquisa. A trama teórica estabelecida entre a metodologia que articula a teoria e a empiria está baseada nas teorias “Usos Sociais dos Meios”, “Consumo Cultural” e “Mediações Múltiplas” ajudaram a delimitar o campo de investigação da recepção infantil. Utiliza-se a etnografia para (re) construir o contexto do receptor, a partir do qual é possível categorizar e integrar um campo de conhecimento passível de análise. Nesse caso o receptor é pensado, não mais como passivo, mas como produtor de cultura e de práticas cotidianas, tendo a mídia como parte mediadora de processos culturais. O objetivo da pesquisa foi focalizar a diversidade do receptor-criança, salientando que o ato de ver TV extrapola o momento da recepção e que a mediação é mais do que um objeto, é um instrumento conceitual e fundamento teórico. A mediação é o lugar em que as mensagens recebem significado, formações e práticas discursivas e onde se dá a tensão entre o conteúdo midiático e a cultura do cotidiano. A pesquisa de campo articulou-se em dois eixos, considerando a tensão do espaço do cotidiano em que a comunicação se estabelece: 1) a etnografia oferece dados sobre o cotidiano das crianças e revela suas práticas culturais através do uso faziam desses meios; 2) os questionários dos pais e feedbacks com as professoras revelam como as comunidades de apropriação atuam na formação de gosto por gêneros e formatos e os tipos de relação estabelecidos com a TV. Ao tomar contato com o processo comunicativo infantil percebeu-se caminhos da produção de sentido no momento da recepção e como os discursos da escola e da família atuam na formação da criança. O lugar da TV, considerando em principal a produção de sentido, foi percebido como um agente de sociabilidade e que necessita de aprofundamentos investigativos de cunho empírico, para que assim as relações entre os sujeitos, a sociedade e a mídia sejam entendidos em seu acontecimento. O que se busca é a abertura das possibilidades de explorações teóricas que, por uma série de operações metodológicas, promova relações lógicas entre a comunicação e o social.

**PALAVRAS CHAVES:** TV; Criança; Recepção; Mediação

COLVARA, L. **The TV and children's looks.** 2007. 215p. *Mastership in Mídiact Communication* – UNESP, Bauru, 2007.

## **ABSTRACT**

The children establish bonds with the TV, that is a way of information, communication and fancy. The contact with varied contents, conjugated the constant search and exploration of information, bases the construction of a conception of individual and citizen. This express process if for the production of direction disclosed for the multiple mediations. In this context the look of the child searches on the TV, whose proposal is to understand the reception infantile and as if it constitutes the daily trams that involve the receiver-child. In thematic workshops, that is, the immersion in the daily one of the children made possible: 1) to collect the opinions on the favorite televising programs; 2) to catch the expression of the children; 3) to observe the manifestations of the action of communication process, base of the development of the research. The established theoretical tram between the methodology that articulates the theory and the empirical object it is based of the theories "Social Uses of the Ways", "Multiple Cultural Consumption" and "Mediation" had helped to delimit the field of inquiry of the infantile reception. It is used etnografic for (re) constructing the context of the receiver, from which it is possible to categorize and to integrate a field of knowledge of analysis. In this in case that the receiver not is thought as passive, but as producing of culture and practical daily, having the media as mediating part of cultural processes. The objective of the research was to focus the diversity of the receiver-child, being pointed out that the act to see TV surpasses the moment of the reception and that the mediation is more of the one than an object, it is a conceptual instrument and theoretical bedding. The mediation is the place where the messages receive meant, formations and practical of the speech; is the space where made the tension between the content of media and the culture of the daily. The field research articulated in two axles, considering the tension of the space of the daily one where the communication if establishes: 1) the etnografic offers given on the daily one of cultural the practical children and discloses its through the use made of these ways; 2) the questionnaires of the parents and feedbacks with the teachers disclose as the appropriation communities act in the established formation of taste for sorts and formats and types of relation with the TV. When taking contact with the infantile act of communication process perceived ways of the felt production of at the moment of the reception and as the speeches of the school and of the family they act in the formation of the child. The place of the TV, considering in main the direction production, was perceived as a sociability agent and that it needs investigation gone deep in your object empirical, so that thus the relations between the citizens, the society and the media are understood in its event. It search is the opening of the possibilities of theoretical explorations that, for a series of metodological operations, promotes logical relations between the communication and the social one.

**KEY WORDS:** TV; Children; Reception; Mediation

## Lista das Ilustrações

Figura 1 – Programas favoritos das crianças segundo as professoras: Castelo Ra-tim-bum, Cocoricó	p. 72
Figura 2: Favoritos das crianças na fase de observação Tom e Jerry, Pica-Pau, Power Rangers, Meninas SuperPoderosas	p. 83
Figura3: Capa DVD Power Rangers	p. 85
Figura 4: Foto da sala de exibição dos filmes (Março de 2007)	p. 86
Figura 5: Foto da atividade dirigida feita pela auxiliar - TOM (abril/2007)	p.87
Figura 6 - Capa DVD Tom e Jerry, O Anel Mágico	p.88
Figura 7 - Personagem Jerry	p. 88
Figura 8 – Capa DVD Os Três Mosqueteiros	p. 90
Figura 9 - Cena Mônica tomando Banho	p.91
Figura 10 – Power Rangers, Tom e Jerry, Pato Donald e Mickey	p.91
Figura 11 – Alemão, Márcia e Leozinho, Jajá e Juju, e o ator Paulo Silvino (Severino)	p.92
Figura 12 - Personagem Roberta da novela mexicana Rebeldes	p.93
Figura 13 - Personagens principais da novela Rebeldes	p.94
Figura 14 – Personagens: Bob Esponja, Patrick e Lula Molusco	p. 94
Figura 15 – Objetos escolares com estampa Barbie 12 Princesas e Meninas Super Poderosas	p. 95
Figura 16 – Os Power Rangers: Força Animal, Sino Trovão e SPD	p. 96
Figura 17 - Personagem Pequena Sereia da Disney	p. 97
Figura 18 – Preferências dos programas segundo os pais: Sagwa, Pica-pau, Os Sete Monstrinhos, Castelo Ra-Tim-Bum, Cyberchase, Timothy, Charlie e Lola	p.98
Figura 19: Preferência dos personagens segundo os pais: Pica-pau, Batman, Homem-Aranha, Pinoquio, Hello Kitty, Os Sete Monstrinhos, Timothy, Clifford, Sagwa, Liga da Justiça, Shrek, Pingu, Cyberchase	p.118
Figura 20 – Material escolar das crianças	p.119
Figura 21 – Preferência dos meninos – Família Dinossauros, “Macuin” (filme Carros), Tom e Jerry, Mickey, Garfiled, Homem-Aranha, Rei Leão	p.125
Figura 22 – Preferências meninas Grupos V e VI: Charlie e Lola, Moranguinho, Hello Kitty, Pingu, Nanny Macphee, 3 espiãs demais, Bela Adormecida	p.130

Figura 23 - TV usada pelas crianças na Atividade 1	p.131
Figura 24 – Disposição das mesas durante a execução da tarefa	p.132
Figura 25 – Sala de aula sendo preparada para a Atividade 1	p.132
Figura 26 – Desenho Flávia	p.133
Figura 27 – Desenho José	p.137
Figura 28 – Desenho Eduardo com seu nome na tela	p.137
Figura 29 – Desenho Verônica - Janelas	p.138
Figura 29b –Desenho Verônica - programa	p.138
Figura 30 – Personagens Winx e Witch	p.139
Figura 31 – Desenho Ana - Acidente	p.139
Figura 32 – Desenhos Corrida de Carros	p.140
Figura 33 – Desenho Castelo da Princesa, Eu soltando Pipa e Esse é o nosso mundo	p.141
Figura 34 – Personagens Moranguinho e Hello Kitty	p.141
Figura 35 – Desenho Cavaleiro e Apresentador	p.142
Figura 36 – Personagens Lazy Town	p.142
Figura 37 – Mascote de Pink Dink Doo	p.144
Figura 37a: Personagens Pink Dink Doo – Tyler (irmão) e Pink	p.145
Figura 38 - Apresentadores Zoobomafoo	p.145
Figura 39 – Personagens Charlie e Lola	p.146
Figura 40 – Propaganda Gleid Plus	p.150
Figura 41 - Personagem Baby Família Dinossauro	p.151
Figura 42 – Personagens Bob Esponja e Cindy	p.152
Figura 43 – Apresentadores Bom dia e Cia e o coelho da brincadeira “Toca do Coelho”	p.153
Figura 44 – Personagens Pingu	p.153
Figura 45 – Atores Lázarus Ramos e Taís Araújo	p.156
Figura 46 – Atriz Camila Pitanga personificada em Bebel	p.161
Figura 47 – William Bonner, Maria Paula e Pânico na TV	p.162

Figura 48 – Desenho da “apropriação midiática” de Isadora e Eduardo	p.162
Figura 49 – Desenho livre Fernando – Foguete e a TAM	p.163
Figura 50 – “Esse é o meu país” feito por Carlos	p.164
Figura 51 – Conjunto de desenhos livres que tiveram corridas como tema	p.164
Figura 52 – Desenho Isadora e a Barbie Farytopia	p.165
Figura 53 – Desenho Livre Angélica	p.166
Figura 54 – Desenho Livre de Ricardo	p.166
Figura55 – Desenho Livre de Antônio	p.167
Figura 56 – Preferências dos meninos e Preferências das meninas	p.167
Figura 57 – O desenvolvimento do personagem Pica-Pau	p.168
Figura 58 – Personagem Lula Molusco e Pica-Pau	p.169
Figura 59 – Tom e Jerry	p.170
Figura 60 – Barbie Farytopia	p.171
Figura 61 – Diversas Bonecas barbie e seu mundo fragmentado	p.171
Figura 62 – Revista Witch	p.173
Figura 63 – Personagem Pingu	p.174

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>p.09</b>
<b>1. BUSCANDO A TEORIA: ESTUDOS DE RECEPÇÃO</b>	<b>p.14</b>
1.1 Martin-Barbero: deslocamento dos meios às mediações	p.16
1.2 O consumo serve para pensar: Canclini e Hall	p.19
1.3 A televidência e as múltiplas mediações – Orozco	p.27
1.4 A metodologia etnográfica para a investigação da recepção	p.35
<b>2. O RECEPTOR – CRIANÇA</b>	<b>p.40</b>
2.1 TV e Criança	p.50
<b>3. UNIVERSO DA PESQUISA DE CAMPO</b>	<b>p.63</b>
<b>3.1. Fase 1 – Sondagem</b>	<b>p.64</b>
3.1.1 Objetivos da Fase 1 – Sondagem	p.66
3.1.2 Contato com a diretora do CCI	p.66
3.1.3 O questionário original	p.67
3.1.3.1 Resultados dos questionários aplicados às professoras	p.68
3.1.3.2 Análise dos Resultados dos Questionários das Professoras	p.71
3.1.3.3 Resultado dos questionários aplicados aos pais	p.73
3.1.3.4 Análise dos Resultados dos Questionários dos Pais	p.81
3.1.4 Considerações sobre a Fase 1 – Sondagem	p.82
<b>3.2 Fase 2 – Mapeamento do Consumo Midiático</b>	<b>p.83</b>
3.2.1 Objetivos da Fase 2	p.84
3.2 Procedimentos de coleta de dados da Fase 2	p.84
3.2.1 Observação das crianças do CCI	p.96
3.2.2.2 Análise da observação das crianças no CCI	p.98
3.2.2 Reaplicação dos novos questionários	p.99
3.2.2.1 Resultados dos Questionários Reelaborados	p.115
3.2.2.2 Análise dos Resultados dos Questionários Reelaborados	p.121
3.2.3 Considerações sobre a Fase 2	p.126
<b>3.3 Fase 3: As oficinas temáticas</b>	<b>p.126</b>
3.3.1 Objetivos da Fase 3	p.127
3.3.2 Procedimentos	p.131
3.3.2.1 Atividade 1 – O que é a TV para as crianças?	p.134
3.3.2.2 Análise da Atividade 1 – “O que é a TV para as crianças?”	p.143

3.3.2.3 Atividade 2 – Fita Pais	p.149
3.3.2.4 Análise da Atividade 2 – Fita Pais	p.150
3.3.2.5 Atividade 3 – Fita Crianças	p.154
3.2.2.6 Análise Atividade 3 – Fitas Crianças	p.154
3.2.2.7 Atividade 4 – Fita Pais, Crianças e Escola	p.157
3.2.2.8 Análise Atividade 4 – Fita Pais e Crianças	p.160
3.2.2.9 Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas	p.167
3.2.2.10 Análise Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas	p.178
3.3.3 Considerações Fase 3	p.184
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>p.188</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>p.189</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>p.192</b>
APÊNDICE A – Programas da TV Aberta categorizados por gêneros	p.193
APÊNDICE B Termo de Permissão	p.194
APÊNDICE C: Às Professores e Auxiliares	p.196
APÊNDICE D – Questionários Originais	p.197
APÊNDICE D1 – Questionário Professoras	p.198
APÊNDICE E – Carta de Apresentação para o envio do Questionário Reformulado	<b>p.200</b>
APÊNDICE F – Questionário Reformulado	p.201
APÊNDICE G: Relato da Atividade 1 para as professoras, auxiliar e diretora – O que é a TV para as crianças?	p.203
APÊNDICE H: Atividade 2 – VHS Pais	p.204
APÊNDICE I: Relato da Atividade 2 – VHS Pais	p.205
APÊNDICE J: Atividade 3 – VHS Crianças	p.206
APÊNDICE K: Relato atividade 3 – VHS Crianças	p.207
APÊNDICE L: Atividade 4 – escolha das crianças + escolha pais	p.208
APÊNDICE M: Relato da Atividade 4 – escolha das crianças + escolha pais	p.209
APÊNDICE N: Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas	p.210

## Introdução

*A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em buscar novas paisagens, mas novos olhares. (Marcel Proust – Em busca do tempo perdido)*

O receptor - criança é o ponto de partida para a construção teórica e para a seleção dos conceitos que permeiam esse trabalho. O que se busca é a abertura das possibilidades de explorações teóricas que, por uma série de operações metodológicas, promova relações lógicas entre a comunicação e o social. Os modelos teóricos “Usos Sociais dos Meios”, “Consumo Cultural” e “Mediações Múltiplas” ajudam a delimitar o campo de investigação da recepção infantil. Ao (re) construir pela etnografia, o contexto desse receptor pode-se categorizar ou integrar um campo de conhecimento passível de análise.

Os objetivos específicos da pesquisa relacionam-se ao lugar da escuta, ocupado pela pesquisadora, que se opõe à concepção de “receptor passivo” infantil. A imersão no cotidiano das crianças foi possível pelo uso da etnografia realizada para a coleta dos dados. A importância dada aos discursos das crianças possibilitou: 1) coletar as opiniões sobre os programas televisivos favoritos; 2) captar a expressão das crianças; 3) observar as manifestações do processo comunicativo, base do desenvolvimento da pesquisa.

A opção pela articulação dos modelos teóricos resulta da identificação de como o receptor é pensado, não mais como passivo, mas como produtor de cultura e de práticas cotidianas, tendo a mídia como parte mediadora de processos culturais. A trama teórica estabelecida entre a metodologia que articula a teoria e a empiria está baseada nas teorias do “Uso Social dos Meios” (MARTIN-BARBERO), do “Consumo Cultural” (CANCLINI), e das “Múltiplas Mediações” (OROZCO). Trabalhar com essas perspectivas sobre mediações é respeitar as especificidades de cada receptor-criança e entender como esse converge no processo de comunicação, isto é, na produção do sentido. Privilegiou-se aqui a conexão entre a comunicação e a cultura, a partir da qual se pode explorar a experiência das crianças, relacionando-a diretamente ao meio TV.

O conceito de cultura, que perpassa esses modelos teóricos, figura como organizador das interpretações, modelo de leitura a ser seguido e o registro do real, do simbólico e do imaginário dessas crianças. A cultura é, portanto, o espaço formado nas práticas do cotidiano, passível de observação e reconhecimento por parte das ações desses atores sociais. Ela constitui os códigos, as marcas, os valores e os comportamentos compartilhados que distinguem um grupo do outro. O conhecimento adquirido na relação com o Outro é a relação social que comporta esse sistema simbólico, que é a cultura.

Geertz (1989) entende a cultura como um sistema simbólico estruturado, que funciona como uma espécie de programa de sociabilização, determinando por meio de símbolos, as ações

sociais. Cada sistema simbólico possui especificidade, o que significa dizer culturas distintas. Para Geertz, o estudo da cultura deve ser a interpretação de símbolos em seu contexto específico.

Deve-se compreender que as formas de apropriação (recepção) de símbolos não se dão de modo previsível ou simplista, como estímulo e resposta. No processo de recepção, algumas variáveis devem ser consideradas, a exemplo das próprias experiências individuais que o receptor teve anteriormente com os símbolos. São essas experiências que dão sentido ao símbolo, que será utilizado em outros contextos, conforme o sentido estabelecido pelo receptor. Esse processo é o que Martin-Barbero denomina mediação.

No processo de mediação há que se reconhecer a interferência de outras instâncias sociais, como a família, a escola e a TV, que compõem discursos específicos que caracterizam seu respectivo campo mediador. Fala-se então em múltiplos discursos que se entrecruzam no cotidiano, oferecendo um amplo campo interpretativo. Portanto, é no cotidiano que se observa a mediação e os múltiplos discursos que a compõem. É justamente nesse espaço que se insere a presente pesquisa.

Como metaforiza Vizer (2006), a comunicação constitui-se em uma caixa de ferramenta, de origem multidisciplinar. Pela comunicação, pode-se verificar o funcionamento do discurso, a partir da cultura, os significados coletivos, institucionais e interpessoais, a relação entre mundo objetivo e sua intersubjetividade, as mediações introduzidas pelas tecnologias da informação e suas conseqüências para o social, a constituição das instituições e as identidades.

La creación y delimitación conceptual de ese conjunto permite comenzar a analizar las relaciones lógicas que lo articulan, ponerlas a prueba, permutarlas, someterlas a análisis detenido de las proposiciones y expectativas que lo constituyen como un conjunto o sistema complejo (...) Finalmente, el investigador intenta recrear un sentido, una interpretación coherente, un 'orden en el caos' que permita poner el conjunto problemático 'en discurso' en los términos de un lenguaje y un orden simbólico (ya sean un lenguaje natural, ya en uno artificial, matemático o no), y en lo posible sujeto a la observación, a un tratamiento experiencial directo o indirecto (no a la siempre conflictiva experiencia científica, sino a la posibilidad y condiciones de la experiencia. (VIZER, 2006, p.118)

Segundo o pressuposto da mediação, o receptor-criança não se constitui mais um elemento passivo do processo comunicacional, mas um produtor de cultura e de práticas cotidianas, uma vez que seu repertório simbólico é apropriado e com significado em outras instituições mediadoras. Para sistematizar o processo de recepção e a análise de produção de sentido, deve-se considerar a prática discursiva da criança, que somente em alguns casos constitui reprodução do sentido midiático.

Esse conjunto teórico-metodológico está ligado pela articulação conceitual que direciona a pesquisa, em busca de solucionar os problemas propostos em seu estudo e de capturar o olhar da criança de forma sistemática, conforme o aporte escolhido de recepção.

De acordo com França (2002) e Sodré (2003), percebe-se uma mudança paradigmática no conhecimento científico do campo da comunicação. Dentro do que se indica como “velho paradigma”, ou seja, a transmissão de informação de um pólo para outro, a preocupação central gira em torno do valor da informação. Nesse caso, a mensagem é relacionada ao próprio contexto em que se dá a comunicação, sem considerar a importância e a atividade dos sujeitos sociais. A rigidez que distanciava o sujeito e o objeto de conhecimento foi superada por uma nova concepção do campo teórico emergente, o que requer um novo sistema e um novo paradigma organizador, que direcionam a apreensão e o tratamento das teorias, uma vez que o paradigma é que conduz a apreensão de conhecimento e que, nesse caso, se desloca para a diversidade processual da comunicação.

Os questionamentos apontados por França (2002) sobre as referências que delimitam o campo são respondidas da seguinte forma: Qual a especificidade? – O processo comunicacional chamado mediação; Quem são nossos autores? – os agentes da comunicação (MARTIN-BARBERO, HALL, CANCLINI E OROZCO) que lidam com a recepção e mediação; Quais são nossos conceitos? – a mediação e a recepção.

As formações teóricas de campo e objeto constituem a base do estudo e do recorte de princípios teóricos e metodológicos, cujo aporte teórico é a recepção como perspectiva de investigação, articulado com a etnografia, que é a busca dos vários olhares da criança e a compreensão das mediações que cercam esse campo. Portanto, a tensão estabelecida entre a metodologia que articula a teoria e a empiria está baseada nas teorias do “Uso Social dos Meios” (MARTIN-BARBERO); do “Consumo Cultural” (CANCLINI) e das “Múltiplas Mediações” (OROZCO).

A etnografia é aqui utilizada como ferramenta para a coleta de dados. É a partir dela que se pode observar as condições concretas de existência cultural e os processos de negociações simbólicas que incidem na vida cotidiana da criança a ser pesquisada. A descrição densa<sup>1</sup> e a “combinação convergente de métodos”<sup>2</sup> abrem a perspectiva de uma pesquisa de recepção que respeita a singularidade da criança e seu contexto sociocultural.

As descrições etnográficas têm sido extremamente úteis em demonstrar que os receptores não são uns *dopados culturais*, mas, sim, pessoas que extraem sentidos específicos de textos, gêneros e meios, a simples reiteração da comprovação dessa hipótese central não garante o avanço teórico desse estudo. (LOPES et al, 2002, p.31)

Ao eleger, em primeiro plano, a captura dos olhares da criança sobre a TV, trabalha-se com as mediações, para demonstrar que cada criança, sujeito-receptor, com sua especificidade,

---

<sup>1</sup> Proposta por GEERTZ, 1989

<sup>2</sup> Expressão usada por LOPES et al (2002) para definir o uso dos multimétodos, uma adequação de operacionalização das propostas e hipóteses teóricas das mediações.

participa do processo comunicacional e converge no momento da recepção. Tem-se, como enfoque, a produção de sentido e não sua mera reprodução.

A partir da concepção de mediação de Martin-Barbero, que se desdobra operacionalmente nas “Múltiplas Mediações”, categorizadas por Orozco, “o modelo das multimediações parte da noção de mediação delineada por Martin-Barbero, aterrizando-a no plano empírico, isto é, oferecendo estratégias de operacionalização de distintas mediações” (JACKS e ESCOSTEGUY, 2005, p. 70-71)

A teoria das “Múltiplas Mediações” pretende dar conta de questões mais gerais. Segundo Orozco (2000), o receptor é encarado como um sujeito histórico, contextualizado socioeconomicamente de forma particular. Para ele, a recepção deve contemplar as condições estruturais da sociedade, da cultura e do sujeito. Considera as questões comunicacionais como as particularidades interativas dos sujeitos-receptores em relação à TV, pressupondo, portanto, que elementos culturais e situacionais estão dentro do processo de recepção (OROZCO, 2001).

Orozco concentra-se nas fontes de mediação, fazendo a seguinte pergunta: “Como se realiza a interação entre a TV e o receptor?” Considera a situação, tanto do indivíduo quanto do coletivo, ao expandir as três mediações originais de Martin-Barbero (cotidianidade familiar, temporalidade social e competência cultural) em cinco categorias de mediações: Cognoscitiva, Estrutural, Situacional, Institucional e Videotécnica. A recepção, dessa forma, seria o processo resultante da interação receptor, TV e mediação, o que extrapola o ato de ver TV.

A criança está inserida social e culturalmente, por isso leva-se em conta os vários aspectos do momento da recepção e os processos de apropriação e interpretação que elas fazem das mensagens, através das múltiplas mediações. Essa articulação teórica possibilitou uma pesquisa empírica mais compreensiva sobre o tema criança e TV.

A análise das condições sociais de produção do discurso do receptor-criança demonstra a estrutura e o funcionamento do campo das mediações, que é o lugar em que essa pesquisa se propôs a experimentar as proposições teóricas e empíricas (observacionais). Portanto, ao definir o campo como o cotidiano, possibilita-se novas formas de analisar a criança, o seu contexto e o modo como ela concebe essa mídia (TV).

A combinação dessas aproximações teóricas (“Uso Social dos Meios”; “Consumo Cultural” e “Mediação Múltipla”) deve responder respectivamente as questões: O que se faz com o que se assiste na TV? O consumo serve para pensar a recepção? E, por fim, Como se dão as interconexões realizadas pelo receptor-criança e a TV? Dentro dessa articulação, nada é tratado como um fenômeno isolado, mas como um processo social em curso no cotidiano.

A estruturação do trabalho está dividida em momentos distintos, ou melhor, em capítulos:

O Capítulo 1 dedica-se a responder sobre qual a concepção teórica em que a pesquisa se apoiou para analisar as relações estabelecidas entre o receptor-criança e a TV. Assim, os conceitos, categorias e processos que essa trama conceitual traz para a elucidação do problema da recepção infantil.

O segundo momento, isto é, o Capítulo 2, procura entender como se caracteriza o receptor-criança e qual a problemática que o envolve. Para produzir essa reflexão crítica, foi necessário definir o que é a categoria criança, a fim de desenvolver as considerações teóricas sobre o vínculo estabelecido com a TV e de articular as diretrizes que norteiam a pesquisa e o recorte investigativo (etnografia).

O Capítulo 3 lida com a desconstrução da realidade e do espaço simbólico infantil, pela narrativa da pesquisa etnográfica realizada, o que possibilitou a exploração dos contextos comunicacionais em que ocorre a recepção da TV. Trata-se da pesquisa de campo propriamente dita com suas fases, objetivos, metodologias e resultados obtidos em cada uma delas, como vem relacionado a seguir: Fase 1 - Sondagem: amostra inicial do trabalho, reconhecimento do local e primeira experimentação prática da pesquisa; Fase 2- Mapeamento do Consumo Midiático: a observação e contato direto com as crianças do CCI; e Fase 3 - Oficinas Temáticas: procedimentos de interação e intervenção com crianças durante o ato de ver TV.

Para a conclusão da pesquisa, explorou-se como os referenciais teóricos se entrecruzam para formar uma resposta ao problema investigado assim como, para oferecer alguns apontamentos e reflexões para dar continuidade, no futuro, a trabalhos como esse.

## 1. Buscando a Teoria: estudos de recepção

A insuficiência de estudos sobre a questão TV e criança<sup>3</sup> é o agente motivador dessa pesquisa. O propósito de fazer uma pesquisa exploratória multimetodológica é investigar a perspectiva da criança, os seus vários olhares e abrir a possibilidade de entendimento da recepção desses sujeitos. Percebeu-se, pela revisão bibliográfica, que a maioria dos trabalhos direcionados à questão TV e criança tinha variáveis estáticas e corpus delimitados, antes do contato com os sujeitos, em caso de contato real (empírico) com o universo infantil, o que impossibilita o trabalho com a polissemia da criança em relação à TV. Questionários e entrevistas direcionadas não possibilitam a expressão espontânea e lúdica da criança, deixando de lado importantes informações a serem trabalhadas.

A preocupação dos efeitos da cultura e o uso que o público faz das produções culturais constituem a base para a análise da mediação. Essa preocupação inaugura a fase de descoberta do receptor não mais como passivo, mas como participante do processo social. A teoria da recepção surge na tentativa de redimensionar e relacionar o papel do sujeito no processo de comunicação.

Para falar em mediação, entretanto, é necessário investigar a recepção, que estabelece, como eixo principal, a relação entre a cultura contemporânea e a sociedade.

Como as formações culturais, institucionais e as práticas culturais, reconstituem os grupos sociais ao articular os símbolos da cultura?

Nessa perspectiva, são estudadas as estruturas e os processos através dos quais os meios de comunicação de massas sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural. Entretanto, isto não se produz de forma mecânica, senão 'adaptado' continuamente às pressões e às contradições que emergem da sociedade e 'englobando-as' e 'integrando-as' no próprio sistema cultural. (ESCOSTEGUY, 2003, p.147)

A citação acima explica a razão do surgimento das questões acerca do papel da cultura, como instrumento para reconstituir a concepção do receptor e o modo como os discursos midiáticos operam na articulação do imaginário e do cotidiano. O estudo da recepção reconhece a existência de ação social, o sujeito inserido em especificidades e particularidades culturais, cujas ações serão articuladas numa conjuntura social e histórica determinada.

A cultura deve ser estudada dentro das relações e sistemas sociais que a produzem, o que significa conceber o discurso dentro de seu contexto. A comunicação, nesse caso, analisada a partir da recepção, vem explicitar esse processo mais amplo e abrangente, em que circulam

---

<sup>3</sup> Fez-se um levantamento nos bancos de teses e dissertações online de todos os programas de pós-graduação em Comunicação no Brasil, em novembro de 2006. Chegou-se ao resultado de 36 trabalhos que enfocam a criança e desses, três dissertações de mestrado tiveram como tema a recepção infantil. São elas: "Como a criança entende o que vê na TV" - Doris Fagundes Haussen, ECA/USP (1988); "A máquina dos sonhos: imaginário e cotidiano de dois grupos de crianças espectadoras de televisão (estudos de caso)" - Dalys Esther Dixon Silveira, UMESP (1993), "Comunicação Televisual e Experiência Estéticas das Crianças: o vídeo em questão" - Alexandre Silva dos Santos Filho, UFBA, 2002

múltiplos sentidos, expressões de modos de vida diferenciados e manifestações culturais diferentes que se entrecruzam. Busca-se nesse movimento, o entendimento da cultura como fenômeno concreto-subjetivo da realidade, na qual o sujeito-criança está inserido.

Portanto, é nessa perspectiva de investigação que se concebe a recepção, ora como tentativa de superar impasses que se apresentam pela fragmentação teórica do campo, ora para apontar o processo redutor que anteriormente concebia a recepção. Reconhece-se, em contrapartida, a malha de interações recíprocas entre a produção, o produto e a recepção.

Nessa perspectiva, o produto e a recepção são articulados por uma trama do cotidiano (usos/consumos/práticas) e pela especificidade dos dispositivos tecnológicos e discursivos (produtos midiáticos) do meio TV. Percebe-se que a mediação está sedimentada nas práticas sociais e na formação da trama do cotidiano que, ao realizar-se através dessas práticas, traduz-se em múltiplas mediações.

É a partir dessa premissa que se pode compreender a relação entre os componentes do processo de comunicação: receptor, meio, mensagem e emissor. Esses não interagem de forma simples, previsível e linear, mas toda essa trama é mediada, desdobrando sentido apenas quando articulada. Tal procedimento, entretanto, deve ser observado dentro do contexto específico do receptor.

E isso é instigante porque desafia as possibilidades interpretativas do conhecimento disponível, sendo visto como criativo e propositivo e não apenas como uma apropriação de conteúdos produzidos em outros contextos e objetivos. Seria uma forma nova de expressão da necessidade de pertencimento histórico a espaços de realização da vida e de sua compreensão. (SOUSA, 2000, p.88)

Jesus Martin-Barbero, Néstor García Canclini, Stuart Hall e Guilherme Orozco, são alguns dos teóricos que enfatizam a recepção a partir de uma perspectiva mais complexa do processo comunicacional.

## **1.1 Martin-Barbero: deslocamento dos meios às mediações**

A teoria das mediações de Martin-Barbero, explicitada em “Dos meios às mediações” (2003), possibilita uma nova construção paradigmática, pois trata-se de estratégias metodológicas para lidar com as seguintes questões: a) redescrever as relações dos homens e as tecnologias de comunicação, com a atenção voltada para o processo de troca, ação partilhada e interação; b) levar em conta desde a prática concreta e as transformações passíveis de observação no cotidiano, até as marcas da produção de sentido midiático, dos sujeitos envolvidos e de seus contextos; c) viabilizar a compreensão e a descrição densa das mutações socioculturais mediadas pela mídia e pela cultura. Nesse sentido, deve ser observada a apreensão de sentido que se manifesta singularmente no cotidiano e no contexto sociocultural do sujeito. Essas manifestações dizem muito sobre a visão de mundo do sujeito, suas concepções, seu olhar...

Martin-Barbero, especificamente em “Usos Sociais dos Meios”, por meio de uma construção teórica, tenta investigar o que fazem as pessoas quando vêem televisão, escutam rádio ou lêem jornal. Tais indagações devem construir um universo de hipóteses, não na perspectiva de uma solução pronta de antemão (que numa dimensão ideológica se traduziria por alienação), mas no sentido de inserir novas problemáticas: o que o sujeito faz com a informação? como a usa para a sua vida diária? Ao proceder dessa maneira, Martin-Barbero amplia o escopo das investigações da recepção.

Para lidar com o problema da recepção e da mediação, o pesquisador deve partir para uma abordagem ampla e múltipla. Esse entendimento vem de uma concepção do processo comunicativo, a partir de suas interfaces com o cotidiano, com o vivido, com a memória e as práticas sociais das diferentes culturas existentes na contemporaneidade.

A ruptura proposta por Martin-Barbero (2003) vem de um desvio de foco que sempre esteve voltado para os meios, mas que deve ser redirecionado às mediações, ou seja, deve enfatizar a importância da recepção como espaço mediador. O processo de mediação é o uso social da comunicação, atravessado por padrões culturais. Essa “carga” configura a leitura/apropriação do produto midiático pelo sujeito. A mediação é o lugar onde se outorga o sentido, no processo da comunicação, no entanto, o autor privilegia a cultura como mediador de todo o processo de produção comunicativa.

Por isso, em vez de fazer a pesquisa partir da análise das lógicas de produção e recepção, para depois procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares das quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão. À guisa de hipótese, recolhendo e dando forma a uma série de procuras convergentes, embora muitas delas não tenham como

“objeto” a televisão, propõem-se três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. (MARTIN-BARBERO, 2003, p. 304)

A primeira mediação enfatizada pelo autor é a cotidianidade familiar, por entender que a família é a unidade básica de audiência e que por isso ela representa uma situação primordial de reconhecimento. Não se pode entender uma realidade sem interrogar a cotidianidade familiar como um lugar social em que se desenvolvem relações estreitas e próximas, presentes também no discurso televisivo. Na TV, observa-se o fenômeno da “imediatez”, uma das características comuns no cotidiano. Outra característica, presente também no cotidiano, é fazer a TV dar forma a uma cotidianidade familiar.

Contudo, a mediação que a cotidianidade familiar cumpre na configuração da televisão não se limita ao que pode ser examinado do âmbito da recepção, por inscreve suas marcas no próprio discurso televisivo. Da família como espaço das relações estreitas e da proximidade, a televisão assume e forja os dispositivos fundamentais: a simulação do contato e a retórica do direito. (...) E a necessidade, então, de intermediários que facilitem o trânsito entre a realidade cotidiana e o espetáculo ficcional. (...) Diante desse espaço, fascinante e portanto distanciador, o espaço da televisão é dominado pela magia do ver: por uma proximidade construída mediante uma montagem que não é expressiva, e sim funcional, sustentada na base da “gravação ao vivo”, real ou simulada. Na televisão, a visão predominante é aquela que produz a sensação de imediatez, que é um dos traços que não forma ao cotidiano. (...) Proximidade dos personagens e dos acontecimentos: um discurso que familiariza tudo, torna mais “próximo” até que houver de mais remoto e assim se faz incapaz de enfrentar os preconceitos mais “familiares”. Um discurso que produz seus efeitos a partir da mesma forma com que organiza as imagens: do jeito que permitir maior transparência, ou seja, em termos de simplicidade, clareza e economia narrativa. A marca da hegemonia trabalha aí, nessa forma, na construção de uma interpelação que fala às pessoas a partir dos dispositivos que dão forma a uma cotidianidade familiar, que não é apenas subproduto da pobreza e das artimanhas da ideologia, mas também espaço de algumas formas de relação primordial e de algumas vivências que não são menos fundamentais só por serem ambíguas. (MARTIN BARBERO, 2003, p. 305-307)

A segunda mediação postulada pelo autor é a temporalidade social, que compõe a matriz cultural do tempo e é caracterizada pela repetição e fragmentação da TV. A partir de cada programa ou texto televisivo, faz-se visível uma lógica de continuidade e descontinuidade do tempo em que se dá a narrativa e o que é narrado. É isso que faz o social ter um sentido de narrativa e uma seqüência. O tempo possui significado enquanto preenchimento de determinado dia e horário: cria-se, assim, a ritualização televisiva.

A terceira e última mediação é a competência cultural. Nessa, a dinâmica cultural da TV atua por seus gêneros, dando conta das diferenças sociais ao articular as lógicas do sistema produtivo e os sistemas de consumo, através do formato, os modos de ler e os usos.

Talvez em nenhum outro lugar o contraditório significado massivo se faça tão explícito e desafiante quanto na televisão: a junção possivelmente inextricável daquilo que nele é desativação de diferenças sociais e, portanto, integração ideológica, e daquilo que ele tem de presença de uma matriz cultural de um *sensorium* que às elites produz asco. (MARTIN BARBERO, 2003, p.309)

Martin-Barbero (2003) entende a recepção a partir de um outro “lugar” do processo comunicativo, o espaço das práticas culturais. Reconhecer o receptor no estudo do processo comunicacional é apenas o ponto de partida das análises, pois o que de fato se busca é inserir-se nas práticas culturais desses receptores, à medida que os sentidos se dão na circularidade social dos significados. A recepção ajuda a compreender o que se passa no processo comunicacional e como a comunicação adquire valor, ao tornar-se conhecimento para o sujeito-receptor.

A técnica para investigar a recepção, proposta por Martin-Barbero, vem do lugar de observação e conceituação epistemológica. Busca-se, nas tramas do cotidiano, o entendimento para a formação do olhar. A recepção, dentro da concepção do “Uso Social dos Meios”, observa seu objeto, muita além da análise quantitativa da audiência (Análise de Audiência) e do conteúdo (Análise de Conteúdo), de onde se desprende a pergunta: “O que os receptores fazem com os conteúdos massivos na relação com suas práticas cotidianas?”

Para elaborar as *lógicas* (no plural) *dos usos* devemos começar diferenciando nossa proposta daquela análise denominada “dos usos e gratificações”, uma vez que estamos tratando de retirar o estudo da *recepção* do espaço limitado por uma comunicação pensada em termos de mensagens que circulam, de efeitos e reações, para re-situar sua problemática no campo da cultura: dos conflitos articulados pela cultura, das *mestiçagens* que a tecem e dos I que as sustentam, e por fim do modo com que a hegemonia trabalha e as resistências que ela mobiliza, do resgate, por tanto, dos modos de apropriação e réplica das classes subalternas. Já, contudo, tentativas de repensar a partir da comunicação o espaço da recepção, mas re-situando-o no terreno dos desafios levantados pela transformação tecnológica à democratização da sociedade. A proposta de uma tipologia com base na noção de âmbito da recepção, que permite pensar os distintos tipos de competência comunicativa enquanto “ativação ou freio da participação social, questão fundamental para uma política democrática dos meios, e que não consiste apenas na democratização de seu controle, mas também na democratização de seu uso. (MARTIN-BARBERO, 2003, p.312)

O receptor torna-se, nessa concepção, produtor e consumidor midiático de uma categoria de análise. Considerando as diferentes temporalidades e as pluralidades de matrizes culturais, isto é, o surgimento de novas identidades e novos sujeitos sociais, através das tecnologias de comunicação, entende-se que a comunicação deva partir “(...) da cultura e atravessar sua proposta de investigação de uma aproximação antropológica, pois o cotidiano tem valor histórico para compreender a sociedade.” (JACKS e ESCOSTEGUY, 2005, p.66)

A produção da teoria sobre os estudos de recepção parte da perspectiva da comunicação, como campo onde atuam emissores e receptores, ambos enunciadores/enunciatários, em um processo de dar sentido, ou significação ao mundo. Isso requer uma visão multidisciplinar na abordagem em campo.

As mediações são esse ‘lugar’ de onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e da recepção: o que se produz na televisão não responde unicamente a requerimento do sistema industrial e a estratégias comerciais mas também a exigência que vêm da trama cultural e dos modos de ver. (MARTIN-BARBERO e MUNHOZ, 1992 apud LOPES, 2002, p. 24)

Partindo do pressuposto de que a mediação é o lugar onde o sentido é produzido, configura-se a materialidade cultural e a expressividade cultural da TV. A mediação no processo de recepção é estruturante e configura e reconfigura tanto a interação dos telespectadores como a criação de sentido.

Lopes (2002) atribui a Martin-Barbero um duplo mérito:

O primeiro é o de ter exposto o determinismo mediático ou o *mediacentrismo* a que os estudos de comunicação estavam confinados, o que não quer dizer que o meio (*medium*) não tenha importância, antes pelo contrário, a cultura como *perspectiva de análise* permite perceber os meios em sua real e multifacetada importância. O segundo mérito é o de ter descentralizado e pluralizado teoricamente a análise da comunicação, inserindo-a na ordem das práticas culturais. (p.43)

## 1.2 O consumo serve para pensar: Canclini e Hall

A incorporação da teoria do “Consumo Cultural” fundamenta-se na concepção sociocultural de comunicação e recepção de bens simbólicos. Baseia-se na hipótese de que o receptor não consome apenas os programas televisivos, mas a complexidade do cotidiano, o espaço do sujeito-criança e a interatividade dele com a TV.

(...) essa perspectiva não se constitui propriamente numa corrente, mas apresenta como uma formulação para analisar de forma mais inclusiva o processo de consumo, em especial o cultural, que passa a ser visto como espaço fundamental na constituição das identidades culturais das diferentes classes sociais. (JACKS e ESCOSTEGUY, 2005, p.60)

O modelo teórico “Consumo Cultural”, o qual faz parte Canclini e Hall, não tem uma proposta muito detalhada metodológica e instrumentalmente, segundo Orozco (1993). Entretanto, esse modelo conceitua e elabora um entendimento da recepção e da interação com a cultura em geral, como bens culturais, como produtos materiais e produtos simbólicos, conduzindo a uma aproximação do conteúdo e do processo de comunicação.

A produção culturalista latina, por parte de Canclini, tem se dedicado aos processos de luta pela hegemonia, a partir da cultura popular, apresentada pelo conceito de “culturas híbridas”<sup>4</sup>. A hibridização é vista como processo criativo do contato entre antigos e novos padrões, resultado desse contato genuinamente novo. O popular não deve ser visto como espaço de manutenção de uma memória passadista e sim como local de constante elaboração, visto que o importante não é o que se extingue, mas o que é possível criar e transformar, tendo por referencial antigos padrões. A reflexão que emerge é a noção do espaço popular como instância capaz de criar, de se apropriar e

---

<sup>4</sup> Conceito que não adquire sentido se teorizado isoladamente, somente articulado a um sentido maior, isto é, nos diversos tipos de identidade distintamente novas produzidas na era a modernidade tardia pela fusão de culturas.

produzir significado com base em experiências individuais, que, por sua vez, carregam as marcas dos grupos do qual fizeram parte e do local onde viveram.

O cenário apresentado por Canclini (1999) figura nas novas tecnologias que alteram os padrões da vida cotidiana e reestruturam poderosamente o trabalho e o lazer. O autor aponta as seguintes mudanças socioculturais para um novo cenário: o rendimento das instituições e dos circuitos de exercício do público, com o nacional passando a transacional; a reformulação dos padrões de assentamento e convivência urbana; a reelaboração do “próprio”, devido ao predomínio dos bens e mensagens; a redefinição do senso de pertencimento e identidade, e, por fim, o cidadão interessado em desfrutar certa qualidade de vida. Os processos socioculturais que subjazem esse cenário propiciam poderosas formas de poder social, por meio de técnicas mais eficientes e sutis, o que as torna ambíguas e com efeitos divergentes.

Para Canclini, os focos e conceitos da sociologia clássica devem ser revisados e modificados. É o caso do conceito crítico de ‘classe’, deslocado para as questões de identidade e subjetividade. Outra idéia é a noção das identidades, que não devem ser tomadas de forma essencialista, mas como captura das experiências. Por tais enfoques é que se realizam as investigações sobre as audiências.

Esses estudos, todavia, ganham destaque com o modelo analítico de Stuart Hall (2003), por deslocar o foco do texto para o receptor. No ensaio “Codificação Decodificação”, Hall revela o processo de comunicação televisiva em quatro momentos distintos: Produção, Circulação, Distribuição/Consumo e Reprodução. A produção e o consumo têm uma relação estreita e é preciso saber analiticamente por que eles se diferem, antes de fazer a sua articulação. Reconhecer a diferença de cada um dos pontos é admitir que o modelo esteja “tentando pensar os circuitos de comunicação como uma totalidade completa e sobredeterminada.” (HALL, 2003, p.360)

O processo, dessa maneira, requer, ao lado da produção, seus instrumentos materiais – seus “meios” – bem como seus próprios conjuntos de relações sociais (de produção) – a organização e combinação de práticas dentro dos aparatos de comunicação. Mas é sob a forma *discursiva* que a circulação do produto se realiza, bem como sua distribuição para diferentes audiências. Uma vez concluído, o discurso deve então ser traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Se nenhum “sentido” é apreendido, não pode haver “consumo”. Se o sentido não é articulado em prática, ele não tem efeito. O valor dessa abordagem é que, enquanto cada um dos momentos, em articulação, é necessário ao circuito como um todo, nenhum momento consegue garantir inteiramente o próximo, com o qual está articulado. Já que cada momento tem sua própria modalidade e condições de existência, cada um pode constituir sua própria ruptura ou interrupção da “passagem das formas” de cuja continuidade o fluxo de produção efetiva (isto é, a “reprodução”) depende. Assim, embora de modo algum se queira restringir a pesquisa “a seguir apenas aquelas pistas que emergem das análises de conteúdo”, devemos reconhecer que a forma discursiva da mensagem tem uma posição privilegiada na troca comunicativa (do ponto de vista da circulação) e que os momentos de “codificação” e “decodificação”, embora “relativamente autônomos” em relação ao processo comunicativo como um todo, são momentos *determinados*. (HALL, 2003, p. 388)

O contexto teórico-metodológico em que o ensaio foi concebido é de domínio positivista, na análise do conteúdo. Nesse momento, a noção vigente era de que o conteúdo é perfeitamente claro e unilateral e que o receptor simplesmente pode ou não entendê-lo.

A primeira proposição adotada por Hall (2003) compreende a mensagem como estrutura complexa e disso ele depreende que a recepção não pode ser transparente. O sentido é multireferencial, não fixo e não pode, desse modo, ter uma lógica global para decifrar as mensagens. O processo de leitura, para ele, transforma os significados e “cada ato de significação transforma o estado efetivo de todas as significações já existentes” (IDEM, 2003, p.362). Por isso, o autor contesta a noção de reprodução como repetição, enquanto momento particular de produção simbólica, reproduzindo o universo ideológico maior.

As significações em geral e as práticas significantes específicas acontecem dentro das instituições de comunicação, pela leitura preferencial, que é o caminho apontado pelo texto televisivo. Entretanto, pelo ato de decodificar, nem sempre o efeito é o desejado. A intenção da leitura completa (perfeitamente hegemônica), isto é, a audiência passiva, entendendo completamente a mensagem, é o poder almejado pelos meios de comunicação.

O texto tem significantes indicativos que tentam imprimir sentido, dentro da própria mensagem, para serem decodificados de uma determinada forma. Observa-se que a codificação é o momento da produção, é a consideração da imagem que o meio faz do receptor e também dos códigos profissionais dos produtores. Já a decodificação é o momento do consumo/recepção, de como o código ou a mensagem são entendidos pelo receptor.

A análise de Hall contempla três estratégias básicas de leitura/recepção: **dominante**, quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências de sua construção; **oposicional**, quando o receptor entende a proposta dominante da mensagem, mas interpreta seguindo uma estrutura de referência alternativa, isto é, outra visão de mundo; **negociada**, quando o sentido da mensagem entra ‘em negociação’ com as condições particulares dos receptores, compondo-se de um misto de lógicas contraditórias que contém tanto os valores dominantes quanto argumentos de refutação. (ESCOSTEGUY e JACKS, 2005, p.40).

Da combinação da análise de texto com a pesquisa de audiência surgem novas modalidades de análise dos meios de comunicação. A recepção é o foco da crítica, pois há uma subvalorização das estratégias de poder dos meios e/ou desconsideração dos limites que o próprio texto impõe. Essa nova área de procedimento investigativo, denominada de etnografia da audiência, é ainda muito pouco explorada nas pesquisas de recepção.

Uma das implicações do modelo teórico “Consumo Cultural” é o lugar da formação da identidade. Segundo Canclini (1999), existe um movimento de “dissolução das monoidentidades”, provindo da metrópole que, ao criar padrões de uniformidades, remodela hábitos locais e os subordina a estilos “modernos”. É a homogeneização do consumo e da sociabilidade, propiciada pelo formato comum com que esses serviços se organizam no trabalhar, vestir-se e distrair-se.

O pensamento de Hall (2000) sobre as identidades acrescenta novos problemas ao processo de recepção. Ele postula o surgimento de novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno, a partir de uma crise das identidades, pelas tendências demasiadamente recentes e ambíguas. Desse fenômeno social, todavia, ele não oferece afirmações conclusivas ou julgamentos seguros.

Segundo Hall (2000a), para se pensar na identidade do sujeito moderno é preciso compreender as concepções de sujeito, que até hoje sofreu uma série de rupturas. Ele apresenta cinco pensadores, cujas teorias sociais contribuíram não apenas para o avanço das ciências humanas, mas sobretudo para o fundamento de um indivíduo constituído por sua prática social. São eles: 1º Karl Marx e seu anti-humanismo teórico; 2º Sigmund Freud e a descoberta do inconsciente; 3º Ferdinand Saussure e a afirmação que a língua é um sistema social; 4º Michel Foucault e a genealogia do sujeito moderno; e 5º o feminismo, tanto como crítica teórica como movimento social.

Desses cinco indicativos, a opção, nessa pesquisa, foi centrar-se no aprofundamento do diálogo entre Foucault e Freud, para pensar no sujeito criança e na produção dos discursos. Cada um desses pensadores traz, à cena, perspectivas para se pensar na questão do poder, uma vez que para lidar com criança e o desenvolvimento psicossocial utiliza-se Freud. Já a justificativa para Foucault são seus questionamentos sobre o poder e o discurso, que também são focos de investigação na presente pesquisa.

Os dois autores convergem com as inferências feitas por Canclini (1999), a partir das três concepções de identidades estabelecidas por Hall (2003): sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Aqui interessa o sujeito pós-moderno, aquele que assume identidades diferentes em momentos diferentes, identidades que não são configuradas ao redor de um “eu” coerente. A identidade unificada é uma fantasia, pois as significações e representações culturais se multiplicam, confrontando multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.

A identidade cultural moderna, para Hall (2003), é formada através do pertencimento a uma cultura “nacional”, que tem sido amplamente deslocada pelo processo de mudança geral imposta pela globalização. Dessa forma, as definições de identidade ficam contestadas no cotidiano. Canclini (1999) endossa essa questão quando define a globalização como a passagem das identidades modernas ao “incômodo” pós-moderno. Essa definição vem como questionamento: Como os indivíduos representam para si mesmos? Como se reconhecem como sujeitos?

Ambos os autores fazem referência a Foucault e seus conceitos de genealogia do sujeito moderno, poder disciplinar, tecnologias do eu, entre outros. Esses conceitos auxiliam a compreender e contextualizar o sujeito moderno. Foucault descreve o poder disciplinar como

tendência das modernas formas de controle social<sup>5</sup>. Ele articula, em obra posterior<sup>6</sup>, o poder disciplinar como força monolítica plenamente instalada, capaz de correlacionar os campos do saber, os tipos de normatividade e as formas de subjetividade. Isso o leva a analisar o sujeito, as relações estabelecidas com o “eu” (indivíduo) e como esse se reconhece como sujeito, chave essa da problemática da identidade colocada por Hall e Canclini.

Um deslocamento teórico pareceu-me necessário para analisar o que freqüentemente era designado como progresso dos conhecimentos: ele me levava a interrogar-me sobre as formas práticas discursivas que articulavam o saber. E foi preciso também um deslocamento teórico para analisar o que freqüentemente se descreve como manifestações do “poder”: ele me levava a interrogar-me sobretudo sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como “o sujeito”; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. (...) Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos valores estéticos e responda a certos critério de estilo. Essas “artes de existência”, essas “técnicas de si”, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia. (FOUCAULT, 2006, p.11-15)

As tecnologias do eu e as estéticas das existências são as estilizações deliberadas da vida cotidiana, as tecnologias envolvidas, que aparecem mais sob forma de práticas de auto-produção e de modos específicos de conduta, constituindo o reconhecimento do indivíduo enquanto sujeito inserido em uma sociedade. Seriam essas as técnicas que envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualizam” ainda mais o sujeito, uma vez que quanto mais coletiva e organizada a natureza da instituição em que está inserido, maior o isolamento, a vigilância e a individuação do sujeito<sup>7</sup>.

A questão que fica é se nós também precisamos, por assim dizer, diminuir o fosso entre os dois domínios, isto é, se precisamos de uma teoria que descreva quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos considerados como sujeitos se identificam (ou não se identificam) com as “posição” para as quais são convocados; que descreva a de que forma eles moldam, estilizam produzem e “exercem” essas posições; que explique por que eles não o fazem completamente, de uma só vez e por todo o tempo, e por que alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico, de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos regulam a si mesmos – fazendo-lhes resistências, negociando-as ou acomodando-as. (...) O que ele [Foucault] produz é uma *fenomenologia* discursiva (voltando, assim, talvez, a fontes e influências iniciais, cuja influência sobre seu trabalho ele próprio, de alguma forma subestimou) e uma genealogia das *tecnologias do eu*. (HALL, 2000, p. 126-127)

Hall (2000) e Canclini (1999) teorizam sobre a dessertorialização do nacional, que afeta a formação da identidade social, pois essa é formada e transformada no interior das representações. Entendendo o social como um sistema de representações culturais, isto é,

---

<sup>5</sup> FOUCAULT, 1987.

<sup>6</sup> FOUCAULT, 2006.

<sup>7</sup> FOUCAULT, 1987

simbolicamente no indivíduo, isso explica o poder do indivíduo de gerar sentimento de identidade e lealdade.

A formação de uma cultura nacional contribui para criar padrões de alfabetização vernacular como o meio dominante de comunicação uma toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais, nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se transformou em característica-chave de industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2000, p. 49-50)

A prática discursiva postulada por Foucault (2005), baseia-se na construção dos sentidos que influenciam e organizam tanto as ações quanto as concepções do indivíduo em relação a ser sujeito. É a reconceituação de sujeito pensar sua nova posição, numa tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas e é ainda a questão da identificação como campo semântico e a busca pela compreensão no repertório discursivo e psicanalítico, sem restringir-se a nenhum deles<sup>8</sup>. Tudo isso são indicações de um novo significado, que o termo identificação torna estratégico e posicional, segundo Hall (2000):

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, essa concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Essa concepção não tem como referenciais aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificiais impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum. Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (IDEM, 2000, p.108)

Questiona-se a construção da identidade dentro de uma estrutura de poder e exclusão, isto é, o ponto de encontro entre discurso e prática. Nessa pesquisa, o processo é visto como recepção e mediação, a descrição desses pontos e a junção desses com o sujeito e suas estruturas de significação. Portanto, a observação desse conjunto de práticas e rituais simbólicos indicar como a prática discursiva incide sobre certos valores e normas de comportamento. Todo o processo é observável devido ao que acontece na ritualidade de ver TV com as crianças.

Hall (2003) entende a globalização como processo que integra e conecta comunidades e organiza novas combinações de tempo-espaço, tornando o mundo real e a experiência mais interconectados. A compreensão do espaço-tempo passa pela aceleração dos processos globais, dando a sensação de que o mundo é menor e as distâncias, mais curtas. Portanto, o impacto da globalização, para o autor, sobre a identidade, é que o tempo e o espaço são coordenadas básicas de

---

<sup>8</sup> HALL, 2000, p. 105.

todos os sistemas de representação e com essas novas relações, haveria uma alteração na forma como as identidades são localizadas e representadas.

Entender como as identidades se reconstruem, problema proposto por Canclini (1999) e Hall (2000), é entender como as identidades se apropriam de elementos de várias sociedades, combinando-os e transformando-os em processo de hibridização intercultural. Que tipo de TV poderia narrar a heterogeneidade e a coexistência de vários códigos de um mesmo grupo e até mesmo de um indivíduo? Deve-se levar em conta não apenas os diversos repertórios e mediações, na reelaboração da identidade, mas os diversos modos que recompõem os desiguais circuitos de produção, comunicação e apropriação da cultura.

Canclini (1999) pede para que o pesquisador dê atenção à diversificação dos gostos, cujas bases estéticas justificam a concepção democrática, mas que sofrem deslocamentos de cenários: de nacionais passam a ser globalizados e, conseqüentemente, com isso há a transformação das identidades.

Nas novas identidades se organizam menos em torno dos símbolos históricos-territoriais, os da memória pátria, do que em torno dos de Hollywood, Televisa ou Benetton. (...) A identidade passa a ser concebida como o foco de um repertório fragmentado de mini-papéis mais do que como núcleo de uma hipotética interioridade contida e definida pela família, pelo bairro, pela cidade, pela nação ou por qualquer um desses enquadramentos em declínio. (IDEM, 1999, p. 63)

Observa-se a importância de ter em foco o contexto no qual a criança se insere, os hábitos adquiridos e sua cultura. É fundamental também estudar a reestruturação de vínculos entre a criança e o consumo midiático praticado por ela, pois, para Canclini (1999), o consumo é algo mais complexo que a relação estabelecida de meios manipuladores e dóceis audiências. Mediadores como família, bairros, escolas e grupos sociais concebem os vínculos estabelecidos entre aqueles que emitem as mensagens e aqueles que as recebem como relação e não unicamente como domínio. É possível perceber as interações de colaboração e transação entre receptores e emissores, nas interações microsociais da vida cotidiana, por meio das múltiplas mediações propostas por Orozco (1991).

Isso permanece implícito nas práticas culturais da vida cotidiana. As relações de identidade, engendradas com ênfase no coletivo e a incorporação das modernas tecnologias é a nova estratégia metodológica, calcada na etnografia e na observação, em busca da capacidade de ação dos mais diversos grupos sociais, em que se têm descrições expressivas entre o cruzamento da cultura e a experiência da alteridade, inerente a uma relação complexa entre o meio e o receptor.

Questões como raça e etnia, o uso e a integração de novas tecnologias como o vídeo e a TV, assim como seus produtos na constituição de identidades de gênero, de classe bem como as geracionais e culturais, e as relações de poder nos contextos domésticos de recepção, continuam na agenda, principalmente, das análises de recepção. (ESCOSTEGUY, 2004, p.167)

Considerando os pressupostos básicos da teoria, o que se designava para o problema da recepção, a viabilidade de técnicas e instrumentos, a interpretação e adequação das premissas sobre as possíveis diferenças encontradas em campo, entendeu-se que o teste empírico da teoria das mediações na recepção infantil não apenas traz uma contribuição significativa para a discussão do assunto, como também auxilia a reafirmar teorias, a partir da experiência em campo.

### **1.3 A televidência e as múltiplas mediações - Orozco**

Transportar o conceito de mediação do modelo teórico “Usos Sociais dos meios”, para o modelo teórico “Mediação Múltipla” que tem Guillermo Orozco como idealizador. Esse modelo teórico trata de entender o processo de recepção como um modelo não linear, nem claro e muito menos unívoco, com várias direções e sofrendo a intervenção e o condicionamento de uma série de situações do contexto político, cultural e histórico. (OROZCO, 1993, p.23)

Orozco (1991) propõe a mediação múltipla, como adequação metodológica à concepção de Martin-Barbero e ajustamento dos requisitos concretos do objeto de pesquisa. Entender que as audiências televisivas estão mediadas de múltiplas maneiras, em sua interação ou encontro com o discurso televisivo.

Las mediaciones provienen de diversas fuentes. Algunas del propio sujeto televidente en cuanto individuo con historia y una serie de condicionamientos genéticos y sociosocioculturales específicos. Las mediaciones provienen también del mismo discurso televisivo, al ser capaz de naturalizar su significación y anclarse en el sentido común. Otras mediaciones provienen de la situación en la que se da el encuentro y la negociación entre la audiencia y la TV. Otras más se derivan de factores contextuales, institucionales, y estructurales del entorno en donde interactúan las audiencias (OROZCO, 1991b, p. 117)

Orozco trata de ver não só o sujeito do processo de comunicação, mas o que está além, procura ver o conteúdo, as interações com o meio, o processo e seus resultados. Tem por objetivo saber o que acontece com o receptor, como é o processo de recepção e como se dão as mediações e argumenta que é necessário a recepção televisiva como um processo no qual tanto a TV como a cultura constituem um conjunto de mediações que se põe em jogo na interação entre a TV e sua audiência (OROZCO, 1991b, p.108).

Em uma de suas mais célebres frases: “la audiencia de la TV no nace, sino que se hace” (OROZCO, 1991a), o autor se posiciona sobre a relação estabelecida entre sujeito-audiência e a TV. Ser audiência significa uma transformação da estrutura do sujeito, sua coesão discursiva e sua identidade, antes definidas na vida cotidiana e agora, realizadas, ou melhor, delimitadas por uma “massmediação globalizante” que, segundo OROZCO (2001), privilegia o critério transversal da segmentação mediática, uma vez que inaugura e diferencia segmentos a partir de intercâmbios

simbólicos, enfatizando o jogo de subjetividades. O segundo ponto de ser audiência é a modificação do vínculo e dinâmica entre os sujeitos sociais e seu contexto social, suas fontes clássicas de informação e produção de conhecimento: instituições políticas, educativas e culturais, que também enfrentam uma mudança estrutural. O terceiro e último ponto, colocado pelo autor, é “estar-sendo” audiência, tem transtornado os limites de espaço-tempo do intercâmbio social e, por consequência, desestabilizado a participação no real.

Essa problemática dá à TV um caráter significativo de poder, pois mescla a linguagem visual e auditiva, o que resulta numa sensação de realidade com alta fidelidade, já que tudo o que acontece no mundo está na tela da TV. A capacidade televisiva de representação da realidade faz com que o sujeito veja as evidências e participe, como testemunha, dos acontecimentos. A legitimação desse poder fica a cargo da versatilidade com que a audiência se posiciona sua capacidade múltipla de observar e ver. Por último, o conjunto e as características técnicas da TV fazem os discursos se naturalizarem facilmente.

De la enorme variedad de proposiciones sobre lo que es la TV hay que rescatar el hecho de que ésta es a la vez un *medio* técnico de comunicación con características específicas, y una *institución* social, determinada históricamente en una forma particular. Es precisamente esta “dualidad” lo que da a la TV su distintividad cultural frente a otras instituciones sociales – como la familia, la religión o la escuela -, con las cuales coexiste y a veces compite, y en comparación con otros medios técnicos de transmisión de informaciones – como el teléfono – a los cuales tecnológicamente supera. Entre las características tecnológicas específicas de la TV cabe destacar dos fundamentales: la de poder otorgar *verosimilitud* a su discurso, y la de poder apelar a la *emotividad* de su audiencia. Esto significa que su dualidad original se reproduce y se traduce en una segunda: hacer *creíble* su discurso e invitar a la audiencia a *creerlo* haciendo uso no sólo de argumentos racionales sino también y con frecuencia principalmente emotivos. La combinación de estas características confiere a la TV una fuerza particular para ganar legitimidad como institución y popularidad como medio de comunicación. (OROZCO, 1991b, p.109)

No mesmo texto, “La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencia”, o autor relativiza a onipotência da TV, ao observar duas razões principais: em primeiro lugar, que a TV não é a única instituição social que legitima e significa a realidade, existem outras instituições geradoras de cultura e a outra razão está restrita aos seus significados, que, como outra instituição social, são polissêmicos, o que suscita múltiplas interpretações pelos sujeitos - audiência. A polissemia televisiva não é um limite estrutural de sua constituição, mas uma vantagem que a coloca em contato com várias audiências, na medida em que o discurso televisivo é polissêmico e tem a possibilidade de atingir mais sujeitos. Por isso que a TV, enquanto instituição social, repercute culturalmente e a audiência deve ser encarada como multimediada, pois o encontro com a TV não se dá uma única vez, mas sucessivamente e com negociações constantes no processo da recepção.

A TV, para Orozco (1999), não é somente um *medium*, mas também tecnologia e instituição social, que, simultaneamente, oferece uma visão sobre a situação, o contexto do lugar

específico em que está e também a possibilidade de interação social entre sujeito, TV e sociedade. O ato de assistir TV tem um lugar específico de tempo no cotidiano, tanto do sujeito como da família e de outros grupos sociais e essa presença da recepção torna-se física. Cada cenário oferece um desafio metodológico a ser pesquisado.

Ao dar atenção à compreensão das interações entre os sujeitos – audiência e a TV, Orozco (2000) compreendeu que haveria de lidar com essa dimensão de forma epistemológica. Assim sendo, cunhou o termo *televidência*, que é o processo específico da interação com a TV e que, por sua vez, demanda uma adequada exploração e configuração dos múltiplos vínculos dos sujeitos – audiência com o meio.

O autor entende que o conceito *recepção* é utilizado de forma genérica e para demonstrar um tipo específico de relação entre o receptor e a TV é necessário um novo entendimento da recepção, que é particular e que se define pelo *medium* ao qual se refere.

Este entendimiento de la televidencia como un proceso específico de la TV, en última instancia se encuentra sustentado dentro de un creciente proceso de “audienciación”, frente a la “mass-mediación” exuberante en la que actualmente se encuentran las sociedades de fin de milenio, y que demanda un entendimiento específico de esas vinculaciones particulares, para así poder arribar a una mejor comprensión de las mismas, que a su vez permita una mas adecuada exploración del peso específico que tienen los medios (y en el caso que aquí nos ocupa, la televisión en particular) en la configuración de las múltiples vinculaciones de la audiencia, tanto con los medios como con todo eso que los mismos vehiculan. (...) Así, la “televidencia” como proceso particular de recepción referido al medio televisivo, a la vez que se distingue de otros procesos de interacción mediáticas, supone un entendimiento preliminar que conlleva una pregunta empírica susceptible de explorarse a partir de su realización y observación, cuyo resultado matizaría su manifestación con segmentos concretos de la audiencia, determinados también por las características propias de la misma TV (OROZCO, 2000, p. 112-113)

O processo de *televidência*, então, é um processo composto por uma série de mini-processos, sobre os quais há de se explorar e reconhecer as evidências, para sua adequada compreensão. As premissas metodológicas traçadas por Orozco, no conjunto de seu trabalho, são: 1) a relação entre os sujeitos e a TV é um processo mediado (*televidências*); 2) a *televidência* é interação, o que se dá por meio de negociação simbólica; 3) a TV, como instituição social, não é a única a dar sentido no processo de produção; 4) os sujeitos – audiência são múltiplos agentes sociais; 5) a interação entre a TV e os sujeitos é coletiva, e a comunicação se produz fundamentalmente nessa interação.

O grau de adesão à TV não é a variável mais importante no encontro do sujeito com a TV o essencial é a mediação que se põe em jogo entre as significações presentes, tanto na TV quanto nos sujeitos e por isso é importante a maneira como se vê TV e a forma com que se inicia uma negociação entre as significações da TV e os sujeitos. A demarcação desse processo de significação depende do tipo de negociação capaz de produzir com os significados da TV e os tipos

de significações próprias que podem produzir a partir de seu encontro com a programação televisiva.

Por ejemplo, para investigar la televidencia de una audiencia infantil hace falta tener en cuenta evidencias de esa interacción dentro del hogar, donde generalmente se entabla el primer contacto, pero también fuera de él, en la escuela y en el barrio, que son los otros escenarios “naturales” de la agencia de los niños. En estos escenarios, la investigación ha mostrado que la TV es traída, negociada y reapropiada por los mismos niños que la incluyen en sus intercambios y sus juegos, a través de los cuales adquiere nuevas características. Así, el proceso de televidencia no es un mero momento, sino un proceso que “sale” del cuarto de ver televisión, a través de las iniciales apropiaciones de los niños, que luego son repropriadadas con la contribución de las de otros niños (u otros adultos) en contextos específicos que, mas que sólo contextualizarlas, las conforman en direcciones definidas. El esfuerzo implícito en esa comprensión de la televidencia es que según se trate del segmento de audiencia objeto del estudio, es necesario acompañar a la audiencia por sus escenarios cotidianos principales para entender cabalmente el sentido de su televidencia y su producción comunicativa. Siguiendo con la audiencia infantil, ser coherente con la premisa de que la televidencia no es un momento, sino un proceso, se hace imprescindible explorar y recoger evidencias diversas en el escenario familiar, escolar y barrial, por lo menos. No bastaría la evidencia de un solo escenario, aunque uno sea el predominante, simplemente porque no sería una evidencia completa. (OROZCO, 2000, p. 114)

Ao prestar atenção a essas tramas que constituem e formam o olhar das crianças, entende-se que nesse microespaço complexo não se opera apenas com alienação ou reprodução. Essa teoria tenta demonstrar que todo objeto é constituído por uma malha de categorias de importância empírica e teórica, por causa de seus ordenadores ou articuladores da análise, focando-se na malha de interações recíprocas entre a produção, o produto e a recepção. O objetivo central é delimitar a especificidade de cada mediação envolvida, que é a razão de sua existência.

O conjunto de mediações proposto por Orozco (1991a) é: Cognoscitiva, Estrutural, Situacional, Institucional e Videotécnica.

A mediação videotécnica toma a TV como um meio técnico de produção, com um alto grau de representação, produto de suas possibilidades eletrônicas de apropriação e transmissão de conteúdos.

TV hay que rescatar el hecho de que ésta es a la vez de un medio técnico de comunicación con características específicas, y una institución social, determinada históricamente en una forma particular. Es precisamente esta “dualidad” lo que da a la TV su distinvidad cultural frente a otras instituciones sociales – como la familia, la religión o la escuela -, con las cuales coexiste y a veces compite, y en comparación con otros medios técnicos de transmisión de informaciones – como el teléfono – a los cuales tecnológicamente supera. Entre las características específicas da TV cabe destacar dos fundamentales: la de poder otorgar verosimilitud a su discurso, y la de poder apelar a la emotividad de su audiencia (OROZCO, 1991b, p. 109)

A TV é um meio técnico de produção e transmissor de informação, como também, uma instituição social, produtora de significados, condicionada política, econômica e culturalmente. Devido ao seu alto poder de representação e por suas possibilidades eletrônicas para apropriação e

transmissão de seus conteúdos, dispõe de certos meios para aumentar seu poder legitimador, através dos processos de produção de seus programas.

No obstante los recursos y características tecnológicas propias del medio televisivo y su particular definición social como institución, su influencia en la audiencia, aunque creciente e importante, no es ni única ni totalizadora. En parte, porque toda tecnología siempre deja lugar a la creatividad de quien la usa. En parte también porque el contenido de la programación es polisémico y puede ser percibido e interpretado por la audiencia de muy diversas maneras. Justamente, la paradoja de la TV consiste en el hecho de que entre más polisémica (o menos monosémica) más popular entre los distintos segmentos de la audiencia, pero a la vez menos contundente para imponer su significado dominante. Este existe, pero no hay garantía de que sea el significado reproducido por la audiencia. (OROZCO, 1991a, p.03)

Pode-se falar em TV, mas a opção de transmissão de produtos midiáticos é variada e cada um deles terá uma linguagem e uma constituição diferente. Por exemplo: desenhos animados, passados na programação da TV, terão sentido diferente daquilo que passa na TV paga, que, conseqüentemente, tem um sentido distinto do longa-metragem reproduzido em DVD.

A mediação cognoscitiva diz respeito aos esquemas mentais, que provêm da individualidade do sujeito cognescente e comunitário, que percebe, pressa atenção, assimila e também se expressa. É a representação mental que ordena uma seqüência de eventos dirigidos a obtenção de uma ou várias metas, tornando possível identificar o que provoca a ação e o discurso, através da escolha do cenário social em que se observam as interações sociais dos sujeitos.

El concepto de “mediación cognoscitiva” del individuo, básicamente de los maneras, como “esquemas mentales” y como “repertorios”. (...) Por tal se entiende una estructural mental del individuo que actúa en su proceso de aprendizaje en diferentes momentos y de diversas maneras. (...) Tienen una esfera de significación de donde adquieren su sentido específico. Esta esfera está determinada por los agentes o las instituciones que generan los guiones o, en el caso de la TV, por la definición general del programa y la intencionalidad global de la TV en cuanto empresa. (OROZCO, 1991b, p. 118 – 120)

Os programas televisivos têm uma esfera de significação a que o sujeito dá sentido conforme seu repertório. Ao averiguar as diferentes produções de sentido e as respectivas esferas de significação, percebe-se como os conteúdos (discursos) particulares da TV e as instituições sociais se articulam para o sujeito, em sua formação de sentido.

A diferencia de los esquemas mentales, que enfatizan el procesamiento informativo y la estructura mental que lo permite, o de los repertorios que subrayan el contenido y relevancia cultural de lo que la audiencia procesa mentalmente, los guiones se enfocan en la *actuación* de los sujetos. Actuación aquí se diferencia de conducta en la medida en que ésta es más una reacción y no necesariamente implica una reflexión del sujeto que la realiza. La actuación, en cambio, involucra la conciencia del actuante. Los guiones tienen una *esfera de significación* de donde adquieren su sentido para interacciones determinadas. Así, la relevancia de la secuencia no está dada en la secuencia misma implicada en el guión sino en un consenso cultural o institucional de lo que se considera apropiado hacer en una situación concreta. Por ejemplo, los guiones implicados en la trama de un programa de TV adquieren su significado en la trama misma del programa y finalmente en la del género televisivo de que se trate. En otros escenarios sociales los guiones adquieren su significancia en las orientaciones específicas de

las instituciones implicadas, ya sean esas la familia, la escuela o cualquier otra. Lo que es apropiado en el medio familiar quizá no lo es en el escolar o en un programa de TV o no lo es siempre dependiendo de la situación de que se trate. (OROZCO, 1991a, p. 05)

Ao obter essas diferentes significações, busca-se entender como os sujeitos se sociabilizam através dessa mediação. É nessa macro mediação que se investigam os “processos cognoscitivos-afetivos-significantes”(OROZCO, 2000), instância essa em que os sujeitos definem seu modo de ver os diversos programas televisivos.

A mediação situacional tem uma especial importância para entender a mediação tanto da TV como dos elementos à sua volta, como o espaço, contexto e modo de recepção. Pode-se exibir o mesmo programa em dias diferentes, mas a forma de ver e a situação que circunda o momento serão diferentes e devem ser levadas em conta.

No obstante la importancia de la situación y del mero momento de estar frente a la pantalla, el proceso de recepción televisiva *no se circunscribe* a ese lapso de tiempo. La interacción entre la audiencia y la TV comienza antes de encender el televisor y no concluye una vez que está apagado. La razón es que la misma decisión sobre qué programa ver o a qué hora sentarse a ver TV no son necesariamente actos aislados de televidentes individuales, sino que responden a «patrones» para ver TV, que son a su vez «prácticas» para pasar el tiempo libre, realizadas diferencial y sistemáticamente por segmentos de la audiencia. (...)En su interacción con los demás niños en la escuela o en el barrio se dan una o varias re-apropiaciones y se re-produce el sentido de lo visto en la TV. De esa manera el proceso de recepción «sale del lugar» donde está el televisor y «circula» en los otros escenarios donde siguen actuando los miembros de la audiencia. En todos estos escenarios el proceso de recepción va siendo mediado tanto por las nuevas situaciones como por los agentes e instituciones involucrados. (OROZCO, 1991a,p.6)

Estar diante da TV não é só mental, mas físico. Pode-se fazer uma série de ações ao mesmo tempo em que se vê TV: comer, conversar, brincar, ter companhia ou estar sozinho, sempre utilizando os limites físicos do espaço. Existe também o “contato

simbólico” (OROZCO, 2000), pois após essa parte física, o sujeito mantém uma relação simbólica, através de seu imaginário e sua memória, que se evidencia nos distintos cenários de seu cotidiano: como usa, negocia e reapropria o que foi visto, de maneiras diferentes.

As mediações institucionais dizem consideram a família e as escolas como “comunidades de apropriação”. O autor aponta, como fundamental, averiguar como funcionam os diferentes recursos de legitimação, condicionantes das situações e contextualizar cada instituição e a forma como se interrelacionam no processo de recepção, com o estabelecimento de agendas de discussão na sociedade.

La mediación institucional es precisamente un esfuerzo por significar los guiones del sujeto de acuerdo con la intencionalidad particular de cada institución. (...) Es posible encontrar instituciones en competencia, o por el contrario, instituciones que se refuerzan mutuamente en un mismo escenario social. (...) la institucionalidad constituye una fuerza legitimadora de los acuerdos y valores que en su desarrollo social cada institución acumula y trata de inculcar en sus miembros. Esta institucionalidad es una especie de racionalidad que da sentido a la institución y a sus acciones, y que a la vez le confiere su propia especificidad como tal. La familia tiende a fincar su fuerza significativa en su autoridad moral y en la preservación de valores y conductas acerca de lo que es bueno o malo para los niños. Los padres usan explícitamente juicios acerca de lo correcto o incorrecto de determinados guiones. La tradición y los ritos familiares son también instrumentos para recrear y conferir una determinada significación a la actuación de los pequeños en los escenarios sociales. La escuela, por su parte, se ha autolegitimado en la sociedad como la institución encargada de realizar formalmente la educación. En su esfuerzo significativo, las escuelas apelan a su autoridad académica y pedagógica. La información, los conocimientos y los métodos de obtenerlos son empleados de manera consciente para reforzar su legitimidad educativa. Valores como los de ser conocedor, bien disciplinado, diligente en el estudio, ser buen ciudadano, buen trabajador, etcétera, son frecuentemente utilizados para estimular significaciones específicas. (OROZCO, 1991b, p.120-121)

Essa mediação faz parte do que o autor chama de macro mediação, pois acontece em cenários indiretos, ao momento de se ver TV, mas é o cenário em que se devem operar as intervenções, a pedagogia mediática e a produção de significado, pela participação do indivíduo nas diversas instituições. Essa é uma das justificativas pela qual faz o estudo etnográfico na escola, quando a mediação acontece em um grupo infantil, próprio da criança e seu contexto. Depois avança para uma pesquisa em que a participação dos pais vem exatamente contribuir para essa contextualização da criança, entender seus hábitos de consumo em outro contexto e, principalmente, em seu contexto primário, o mais importante.

A mediação de referência tem como características do contexto ou do próprio sujeito e seu grupo: a família, a escola e a cultura, como base constitutiva. Assim sendo, a mediação é responsável pela delimitação dos sujeitos e grupos a serem investigados, sendo que ao delimitar idade, sexo, classe social e lugar de residência, obtêm-se um recorte do objeto em que observam processos específicos que se interrelacionam com essas categorias e se constata a sua importância dentro do processo de recepção.

Los distintos tipos de mediación entran en juego en la interacción con la TV y conforman audiencias específicas en el proceso de recepción. A veces un tipo de mediación o una combinación de ellas predomina. A veces algunas mediaciones se refuerzan mutuamente, por ejemplo cuando escuela y familia tienen mucho en común y participan de objetivos educativos similares, o cuando TV y familia comparten percepciones del mundo y aspiraciones sociales. Otras veces, algunas mediaciones se neutralizan debido a que provienen de instituciones sociales muy diferenciadas en las que no hay mucho en común en sus respectivas «esferas de significación». La mediación videotecnológica, por tanto, no es necesariamente la más predominante siempre. De hecho cualquiera de las otras instituciones sociales, bajo ciertas condiciones, pueden ser las predominantes en la socialización de la audiencia. La producción de sentido que realiza la audiencia depende entonces, de la particular combinación de mediaciones en su proceso de recepción; combinación que a su vez depende de los componentes y recursos de legitimación a través de los cuales se realizan cada una de las mediaciones. Las «comunidades de apropiación» del contenido televisivo no son necesariamente las de «interpretación», donde se produce su sentido. La *comunidad interpretativa* de la audiencia, que es donde la audiencia adquiere su identidad como tal, es la resultante de un determinado juego de mediaciones. La producción de sentido que realiza la audiencia, es por consiguiente una interrogante abierta para la investigación. (OROZCO, 1991b, p. 8)

Na presente pesquisa foram estudadas crianças de 04 a 06 anos de idade, de ambos os sexos e de classes sociais variadas, tendo em comum a pré-escola que frequentavam. A descrição do processo de recepção, nessa instância, ou seja, as práticas de mediação foram suficientes para comparar e transcender a individualidade.

Compreender como as mediações acontecem com a criança inserida no processo de comunicação e como o contexto do cotidiano atua e compõe a arena das relações sociais, onde se reconhecem as negociações simbólicas de forma mais estreita e próxima da realidade, é a proposta de Orozco e é também o caminho que a presente pesquisa percorre.

A articulação teórica aqui tramada configura-se em uma aproximação crítica da cultura contemporânea, entendida como um espaço de contestação e conflito, mas também de consenso e reprodução social. Caracteriza-se pelo reconhecimento da existência da ação social de uma sociedade ativa e pela importância dada ao contexto, isto é, atenta-se para as especificidades e particularidades culturais vinculadas a uma conjuntura histórica determinada.

Compreender como a criança está inserida no processo de produção de recepção e como seu contexto atua e compõe a arena das múltiplas mediações, isto é, reconhecer como a produção de sentido acontece é o objetivo principal, de forma mais estreita e próxima do cotidiano.

## 1.4 A metodologia etnográfica para a investigação da recepção

Estudar a formação da “cultura infantil moderna” faz-se necessário, não apenas teoricamente, mas é preciso ir diretamente à fonte, perguntar às crianças o que elas assistem, como assistem e, principalmente, a opinião delas sobre o que é transmitido. É imprescindível entender e nomear os lugares em que as mediações acontecem, onde as questões e a vida cotidiana entram em conflito e contradição, compreender sua estrutura atual e sua possível dinâmica, além de encarar a criança como um ser pensante, que tem o poder de escolha e que consegue elaborar, em seu imaginário, ainda em construção, aquilo que é assistido.

Ao prestar atenção a essas tramas, que constituem e formam o olhar da criança, entende-se, que nesse microuniverso, o espaço/tempo das rotinas e as práticas cotidianas são o *lócus* da circulação e consumo midiático, que também é permeado pelas relações com os adultos que a circundam.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) compreender como se opera a introdução do dispositivo tecnológico de discursos e gêneros, na formação do olhar da criança; b) compreender como os fenômenos se realizam nas práticas culturais do cotidiano das crianças; c) visualizar um mapa de consumo midiático infantil, contextualização do cotidiano e conhecimento a respeito do que elas assistem e como assistem.

Do ponto de vista metodológico, é um estudo multimetodológico, em que o estudo etnográfico é o principal método para a coleta de dados e a utilização de métodos quantitativos e qualitativos para a aproximação dos contextos das crianças fora da creche.

A incorporação da etnografia, proposta por Geertz (1989), está no esforço intelectual de fazer a “descrição densa” e não de estabelecer relação, selecionar informantes, transcrever textos, ou preencher qualquer outra categoria com dados. É importante fazer uma interpretação que consiga dar conta das estruturas significantes que estão por trás e por dentro do menor gesto humano.

Essa observação da cultura, que é a prática do cotidiano como um sistema em movimento, deve ser entendida, em seus próprios termos, como isolamento de seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando a caracterizar todo o sistema de uma forma geral, de acordo com os símbolos básicos, em torno das quais a cultura e o imaginário são organizados em estruturas subordinadas, numa expressão superficial. A leitura deve acontecer sem se desvincular do acontecimento e a boa interpretação leva ao cerne da questão, a qual se propôs interpretar. É preciso descobrir o que significa toda a trama que há ali.

O etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: ela ao anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um

relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente (...) Não o acontecimento de falar, mas o que foi 'dito', onde compreendemos, pelo que foi 'dito' no falar, essa exteriorização intencional constitutiva do objetivo do discurso graças ao qual o dito torna-se enunciado, a enunciação. Resumindo, o que escrevemos é pensamento, conteúdo, substância do falar. É o significado do acontecimento de falar, não o acontecimento como acontecimento. (GEERTZ, 1989, p. 14)

Fazer a etnografia é uma oportunidade de contextualizar a recepção, o processo de produção comunicativa do olhar da criança, dentro de seu contexto, "o que facilita a compreensão da influência do contexto das mensagens pelos telespectadores, tanto individualmente como em grupos".<sup>9</sup>

Pode-se avaliar diversos elementos no processo da recepção e como esses interagem em um contexto local, onde as observações e interações acontecem ao mesmo tempo em que se avaliam as informações sobre a cultura e a identidade das crianças-sujeito.

A flexibilidade do método etnográfico dá espaço para a pesquisa coletar informações e construir teorizações a partir delas, bem como reciclá-las e reavaliá-las no dia seguinte dependendo do novo material coletado e de novas idéias. Outra vantagem da etnografia para os estudos de audiência é a oportunidade de contextualizar a recepção dos programas televisivos na esfera doméstica e comunal entre vários grupos de uma comunidade. Isso também facilita a compreensão da influência do contexto na interpretação das mensagens pelos telespectadores, tanto individualmente quanto em grupos. (...) A etnografia permite, assim, que avaliemos diversos elementos no processo de recepção e como esses interagem em um contexto local onde as observações e interações acontecem, ao mesmo tempo em que avaliamos essas informações em relação à cultura e à identidade dos membros da comunidade. (LA PASTINA, 2006, p.31)

Outros dois conceitos postulados por Geertz (1989) foram importantes para nortear o trabalho de campo: *ethos* e visão de mundo. *Ehtos* são os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos que pautam as atitudes do sujeito e que refletem em sua prática no mundo que o circunda. A visão de mundo são os aspectos cognitivos e existenciais, resultantes da sua interpretação dos conceitos de natureza, de si mesmo e da sociedade. São esses dois conceitos que, na concepção do autor, vão guiar os significados que são armazenados em símbolos e que, ao serem dramatizados, parecem resumir, de alguma maneira, tudo o que se conhece sobre como é o mundo.

O *ethos* torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado das coisas reais que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente estável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado das coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica. (...) É apenas o senso comum porque, entre o *ethos* e a visão de mundo, entre o estilo de vida aprovado e a estrutura da realidade adotada, concebe-se que exista uma congruência simples e fundamental, de forma que uma completa e empresta significado a outra (GEERTZ, 1989, p.144-146)

O que Geertz pretende é um estudo dos valores, a abordagem de uma teoria que olhe o comportamento de pessoas reais, procurando tanto o seu estímulo como a sua validade, voltando-se

---

<sup>9</sup> LA PASTINA, 2006, p.28

para um processo de introspecção daquela realidade, para a compreensão dos valores e de como eles atuam. O papel do pesquisador é o de interpretar essa realidade, isto é, descobrir e compreender o significado da dinâmica específica (práticas sociais e discursos), de acordo com o *ethos* e visão de mundo, que são próprios daquele grupo, daquela cultura.

Ao observar e participar do processo de consumo da mídia, pode-se analisar, embora limitadamente e conceber uma compreensão das práticas individuais e comunitárias de consumo de mídia e ainda auxiliar num projeto mais amplo de investigar o papel dos produtos culturais em um contexto global. Assim se enfatiza o aspecto “ativo” do receptor e os diferentes significados que adquirem os produtos midiáticos, quando consumidos, que são passíveis de rejeição, interpretação e produção de novos significados.

Vizer (2006) aponta uma metodologia de ação com grupos sociais, em que se deve fazer uma observação em busca de padrões que possam ser aplicados a uma pesquisa participativa, objetivando a reconstituição de laços sociais. Deve-se pensar ainda em como aquele grupo se autorganiza, estabelecendo seus valores e pensamentos, trabalhando assim com o próprio olhar da comunidade e fazendo a comunidade participar do problema e da solução. Fica a cargo do pesquisador auxiliar o movimento de identificação (compartilhar informações com a comunidade) e o movimento de observação para encontrar soluções para os problemas. As palavras de ação do pesquisador constituem-se em: investigar, diagnosticar e intervir. No entanto, para tudo isso é necessário uma análise das necessidades específicas do grupo, isto é, a compreensão da sua realidade e de como se constituem em suas condições espaciais e temporais.

La Pastina (2006) faz indicações do possível envolvimento entre o receptor e o programa televisivo:

1ª fase: o telespectador vê o programa em seu contexto e tem uma explicação factual da estrutura, conteúdo e entendimento da narrativa;

2ª fase: a mensagem, interpretada em nível individual, passa por valores e crenças que determinam as relações entre o telespectador e a TV, num processo que não é igual para todas as crianças;

3ª fase: a apropriação do conteúdo midiático, onde os temas levantados pela interpretação individual e pelos fatores midiáticos e suas relações sociais, dinâmicas culturais se manifestam;

4ª fase: observação de mudanças em relação à inserção dos produtos midiáticos, cujo significado é negociado e por muitas vezes torna-se parte de uma rotina, integrando as tramas cotidianas.

Ao recuperar o conceito de recepção como integração de diversas fontes e contextualizada materialmente, cognitivamente e emocionalmente, verifica-se um longo e complexo

processo, situado em vários cenários, do qual resultam apropriações variadas, que vão desde a simples reprodução até a resistência e a contestação.

Portanto, o que importa nos estudos de recepção não é a leitura, mas a compreensão do processo de sentido e a descrição densa que é o ponto de partida para ultrapassar e ligar as dinâmicas cotidianas para saber como se constitui.

Uma perspectiva que não pode se contentar com contextualizar a telespectação através da descrição da cotidianidade se não deve nos situar no marco mais amplo da cotidianidade extramuros: que nos devolva os itinerários, os espaços e as temporalidades nos quais se inserem as audiências, que nos fale das múltiplas relações e de seus condicionamentos estruturais, suas paixões e seus gostos, de seus amores e temores. (REPOLL, 2006, p.77)

Os métodos quantitativos, que compreendem os questionários fechados respondidos pelos pais, são para mapear questões de hábitos do cotidiano, como o consumo midiático, que aqui se deve entender como o que a criança assiste, o que a família assiste, quanto tempo a criança fica assistindo TV, o que é permitido assistir, o que ela gosta, entre outras questões, do ponto de vista dos pais.

Conversas sobre os programas televisivos podem levar a novas interpretações e conseqüentemente aceitação ou negação de valores e atitudes presentes nessas narrativas. Algumas vezes as interpretações resultam de posturas nômades, mas existe certa concordância nas estratégias de leitura. (LA PASTINA, 2006, p. 34)

O foco, nessa fase, é equacionar o problema TV/criança procurando estabelecer o contexto no qual a criança se insere e obter informações que seriam de difícil acesso por outros procedimentos.

(...) material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, a longo prazo, principalmente (embora não exclusivamente) quantitativo, altamente participante e realizado em contexto confinados, que os mega conceitos com os quais se afluje a ciências sociais contemporânea – legitimidade, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura... significativa – podem adquirir toda a espécie de atualidade sensível que possibilita pensar: não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles. (GEERTZ, 1989, p.16-17)

Não se escolheu nenhum produto midiático para o *corpus* desse trabalho, pois entende-se pelas colocações de Bauer (2002), que o *corpus* é preparado a partir de uma consulta ou reconsulta múltipla do usuário (criança), o que, de todo modo, origina um modelo maleável do material, equilibrando as sucessivas correções que possam vir a acontecer, como implantações metodológicas, visando compreender o objeto pelos vieses que eclodirão no percurso da pesquisa.

A primeira justificativa para a pesquisa etnográfica acontecer na creche é pela oportunidade de observar a criança em um ambiente seu e, principalmente, em seu grupo. Essa a é a razão pela qual se elabora uma estratégia de contato com os pais, para conhecimento dos vários contextos dessas crianças, ou melhor, das tramas cotidianas que as envolvem, o que se torna

importante para entender as diferentes apropriações/produções de sentido, a formação dos olhares e do que é TV para elas.

## 2. O Receptor - Criança

*É tão simples assim. A fala sincera de uma criança é capaz de apontar com mais clareza para as raízes profundas da fascinação que sobre o homem contemporâneo exerce o “espelho” televisivo. (Muniz Sodré – Máquina de Narciso)*

Definir o que é criança parece, em um primeiro momento, uma tarefa fácil. Mas não é. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a categoria criança compreende desde o nascimento até os 09 anos de idade sendo que aos 10 anos a criança transforma-se em adolescente. Pelos parâmetros da Organização das Nações Unidas, o período é mais amplo: se é criança até os 14 anos. Segundo a Legislação Brasileira, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se a idade de criança desde o nascimento até os 11 anos incompletos.

Quando se trata do universo televisivo, as empresas que avaliam os índices de audiência, como IBOPE, Datafolha e MultiFocus, bem como as emissoras de televisão, consideram que a idade de 04 anos marca o início da “vida do telespectador”. Na medição de audiência de TV, são utilizadas as seguintes faixas etárias: 04 a 07 anos; 08 aos 11 anos; 12 aos 17 anos; 18 aos 24 anos; 25 aos 34 anos; 35 aos 49 anos; 50 anos ou mais.

Percebe-se a polissemia do se que pode entender por criança. Nessa pesquisa, a expressão criança pré-escolar, isto é, criança dos 04 aos 07 anos de idade. Devido ao recorte específico de 04 a 06 anos, escolheu-se o Centro de Convivência Infantil (CCI)<sup>10</sup> para o desenvolvimento da pesquisa de campo, que é a descrição do processo comunicacional infantil.

Destaca-se o uso de autores como Ariès e Freud, no auxílio da delimitação do conceito criança. Ariès permite situar o surgimento da idéia de infância e como essa se sedimenta e o lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades ocidentais. Freud, por outro lado, em sua teoria de desenvolvimento psicossocial humano, oferece a reflexão sobre o que esperar do comportamento/pensamento de crianças na faixa etária de 04 a 06 anos.

Ariès (1998) explica que no percurso histórico ocidental, a descoberta da infância começou no século XIII, na sociedade medieval, que foi o ponto de partida do autor. A criança era um adulto em miniatura, sem importância e marginalizada até completar uma idade em que deixasse de ser “dependente” ou “indefesa”

Sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. O sentimento de cuidado com

---

<sup>10</sup> Creche dos servidores da UNESP. Mais detalhes sobre o funcionamento e estrutura - Capítulo 3.

a criança começava a aflorar nos séculos XVI e XVII, nas camadas superiores da sociedade, onde as crianças tinham vestimentas especiais para se distinguem dos adultos.

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’. (...) Esse sentimento da infância pode ser ainda melhor percebido através das reações críticas que provocou no fim do século XVI e sobretudo no século XVII. Algumas pessoas rabugentas consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças: sentimento novo também, como que o negativo do sentimento da infância a que chamamos de paparicação. (ARIES, 1998, p. 100)

A evolução do sentimento de infância aconteceu do século XVII e corresponde a uma nova tendência religiosa, em que a criança ocupa o espaço quase central nas crenças e valores dessa época. Sentimento de infância significa “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.” (ARIES, 1998, p.97). Ao final do século XVII, essa “paparicação” não se limitava mais às classe superiores, que, ao contrário, sob influências moralistas, começavam a abandonar os paparicos.

Na virada do século XVII para o século XVIII, outro sentimento em relação à infância se forma, tendo a moralização como força propulsora das relações sociais provindas dos moralistas e educadores. A preocupação com a disciplina e a racionalidade dos costumes era oposta à visão da criança como “brinquedo encantador”, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus, que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento passou para a família na forma de disciplina com a higiene e com a saúde física.

A mudança da concepção de infância foi compreendida por Ariès como eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que a sociedade ocidental oferecia às crianças.

O sentido da inocência infantil resultou portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. Pode parecer que existe aí uma contradição, pois de um lado a infância é conservada, e de outro é tornada mais velha do que realmente é. Mas essa contradição só existe para nós, homens do século XX. Nosso sentimento contemporâneo da infância caracteriza-se por uma associação de infância ao primitivismo e ao irracionalismo ou pré-logismo. (ARIES, 1998, p. 91)

Tratar sobre o tema criança abstratamente, sem levar em conta as diferenças de contextos sociais é dissimular a significação social da criança. É referir-se ao “sentimento contemporâneo de infância”, em que os dois sentimentos contraditórios, em relação à infância, indicados por Ariès (1998), quase se fundem: a consideração da criança como objeto gracioso, sem maldade – “paparicação” e outro sentimento, que envolve educação e que se contrapõe e se mistura ao primeiro, ou seja, é dever do adulto preservar e zelar pela criança, um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelos adultos.

São esses os dois discursos norteadores sobre a criança que permeiam as pesquisas: o discurso no qual a criança é um ser indefeso, inocente e vulnerável às maldades do mundo ou o discurso em que a criança é completamente autônoma e livre para fazer suas escolhas. Mas a posição adotada nessa pesquisa visa uma imagem de criança condizente ao seu contexto social, cultural e de existência, procurando compreender como esse sujeito é, tecido pelas tramas do cotidiano e sendo ao mesmo tempo ativo e criativo. Trata-se de entender como se forma esse telespectador e como as mediações operam nesse período da vida das crianças em questão.

Ao examinar as condições concretas do desenvolvimento das práticas culturais e das interações da criança com a TV, observa-se a trama na qual a criança está inserida. Analisando cuidadosamente esses dois espaços que a criança habita (escola e família) e o papel da mídia na formação da identidade social e como atuam nesse processo, pode-se perceber o que é ressignificado, no momento das mediações no âmbito escolar.

A faixa etária de 04 a 06 anos, em geral, conta com características específicas que não podem ser deixadas de lado. Durante essa fase, denominada por Freud como Fase Fálica (1923), a criança começa a fazer importantes distinções no mundo à sua volta, com o declínio do complexo de Édipo, que é o conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta. Os protagonistas desses afetos são os pais e, segundo Freud, o complexo de Édipo é vivido, no seu período máximo, entre os três e cinco anos da criança, durante a fase fálica. Os pais desempenham um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano, sendo que, no final desse período, o que era investido nos pais é deslocado para identificar aquilo que está fora dessa relação.

Ao utilizar os preceitos da Fase Fálica, não se entrará nas diferenciações feitas por Freud, em relação ao sexo masculino e feminino, pois o objetivo é contextualizar, de uma forma geral, a fase de desenvolvimento da faixa etária em questão. A criança tende a estar autocentrada, isto é, egocêntrica. Vê o mundo e as relações sob sua própria perspectiva e não concebe outro ponto de vista que não seja o seu. Ao se apresentar um ponto de vista diferente do que ela tem concebido, a criança lhe dá um significado próprio, que combine com o repertório que ela possui, não por teimosia ou por não ter compreendido, mas porque a sua visão, a sua interpretação imperam<sup>11</sup>.

A criança começa a perceber o mundo além do núcleo familiar, inicia o estabelecimento do tabu, que são as regras sociais. Nesse processo formam-se duas estruturas parciais: o ideal do ego e a instância crítica.

A origem do ideal do ego está no narcisismo, que na infância é o encantamento da criança com ela mesma, pois ela ainda está numa dinâmica autocentrada. Conforme ela é frustrada,

---

<sup>11</sup> No capítulo 3.2.2.1 Observação das crianças, poder-se verificar como esses mecanismos funcionam e como se manifestam na fala da criança, o que deixa mais evidenciado a mediação das crianças.

percebendo que nem tudo corresponde a essa fantasia, instalam-se instâncias de censura e auto-observação, isto é, um juízo de si própria, com declínio de seu narcisismo e o que restar desse narcisismo será deslocado para o ideal de Ego, a imagem de toda a perfeição que é possível àquele indivíduo.

A função do ego ideal é o modelo que a criança está desenvolvendo, nessa fase, para constituir sua formação de grupo (FREUD, 1921). O ideal de coletivo é a convergência dos ideais de egos individuais, em um movimento de identificação de uns com os outros no seu ego, que se trata da parte da estrutura do aparelho psíquico em que se alojam as motivações e as ações que têm por objetivo o ajustamento do indivíduo à realidade, o controle do acesso da estimulação à consciência e à motricidade. Outra função importante do ideal de ego, é a responsabilidade pela satisfação do ego, na medida em que se compara a realidade vivida com a idealizada, por isso a importância de uma função crítica bem estabelecida. É nessa fase que as crianças começam a perceber as diferenças anatômicas dos sexos e é comum elas atribuírem vida a todos os seres e distinção de sexo, inclusive a objetos inanimados. É também nesse período que a criança começa a ser despertada para os rudimentos de uma vida amorosa, é a fase em que a criança se encanta com algum adulto (parente, artista, cantor, etc.) ou “namora” algum colega de escola.

Nesse período, tem-se um indivíduo que bem ou mal enfrentou várias experiências das fases anteriores em um nível individual e que agora necessita colocá-las à prova, modelar suas fantasias e estruturar seu ego (sua realidade), seu ideal de ego, para viver na coletividade (ambições sociais). É a organização da afetividade, para que o corpo atinja uma relação consigo mesmo, com o Outro e com o mundo. A criança, nessa fase, valoriza a ação e depois ou durante o ato elabora as regras e valores.

A identificação em conjunto, a formação do Superego organizam os valores dessa criança. A assimilação do mundo através da identificação é a aquisição ou rejeição do que é visto, sentido e percebido no mundo externo. E com o Superego em formação, a criança coloca à prova os valores introjetados, em relação às normas externas. Aquilo que a criança sentir justo e valorizado será conquistado por sua consciência moral e dessa forma irão se compor as suas normas sociais.

Atribuímos-lhes [ao superego] as funções de auto-observação, de consciência e de [manter] o ideal. Daquilo que dissemos sobre sua origem, segue-se que ele pressupõe um fato biológico extremamente importante e um fato psicológico decisivo; ou seja, a prolongada dependência da criança em relação a seus pais e o complexo de Édipo, ambos intimamente inter-relacionados. O superego é para nós o representante de todas as restrições morais, o advogado de um esforço tendente à perfeição – é, em resumo, tudo o que pudemos captar psicologicamente daquilo que é catalogado como o aspecto mais elevado da vida do homem. Como retoma à influência dos pais, educadores, etc., aprendemos mais sobre seu significado se nos voltamos para aquilo que são sua origem. Via de regra, os pais, e as autoridades análogas a eles, seguem os preceitos de seus próprios superegos ao educar as crianças. Seja qual for o entendimento a que possam ter chegado entre si o seu ego e o seu superego, são severos e exigentes ao educar os filhos. Esqueceram as dificuldades de sua própria infância e agora se sentem contentes com identificar-se eles próprios, inteiramente, com seus pais, que no passado impuseram sobre eles

restrições tão severas. Assim, o superego de uma criança é, com efeito, construído segundo o modelo não de seus pais, mas do superego de seus pais; conteúdos que ele encerra são os mesmos, e torna-se veículo da tradição e de todos os duradouros julgamentos de valores que dessa forma se transmitiriam de geração em geração. (FREUD, 1933, p.86)

Todo esse processo psíquico, postulado por Freud (1921), é organizado no nível da fantasia e das mensagens transmitidas, tornando difícil separar o peso dos fatores da realidade e da fantasia. A teoria freudiana explica como se constituem os afetos dos indivíduos e como esses entram em relação com a externalidade (social). Os mecanismos de identificação e projeção estão em pleno funcionamento, exatamente os dois mecanismos mais explorados e utilizados pela TV, na captura da atenção do público. A TV torna-se um depositário desse ideal de ego, por meio de uma identificação, em que o objeto (TV) é percebido como algo bom e que dificilmente frustra a criança com imposições ou regras, que é exatamente o que a criança evita, principalmente nessa fase, por causa da castração, ainda em elaboração, do complexo de Édipo.

A esperança do futuro, alojada na criança pelo adulto, é fruto de uma tradição cultural, que se parece com a concepção de Ariès, do “sentimento de infância”, que, articulado com as teorias freudianas, possibilitam a compreensão social e psicológica da abordagem sobre a criança, concebendo-a como portadora de uma dimensão individual e, ao mesmo tempo, social até então ignorada por muitos estudos que culpabilizam exclusivamente a TV pela violência.

Jones (2003) aponta, em seu livro, a existência de várias pesquisas apocalípticas em relação à TV, que não executaram nenhum acompanhamento do grupo que entrevistou para verificar a veracidade de suas afirmações. A questão levantada pelo autor é de grande relevância, pois ele questiona o comprometimento do pesquisador e, conseqüentemente, da pesquisa, em ater-se a termos reducionistas de que a TV é a grande responsável pela disseminação da violência. Percebe-se o reducionismo da questão pelos números e conjecturas teóricas, sem o devido acompanhamento do cotidiano, para entender como a criança concebe a TV, assim como outras temáticas que ficam a cargo dos “malefícios” da TV.

Uma das coisas que os estudos não mostram deliberadamente é que as crianças ficam menos agressivas porque viram menos violência. Por que, então, quase todas as reportagens interpretam os resultados das pesquisas exatamente assim. Eu acredito que essa interpretação errada transformou-se em uma parte tão integrada em qualquer discussão sobre a violência no entretenimento que deixou de ser investigada. Transformou-se em tamanho hábito de raciocínio que, ao ouvirmos as palavras ‘mídia’ e ‘agressividade’ juntas, prontamente começamos a falar da mesma coisa, sem parar um instante para analisar o que realmente está sendo dito. Imediatamente esperamos encontrar evidências de que assistir violência leva a comportamentos violentos, e assim passamos a enxergá-las. Mas não apenas esperamos encontrá-las, porque isso nos trará uma resposta conhecida e reconfortante. É por isso que olhamos sempre para o mesmo lugar, mesmo quando a lógica, a experiência pessoal e os próprios dados científicos deveriam fazer com que caminhássemos em outra direção. (IDEM, 2003, p.27)

Reduzir os fenômenos midiáticos e a recepção infantil a meras estatísticas é ignorar a gênese do processo de produção de sentido. Essa é a reflexão apontada por Rosa Maria Bueno

Fischer, no seu livro “O Mito na Sala de Jantar” (1984), em que seu objetivo era pesquisar, entre crianças e adolescentes, suas críticas e sugestões, preferências e expectativas, diante da programação da TV e redefinir as linhas de ação para o ano seguinte na TV Educativa, na área infanto-juvenil. No entanto, o material coletado em entrevistas livres superou as expectativas, já que as informações eram mais amplas e merecedoras de uma investigação mais profunda, em que o receptor é interpretado a partir do seu discurso e ponto de vista, ao contrário dos estudos estatísticos.

Percebe-se que as pesquisas em geral como apontam Fischer e Jones, não levam em consideração a fase psicossocial da criança. Já se estigmatizam as ações como culpa da TV, ignorando-se, por exemplo, que no período pré-escolar a criança está mais disposta a atividades físicas que envolvam interatividade do que a atividades que exijam concentração e lógica. Por isso, as crianças, nessa idade, são mais agitadas e muitas vezes consideradas mais agressivas.

No caso da criança pré-escolar, brincar é fundamental para as trocas simbólicas, em seus processos de significação e ressignificação do mundo. A ludicidade egocêntrica, ainda é muito presente e o “faz-de-conta” tornam todo objeto passível de ser um brinquedo, um instrumento para a produção de sentido, ou seja, para a representação, uma pequena apreensão do momento do presente, da realidade. O olhar lúdico dá significado, opera sobre aquele acontecimento e revela o desejo de construir sua percepção de realidade.

Huzinga (2004) auxilia a ponderação do lúdico sob o prisma histórico, que localiza transformações do brinquedo e do lúdico em sua concretude. O jogo e o lúdico, para o autor, são as bases da formação da cultura e da sociedade, pois é no jogo e pela ludicidade envolvida nesses momentos de lazer que a civilização surge e se desenvolve, testa regras e estratégias. Percebe-se a importância dessa reflexão para a criança pré-escolar, que está desenvolvendo o seu Superego, seus valores e suas regras – sua sociabilidade. A alteração do lúdico e do brinquedo, pela análise materialista proposta por Huzinga, após a Revolução Industrial, indica uma queda da ludicidade, que reflete nas concepções de criança e na forma de encarar a TV como um brinquedo que se insere nesse contexto.

O brinquedo passa a ser “brinquedo industrializado”, com o aperfeiçoamento do plástico, no século XIX e o mundo do adulto é reproduzido em miniatura, em alta escala para as crianças. Vasconcelos (1998) indica três subfases que a industrialização do brinquedo passa: a “subfase eletroeletrônica” é a do mundo adulto para as crianças, a criação de “geringonças”, mecanismos que fazem o brinquedo ter movimento ou realizar alguma função, independente da ação direta da criança, como os brinquedos de corda. A “subfase da eletrônica” abrange o campo do brinquedo ao inserir a imagem. Aqui entram os meios de comunicação como um instrumento lúdico e considerado “brinquedo eletrônico” por incorporar o lúdico à produção imagética, uma

*arquitetura mnemônica*, na qual o objeto produz imagens que podem ser submetidas à ação do brincar. A terceira é a “subfase da informatização”, em que o brinquedo começa a se “adultizar” ao simular realidades. Inicia-se o reinado dos *softwares (games)* e o brinquedo liga-se à realidade adulta, por causa de sua interatividade na confecção das imagens da realidade virtual a que se propõe.

Brougère (2004) faz um estudo do brinquedo e dos seus usos, em um contexto cultural específico de consumo e uso, o que revela as formas que assumem atualmente as relações entre adultos e crianças. O autor faz inferências em como a mídia explora o consumo infantil, delimitando uma nova infância, em que, através das escolhas dos brinquedos, é possível fazer um mapeamento do que os adultos estão esperando do desenvolvimento das crianças.

No período de 0 a 6 anos completos, essa demanda é relativa a um terço das compras, mas com uma grande diferença conforme a idade. Ela aparece aos 2 anos (perto de 20% das compras) e cresce rapidamente para se estabilizar em torno dos 50%. Então a partir dos 5 anos, a metade dos brinquedos comprados são pedidos pelas crianças e esse envolvimento passa a ser significativo (entre um quinto e um quarto dos brinquedos) depois dos dois anos. Se o objetivo da compra de brinquedos é constituir um mundo para a criança, para que ela se divirta, é importante levar em consideração seus gostos. Dar um brinquedo é proporcionar prazer, mesmo que possamos proporcioná-lo ao integrar um cuidado educativo. De acordo com a idade, vamos procurar conhecer seus interesses, observando-a, olhando com o que ela brinca, interrogando-a sobre o que ela deseja. É nesse âmbito que o pedido da criança é considerado importante. Ele não surge do nada. É amplamente desejado, provocado pelo mais desde muito cedo (em torno dos dois anos). A criança é solicitada a traduzir seus desejos em matéria de brinquedos. Podemos escutá-la, ver como reage. Às propagandas, propor que faça uma lista (assinalando os brinquedos nos catálogos). Esperamos que ela participe da escolha. (IDEM, 2004, p. 186)

O resultado dessas escolhas vem da intersecção do que a mídia oferece e a escolha dos pais deriva de uma construção mediada por essas duas instâncias. A legitimidade do pedido deve ser encarada, segundo Brougère, como uma forma de avaliar o modo de relacionamento entre pais e filhos e pais e mídia. O início do livro “Brinquedo e Companhia” é dedicado aos “Ursinhos Carinhosos”, desenho animado americano com grande sucesso na década de 80. A estratégia do desenho animado em questão foi sua estratégia de marketing, que aliava uma indústria de brinquedos a um programa de TV, para divulgação de seus produtos. Brougère teoriza que a continuidade da venda desses brinquedos vem de uma suposta tradição familiar, em que os pais decidem que o desenho/brinquedo é bom porque fizeram parte de sua infância e portanto será bom para os filhos.

Outro autor americano, David Elkind, escreve que a criança vive sob pressão, principalmente dos pais, que são guiados por elementos da mídia que os fazem constituir uma imagem idealizada do que deve ser uma criança. Inclusive, o autor diz que a “onipresença dos computadores” evidencia mais uma forma de pressão, pois com o uso da tecnologia, a criança está

amadurecendo com mais rapidez e a infância está sendo deixada para trás também com mais rapidez.

A concepção de criança atual, para Elkind (2004), é o Supergaroto, em que a criança é competente para lidar com todas as vicissitudes da vida e deve ter o máximo possível de informações e de habilidades para um futuro ingresso no mercado de trabalho. A pressão sofrida pelos pais reflete numa sobrecarga no horário dos filhos, o que se trata de um efeito oposto, na visão de Elkind, de que os pais, ao invés se aproximarem de seus filhos, os afastam. “Em vez de corrigir as injustiças sofridas por nossos filhos, a concepção da competência da criança tem, na realidade, justamente o efeito oposto. Os pais continuam a amar seus filhos, mas não têm tempo nem a energia para cuidar da infância” (IDEM, 2004, p.19)

Ao teorizar como os meios de comunicação interferem na concepção de criança, o autor pontua que a TV remove muitas barreiras intelectuais relativas à informação e, por conseqüência, derruba as restrições e o controle dos pais, reforçando, mais uma vez, a concepção do Supergaroto:

A televisão, incluindo aquela atualmente disponível na internet, é impar no sentido de nos proporcionar acesso imediato a acontecimento ao vivo em todas as partes do mundo. Nenhum outro meio de comunicação consegue fazer isso. (...) A televisão, no entanto, envolve nossos sentidos imediatamente e nem sempre requer a mediação verbal de um narrador para ser comunicada, ou entendida. Nem mesmo as crianças pequenas precisam entender a descrição verbal das tragédias que são mostradas na televisão – as imagens terríveis falam por si. Como as informações transmitidas pela televisão não requerem uma codificação ou uma decodificação verbal para ampliar nossa experiência, ela é muito acessível às crianças pequenas e às vezes apressa o seu contato com eventos terríveis nunca antes testemunhados por essa faixa etária. (ELKIND, 2004, p. 106)

Elkind (2004) problematiza que o “vaivém” da fantasia para a realidade é outro ponto de pressão para o Supergaroto, pois expõe as crianças a estilos de vida alternativos e muitas vezes não compatíveis com a sua realidade. Por outro lado, há os programas mais realistas, que podem ser perturbadores ao exporem, de forma sensacionalista, conteúdos de sexo e violência.

Em “Romances Familiares” (1921), Freud discorre sobre o período em que a criança, em contato com o meio social, começa a comparar a sua família com a família dos amigos e idealiza modelos e fantasia sobre ideais geralmente ligados a fatores materiais. As fantasias sobre ser adotado, ou que os pais são menos ou mais daquilo que realmente são, surgem com mais força e constância. Ao imaginar com a variável TV, percebe-se como essas fantasias podem ser potencializadas, exatamente como teoriza Elkind.

O Ego na criança pré-escolar ainda está em formação, conforme as experiências práticas vividas por ela no mundo que a circunda e isso a faz necessitar do Outro para a apreensão de regras e valores. O que antes era adquirido exclusivamente por suas experiências interpessoais (família e escola), tem uma profunda alteração com os meios de comunicação de massa, que se apresentam com uma variável importante nesse desenvolvimento simbólico e psicossocial.

Devido à programação televisiva, as crianças pequenas parecem muito mais informadas sobre os principais problemas da nossa época – drogas, violência, crime, divórcio, homossexualismo, etc, o que reforça mais a concepção do Supergaroto por essa “pseudo-sofisticação”: “Ironicamente, a pseudo-sofisticação, que é efeito da pressão da televisão sobre as crianças, encoraja pais e adultos a pressioná-las mais ainda. Entretanto, crianças que falam, se comportam e parecem adultas, ainda sentem e pensam como crianças” (ELKIND, 2004, p. 112)

Postman corrobora esse pensamento e acrescenta que a criança, ao entender determinadas situações sociais que antes eram consideradas “mistério dos adultos”, inverte as relações de poder que eram baseadas naquilo que o adulto sabia e que a criança ignorava.

Do mesmo modo que a escrita alfabética e o livro impresso, a televisão revela segredos, torna público o que antes era privado Mas, ao contrário da escrita e do prelo, a televisão não dispõe de qualquer meio de fechar as coisas hermeticamente. O grande paradoxo da alfabetização foi ao tornar os segredos acessíveis, simultaneamente criou um obstáculo à sua acessibilidade. (...) A televisão, em contra partida, é uma tecnologia com entrada franca, para qual não há restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Tanto os de seis anos quanto os de sessenta estão igualmente aptos a vivenciar o que a televisão tem a oferecer. A televisão, nesse sentido, é perfeito meio de comunicação igualitário, ultrapassando a própria linguagem ora. Porque quando falamos, sempre podemos sussurrar para que as crianças não ouçam. Ou podemos usar palavras que elas não compreendam. Mas a televisão não pode sussurrar, e suas imagens são concretas e auto-explicativas. As crianças vêem tudo o que ela mostra. O efeito mais óbvio e geral dessa situação é eliminar a exclusividade do conhecimento mundano e, portanto, eliminar uma das principais diferenças dentre a infância e a idade adulta. Esse efeito provém de um princípio fundamental de estrutura social: um grupo é em grande parte definido pela exclusividade da informação que seus membros compartilham. (...) o papel social é estabelecido pelas condições de um ambiente especial de informação, e esse é certamente o caso da categoria social da criança. As crianças são um grupo de pessoas que **não** sabem certas coisas que os adultos sabem. (POSTMAN, 1999, p. 99)

Ao falar sobre o desaparecimento da infância, Postman indica que a “inocência” da infância está perdida, pois diminui o encanto da descoberta, o que acarretar uma “perda da vergonha”, que se diluiu e desmitificou. A revelação de todo conteúdo adulto pela TV traz conseqüências observáveis no comportamento da criança, como as roupas infantis, que agora são tão iguais ou reproduções das roupas adultas, transformando-as em mini-adultos. Parece ser a continuidade daquilo que Ariès indicou como as primeiras manifestações do reconhecimento da criança nos vestuários:

Assim, partindo do século XIV, em que a criança se vestia como os adultos, chegamos ao traje especializado da infância, que hoje nos é familiar. Já observamos que essa mudança afetou sobretudo os meninos. O sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiam mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com adultos: serem levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina. (ARIES, 1998, p. 41)

O movimento de que as crianças-mulheres se vestem mais como adultos é evidente. Inclusive Postman (1999) atribui à televisão e à sexualidade expressa nessas vestimentas, as causas

da antecipação da menarca (primeira menstruação). A divisão entre adulto e criança, que demorou tantos séculos para acontecer, agora desaparece com a entrada dos meios de comunicação de massa no cotidiano.

A mídia tem um papel importante na formação dessa identidade? Sim, não se pode fechar os olhos diante dessa questão. É mais uma variável a ser considerada no processo de desenvolvimento infantil, embora as teorias de desenvolvimento infantil parece terem parado no tempo. Atribuem papéis à tecnologia como mera sublimação ou substituição de papéis e não, como se a TV, como coloca Bueno Fischer, fosse mais um elemento dentro da família, um membro de grande importância, diga-se de passagem.

Ao tomar conhecimento dessas perspectivas que constituem o conceito de receptor-criança, aqui adotado, verifica-se que não é apenas na família e/ou na escola que a criança é referendada (adquire significado). A TV surge como uma articuladora de discursos que auxiliam na compreensão do “ser criança”, identidade socialmente construída.

## **2.1 TV e Criança**

Inicialmente serão apresentados alguns dados quantitativos, levantados por organizações como IBOPE, UNESCO e KIDDO´S, que fazem alguns indicativos da relação do receptor-criança e a TV.

Percebe-se que nas três organizações o resultado é que a criança, antes de ir para a pré-escola, acumula várias horas em frente à TV e que assiste programas adultos por falta de programação infantil.

O IBOPE (2003) nota que as crianças assistem, em média, 03 horas e 55 minutos de TV todos os dias (média nacional), tempo comparável às 04 horas em que permanecem na escola. A avaliação ocorre de acordo com a classe social: classe A passa 3 horas e 04 minutos; classe B, 3 horas e 21 minutos e a classe C, 4 horas e 09 minutos. Os números do IBOPE exemplificam que o programa do Ratinho e o Big Brother Brasil têm parte significativa de sua audiência formada por crianças.

Em pesquisa publicada por Felitzen e Carlsson (2002), financiadas pela UNESCO, sobre infância e mídia, problematiza-se que o acesso à TV é de quase 100% dos entrevistados. No entanto, o que foi alarmante para as pesquisadoras foi o resultado de que em 23 países, o tempo gasto diante da TV, de crianças até 12 anos, é o seguinte: 76% assistem entre 1 a 3 horas diárias de televisão e as demais 24% assistem entre 4 a 6 horas por dia, em média.

Ao lidar com dados da Latinoamerica, o estudo Kiddo's (Latin América Kids Study)<sup>12</sup>, que entrevista anualmente centenas de crianças nos principais mercados da América Latina, revela que as crianças passam mais de 2 horas em frente à TV – 62% no Chile, 76% no México e 76% na Argentina. Cerca de 81% das crianças e jovens latinas declaram “amar assistir TV”. No Brasil, esse índice sobe para 91%. A preferência, nas horas de vagas, de crianças e adolescentes de classe A, B e C configura-se da seguinte maneira: 99% assistem TV; 87% ouvem rádio; 79% lêem quadrinhos; 34% usam a Internet e 34% lêem ou folheiam jornais.<sup>13</sup>

O panorama da mídia no Brasil é similar aos dados de outros países da América Latina. A Pesquisa por Amostra de Domicílio do IBGE<sup>14</sup> mostra que 89% dos domicílios brasileiros têm televisores, enquanto 88% possuem aparelhos de rádio e apenas 85% possuem geladeira. Já os dados de 2005 sobre a amostragem dos bens duráveis, verificou-se que a TV aumentou de 2004 para 2005, já o rádio manteve-se na mesma porcentagem de 87% e a geladeira teve um pequeno crescimento. De 169.799.170 habitantes do Brasil, aproximadamente 24 mil brasileiros estão na faixa de 0 a 9 anos, o que constitui 70% da população, distribuídos em cerca de 46.507.196 domicílios. Para atender esses lares temos hoje, no Brasil, sete redes de emissora aberta<sup>15</sup>. Dessas, apenas duas têm sinal com alcance efetivamente nacional: a Rede Globo de televisão, que atinge 99,84%<sup>16</sup> dos 5.403 municípios brasileiros e o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), segundo maior canal de televisão aberta no país, que atinge 98% da população<sup>17</sup>. Grande parte dos demais canais chega apenas a grandes centros urbanos ou arredores das grandes capitais dos Estados brasileiros.

A concentração da programação infantil, em horários coincidentes e distribuídos nos canais da TV aberta, remete à audiência infantil características e critérios adotados em relação aos programas voltados para a população adulta. Dessa forma, a construção do olhar da criança relaciona-se com aquilo que assiste na televisão, pois são criações de outras subjetividades e influenciam na formação da subjetividade infantil, com modelos e mensagens de conduta e moral.

Para experimentação, fez-se um estudo da programação televisiva brasileira, auxiliado pelo livro “Gêneros e formatos na Televisão brasileira”. Para estudar a semana de programação

---

<sup>12</sup> O Kiddo's Study é o maior pesquisa de hábitos comportamentais de crianças realizadas anualmente em países da América Latina. A seção brasileira de pesquisa, conduzida pela empresa Multifocus Pesquisa de Mercado colhe informações de 1.500 crianças de 6 a 11 anos das classes A, B e C, residentes nos nove maiores centros urbanos brasileiros.

<sup>13</sup> Dados Adicionais em: <http://www.midiativa.tv/index.php/midiativa/contet/view/full/528>

<sup>14</sup> PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) – IBGE: abrange informações sobre as características gerais da população, migração, educação, trabalho, famílias e domicílios referentes a 2001 e 2002, para o Brasil e grandes regiões.

<sup>15</sup> Globo, Record, SBT, Cultura, Rede TV!, Band e Gazeta.

<sup>16</sup> Fonte: <http://redeglobo3.com/institucional>

<sup>17</sup> Fonte: <http://www.sbt.com.br/institucional>

publicada, foi utilizada a tipologia de categorias e gêneros, para a contagem descrita pelo autor, para o estudo.<sup>18</sup>

**Tabela 1 - Quantidade de programas conforme categorias e gêneros na TV brasileira (SOUZA, 2004)<sup>19</sup> – Semana de 18 de Fevereiro de 2007 a 23 de Fevereiro de 2007**

REDES BRASILEIRAS	INFANTIL	ENTRETENIMENTO	INFORMAÇÃO	PUBLICIDADE	OUTROS
<b>CULTURA</b>	16	29	26	-	4
<b>SBT<sup>20</sup></b>	-	-	-	-	-
<b>GLOBO</b>	4	32	20	-	1
<b>RECORD</b>	4	25	9	-	1
<b>REDE TV!</b>	2	22	7	9	8
<b>GAZETA</b>	-	10	5	6	3
<b>BAND</b>	1	23	5	1	4
<b>TOTAL</b>	27	141	72	16	21

Percebe-se que o somatório de programas exibidos nas 7 emissoras de canal aberto é de aproximadamente 277 programas. Desses, cerca de 27 programas são dedicados à programação infantil, isto é, 10% de todos os programas em exibição na presente semana. Se excluídos os programas da TV Cultura, seriam apenas 11 programas. Portanto, percebe-se que a TV Cultura é a emissora mais significativa em exibição de programas infantis. A Globo e a Record contam com quatro (4) programas cada, mas deve-se a programação especial de sábado de cada uma das emissoras, que estendem a emissão de programas infantis para o período da manhã.

Ao pensar nos dados sobre a programação televisiva e no tempo que as crianças assistem TV, inicia-se a primeira reflexão sobre um dos objetivos do trabalho: O que as crianças assistem?

Destaca-se que, de acordo com o IBOPE, os programas de maior audiência<sup>21</sup> entre as crianças de 04 a 11 anos não são dirigidos ao público infantil. Lideram o ranking as novelas (das 19 horas e das 20 horas), o jornalismo noturno e programas humorísticos.

Na pesquisa MídiaQ (2003), dentre os 50 programas mais citados como “prediletos”, 40 eram de conteúdo efetivamente infanto-juvenil (desenhos, seriados ou novelas infantis, peças de ficção e quadros com apresentadores).

Duas instituições respeitadas na área de pesquisa de audiência ofereceram resultados completamente diferentes, para não dizer antagônicos, numa demonstração da superação dos

<sup>18</sup> Os programas televisivos publicados no caderno “TV & Lazer” do jornal “O Estado de São Paulo” do dia 18 de fevereiro de 2007, ano 14, número 767 e constam em detalhes divididos por gênero e emissoras no Anexo A,

<sup>19</sup> Segundo SOUZA (2004), as categorias correspondem: **Entretenimento** (auditório; columnismo social; culinário; docudrama; esportivo; filme; game show (competição); humorístico; interativo; musical novela; quis show (perguntas e respostas); reality Show; Revista; série; série brasileira; Sitcom; Talk show; teledramaturgia; variedades) retirou-se dessa categoria Infantil e Desenhos para maior destaque àquilo que pesquisamos; **Informativo** (debate; documentário; entrevista; telejornal); Educação (instrutivos; educativo); **Publicidade** (chamada; filme comercial; político; sorteio; telecompra) e **Outros** (especial; eventos; religioso)

<sup>20</sup> A programação do SBT não estava disponível na presente semana e nem nas anteriores ou subseqüentes.

<sup>21</sup> Média nacional em maio de 2003.

estudos de recepção na concepção funcionalista: análise qualitativa de audiência combinada com análise de conteúdo.

Ao refletir sobre a explanação numérica e o processo de desenvolvimento da criança, descrito na seção anterior, fica evidente a relação de construção do social da criança, pelas relações que têm os pais, a escola e a TV, como fonte das regras de sociabilização.

O vínculo com a TV dá-se pela ancoragem no imaginário e a estratégia é a ludicidade para atingir o objetivo de prender a atenção, capturar o telespectador, independentemente da idade, a TV realiza sonhos, representa e apresenta uma relação fantástica com a realidade que permeia inclusive os adultos. (KEHL, 1988, p. 62).

A TV universaliza o imaginário, responde com formulações do código social às questões mais subjetivas e não contrárias em nenhum momento pela lógica da realização de desejos. Quem poderá desencantar essa criança, bela adormecida enfeitada pelo espelho que só responde sim às suas tentativas de ficar onipotente? Quem poderá desperta-la de seu sonho de alienação e devolve-la ao mundo onde convivem homens e mulheres? Um beijo de amor, diz a lenda. E aqui cabe lembrar que o mundo dessa criança já foi povoado antes que ela tenha sido entregue aos cuidados da TV. (KEHL, 1988, p. 63)

O lúdico explorado pela TV, esse “brinquedo eletrônico”, mobiliza dois sentidos: o áudio e o visual, em uma relação sinestésica. A representação dos objetos, dos valores e do mundo torna-se simultaneamente mais real e mais virtual.

A produção do sentido torna-se mais observável pelas experiências com as imagens, propiciadas pelas TV. A realidade é trabalhada não necessariamente para ser objetiva, mas concreta, confiável e dada para o consumo. Por serem plenas em significados, as imagens sugerem muito mais que o simples fluxo verbal, atingindo diretamente a fragilidade do sujeito, a fantasia e o imaginário.

Valores de criação da TV estão mais baseados em preceitos platônicos, segundo Sodré (1983), no sentido do cuidado com a subversão dos costumes, do que aristotélicos, em que há a preocupação com o equilíbrio dos elementos da mensagem e sua perfeita forma lógica. Essa questão fica mais clara a partir da Teoria da Informação<sup>22</sup>, que diz o seguinte: quanto menor é a taxa matemática de informação de uma mensagem (e maior, portanto, a redundância), maior a capacidade de comunicação. Comunicação, nesse caso, é empregada em seu sentido técnico: não se trata de um ideal de ordem social ou humana, mas de recepção e decodificação da mensagem por um indivíduo qualquer. Quanto aos elementos do programa televisivo, quanto mais familiar for ao público, por já contê-los em seu repertório, maior será o grau de comunicação. É necessário que essa mensagem renda o máximo possível, o que implica em uma alta aceitação do conteúdo veiculado, que, por sua vez, é condicionado à formatação da mensagem.

---

<sup>22</sup> WOLF (1987) p. 98 a 107

No Brasil, o empobrecimento ou a banalização da mensagem televisiva decorre na verdade, da incapacidade do comunicador (desde a direção das estações até os produtores de programas) de entender a verdadeira natureza do veículo que controla e de elaborar mensagens mais específicas. (SODRÉ, 1983, p.64)

Sodré (1983), ao refletir sobre a mensagem da TV, diz que ela é universalizada para tentar atingir todo e qualquer receptor indistintamente, o que propicia ao receptor um estado de relaxamento, não necessitando do exercício de pensar, deixando-se levar pelo universo das imagens e sensações de projeção (o receptor desloca seus desejos e pulsões para o que vê), identificação (o receptor percebe similaridades com as situações e/ou personagens) e empatia (sentimento de “solidariedade” com a situação e/ou personagem em que o receptor “troca de lugar”, colocando-se mentalmente no lugar visto).

As imagens operam diretamente nesses apelos emocionais e nas ilusões de objetividade fabricadas pela TV, tendencionando o sujeito à pseudo-objetividade do recorte fantástico da realidade.<sup>23</sup> O emissor busca um suposto denominador comum, que tenha o máximo de aceitação por parte do público e que, mal interpretado, pode levar o sujeito a uma falsa relação com o mundo que o circunda.

Peixoto (1991) argumenta que a TV contrapõe-se radicalmente à contemplação. As imagens passam por frações de segundos, o que coincide com a observação feita por Sodré (1983). A TV é um meio essencialmente platônico, apesar da falta de tempo para olhar. O telespectador apenas vê e é exposto a inúmeras imagens, que chegam a confundir “anúncio de pasta de dente, que é semelhante à novela, que se mistura com a transmissão de futebol” (PEIXOTO, 1991, p. 77). Os programas mal se distinguem uns dos outros e o espetáculo consiste na própria seqüência, cada vez mais vertiginosa de imagens.

Os programas televisivos deixam de ser homogêneos e passam a confundir gêneros e formatos. Nada mais se contempla. É um movimento contínuo, em direção a outros enunciados. As justaposições da programação, engendradas à estratégia de *marketing* dos intervalos, acentuam o quadro descrito. O telespectador, anestesiado pelo seu momento de relaxamento, propício aos atravessamentos, à identificação e ao amálgama do que é visto, e não disposto a uma ação reflexiva-crítica, entrega-se a essa “viagem na irrealidade do cotidiano”,<sup>24</sup> provocada pela movimentação ainda mais acelerada das imagens e pela multiplicação ao quadrado dos meios de comunicação de massa.

---

<sup>23</sup> Essas afirmações estão baseadas em dois textos “Comunicação do Grotesco” de Muniz Sodré (1983) e “Imaginar e pensar” de Maria Rita Kehl (1991).

<sup>24</sup> Referência à seguinte passagem da obra de Umberto Eco (1984, p. 179): “o que são hoje os rádios e as televisões, sabemos muito bem. Pluralidade incontrolável de mensagens que cada um usa e compõe como quer, com controle remoto. Não é que mude a liberdade do usuário, mas o que muda com certeza é o modo como ele é ensinado a ser livre ou controlado. Quanto ao resto, abriram seu caminho devagar a dois novos fenômenos, a multiplicação das mídias e as mídias ao quadrado”.

A imagem se impõe ao receptor em seu estado de relaxamento em frente à TV, anestesiando-o pela velocidade e quantidade de informação visual. Isso não significa que a sua atenção seja automaticamente estruturada pela imagem, muito pelo contrário, a TV tende a dispersar a atenção do espectador, ao invés de estruturá-la.

A introdução do efeito *zapping*<sup>25</sup>, problematizado por Marcondes Filho (1994), vem acentuar a sobreposição da programação. O telespectador já não assiste aos programas por inteiro, mas a vários ao mesmo tempo e articula as imagens de modo desconcertante, dotado de uma completa falta de paciência a qualquer vestígio de duração ou continuidade. “Uma verdadeira ânsia de evasão, uma busca frenética da surpresa, que implica verdadeira obsessão pelo corte, pela trituração de tudo que é homogêneo” (PEIXOTO, 1991, p.77).

O zapeador fabrica seus próprios programas através de uma leitura transversal. Estaria aí outro plano de interferência, em que esse indivíduo faria o que se chama em cinema de decupagem, ou seja, o corte de cenas de uma filmagem que depois são emendadas, constituindo, em seu conjunto, uma história, um enredo. Na nova televisão, o zapeador constrói seu programa; ele fabrica na intersecção de canais um programa todo seu, apesar de completamente desprovido de qualquer lógica ou sentido. De qualquer maneira, essas categorias já não são mais imprescindíveis na prova prática de se assistir à televisão. Ele, por outro lado, também acompanha o ritmo e a dinâmica televisiva nesse saltitar permanentemente, quase que angustiado, entre canais, à procura de algo, que na verdade nunca encontra. (...) O zapeador é a figura da nova era, marcada pela cultura da velocidade, da dispersão e da volaticidade, que busca sentido num conjunto absolutamente heterogêneo de cenas e imagens, formando uma espécie de *milk-shake* de ofertas visuais, musicais e noticiosas, cujo sentido da produção e do desfrute da cultura tornam-se totalmente individualizados. (MARCONDES FILHO, 1994, p. 79-81)

A preocupação do emissor é evitar a fugacidade (tendência à não-retenção) do espectador, pelas *arquiteturas mnemônicas*, para que a continuidade das imagens da TV seja análoga ao fluxo da consciência humana. De certa forma, ao arrebatá-lo visualmente o espectador, a TV leva-o a uma sensação de *deja vu*, sentimento de previsão do acontecimento.

A passividade, dessa forma, é uma falta de uso, uma ação interpessoal enferrujada, não ausente, mas preguiçosa. O receptor-criança torna-se receptivo às estereotípias por sua reprodução exaustiva. A lógica dos estereótipos e/ou do senso comum está impregnada e fundamentada na prática social do cotidiano, que é reproduzida pelos programas televisivos. A relação da criança com a TV, como observa Kehl (1988), é também determinada pela ordem que a cerca. Isso implica na família, escola e grupos sociais que ocupa.

Orozco (1991) utiliza o conceito de “comunidade de apropriação”, identificando o papel da família e da escola como comunidades de legitimação e aprendizagem televisiva das crianças, no que ele define de “mediação institucional”. A escola e a família constituem uma mediação institucional, também no sentido de ter sua própria esfera de significação, produto particular de sua

---

<sup>25</sup> Prática de mudar o canal a qualquer pretexto pelo controle remoto.

historicidade e institucionalidade, em que se outorga relevância aos programas televisivos e legitimam as ações nos contextos sociais.

La cosmovisión familiar constituye un conjunto de tradiciones, valores, información y actitudes que tratan de inculcarse en todos los miembros de la familia para mantener la cohesión del grupo y garantizar su reproducción. La escuela en tanto institución de educación formal por lo general involucra una serie de conocimientos y orientaciones sancionadas socialmente como adecuadas para ser formalmente enseñadas a las generaciones jóvenes y así facilitar la reproducción cultural y la formación de ciudadanos funcionales al Estado y a la sociedad civil. (OROZCO, 1991, p.7)

As crianças possivelmente fazem suas interpretações e/ou ressignificações televisivas com influência das apropriações televisivas da família ou da escola. A primeira comunidade de apropriação, segundo o autor, é constituída pela família, por ser um “grupo natural” para se ver TV.

Es dentro de esa comunidad donde se da una “negociación” entre la audiencia y la pantalla y entre los distintos miembros de la familia en relación a la TV. Como sugiere Morley (1986) existe “una política del hogar” (politics of the living room) que encuadra los hábitos televisivos y el tipo de comunicación familiar dentro de la que se inscribe la apropiación de la programación por parte de la audiencia. (IDEM, 1991, p. 6)

A escola, segundo Orozco (1991), é a comunidade de apropriação que mais promove as interações com o conteúdo televisivo, pois no ambiente escolar, as atitudes dos professores sobre a TV, o clima pedagógico e a organização escolar são elementos que incidem sobre os processos comunicativos realizados pelas crianças, tanto na sala de aula quanto nas brincadeiras e que levam essas representações para o ambiente familiar. Assim: “... *ningún significado es unívoco, sino más bien polisémico y puede captarse diferentemente*” (OROZCO apud VARELA, 1999, 56).

O que é visto na TV adquire um caráter polissêmico no tratamento de ressignificação e no processo de recepção, em contato com as múltiplas mediações que cercam a criança. A aquisição de significado ou a “formação de hábitos de simples apreensão” está relacionada à “precisão e distinção” e “consistência ou estabilidade de significado”: “Na maior parte das vezes não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos” (VARELA, 1999, p.151). Portanto, a ressignificação da mensagem é resultado do processo cultural e depende de como são efetuadas as mediações correlacionadas ao momento da recepção.

Para corroborar tal pensamento, Canclini (1999) identifica as comunidades de apropriação como “comunidades interpretativas de consumidores”, ou seja, grupos de pessoas que compartilham bens simbólicos e que lhes conferem uma identidade. Segundo Canclini, os sujeitos costumam unir-se em torno de algo comum, o que atribui ao consumo a capacidade de caracterizar. Ao analisar o consumo, o pesquisador é guiado a desconstruir a irracionalidade que cerca o comportamento dos consumidores, pois na seleção dos bens há apropriação pública do que é valioso, bem como o modo como os sujeitos se integram e se distinguem na sociedade. Sendo

assim, exploram-se as visões de consumo e de pertencimento à sociedade, através desses processos culturais. E a identidade, configurada pelo consumo, depende daquilo que se possui ou daquilo que se pode possuir, é a ampliação de desejos e expectativas e, até certo ponto, uma nova maneira de ser cidadão.

Os apontamentos feitos por Varela (1999) sobre as comunidades de apropriação identificam o receptor como um criador de significados, seja a partir da apropriação de outras interpretações, ou da identidade de consumo de bens simbólicos, seja da sua subcultura e relações estruturais com a sociedade. O que se articula com o pensamento de Orozco e Canclini sobre a amplitude necessária para abarcar a concepção de que as diversas recepções, mediações e consumos ocorrem em contextos específicos e meios de comunicação, insere-se nesse processo de identidade social. Não se descartam, na relação receptor/emissor, a assimetria de poder e as influências dos contextos institucionais e socioeconômicos. Portanto, ao pensar no tema TV e criança reflete-se sobre a sociedade e suas malhas de discursos e práticas. A problemática está em estabelecer elos com as múltiplas mediações propostas como a principal instância a ser investigada, nas inter-relações emissor/receptor, fatores que intervêm nessa relação, bem como nas formas de apropriação e ressignificação dos sentidos que circulam nas tramas do cotidiano das crianças de pré-escola.

Tres premisas básicas orientan el análisis de la recepción televisiva. Una, que la recepción es interacción; dos, que esa interacción está necesariamente mediada de múltiples maneras; y tres, que esa interacción no está circunscrita al momento de estar viendo la pantalla. El objeto de estudio por consiguiente serán las diversas mediaciones a lo "largo y ancho" del proceso de recepción. (OROZCO, 1991, p.08)

A TV é um objeto que sintetiza a globalização, mediação e liberdade de informação, processos esses que contribuem para a problematização da identidade cultural que está em formação nesses receptores. Assim nesse contexto, é importante analisar as funções e significados da TV, já que essa ocupa várias lacunas no cotidiano da criança. Em determinadas situações a criança fica entregue aos cuidados da tecnologia da TV (babás eletrônicas).

Orozco (1991), ao falar sobre a sua formulação de "mediação videotécnica", admite que a TV não só tem uma linguagem própria, como também dispõe de certos recursos para aumentar seu poder legitimador, através do processo de produção de seus programas. No entanto, ao falar sobre a passividade, o autor se posiciona da seguinte forma:

En el proceso de recepción, la audiencia no asume necesariamente un papel de receptor pasivo. La actividad de la audiencia se lleva a cabo de distintas maneras. Mentalmente, los televidentes frente al televisor se "enrolan" en una secuencia interactiva que implica diversos grados de involucramiento y procesamiento del contenido televisivo. Esa secuencia arranca con la atención, pasa por la comprensión, la selección, la valoración de lo percibido, su almacenamiento e integración con informaciones anteriores y, finalmente, se realiza una apropiación y una producción de sentido (Orozco, 1988). La secuencia puede también realizarse de distinta manera y a ritmos diferentes. A veces la selección o la comprensión de lo que se mira en la pantalla son los esfuerzos mentales que definen el curso posterior de la

interacción de la audiencia con la TV (Bryant y Anderson, 1983). A veces, la rapidez de presentación de información que conlleva la programación acelera el ritmo de su percepción y puede disminuir la posibilidad de distanciarse de lo percibido. Sin embargo, lo más importante no es tanto qué actividad mental arranca la secuencia, o a qué ritmo se realiza el procesamiento informativo, sino el que las distintas actividades que la conforman no implican un mero procesamiento mecánico de la información (como algunos teóricos de los procesos cognoscitivos han sostenido, e.g. Collins, 1983), sino que involucran un proceso fundamentalmente sociocultural (Jensen, 1987). La razón principal es que la secuencia de actividades mentales conlleva una serie de asociaciones de contenido -en ese caso entre la información transmitida por la pantalla y por lo tanto externa al sujeto y la información previamente asimilada en la mente del televidente. La audiencia no se enfrenta a la pantalla vacía de ideas, emociones, historia y expectativas.

Essa modalidade comunicacional vem assegurar a transmissão de informações sobre a vida cotidiana e também amplia, em novas formas, a centralização do poder e o disciplinamento do sujeito. Sodré (1977) afirma que a forma de poder exercida pela TV é de absoluta abstração em relação à situação concreta e real da comunicação social do diálogo. O exercício de poder interfere nas suas condições subjetivas, determinadas pela variedade de discursos institucionais (família, escola, amigos, relações afetivas), veiculados por revistas, jornais, TV, Internet, etc. Os produtores de televisão procuram fazer programas com o máximo possível de carga emocional e estímulos para agradar o telespectador e manter bons índices de audiência.

Martin-Barbero<sup>26</sup> atribui três entradas às práticas sociais: “tecnicidade”, com capacidade de organizar a percepção, articulando inovações à discursividade nas práticas sociais, o que transforma essas práticas, originando novas formas de sociabilização; a “dimensão da sociabilidade”, que é a forma como se garante a repetição e a operacionalização na busca de sentido e, por último, “dimensão da sociabilidade”, que é a apropriação cotidiana da existência fora da ordem da razão institucional, cuja dinâmica tem a capacidade de fissurar o sentido hegemônico, através da multiplicidade de modos e sentidos, em que a coletividade se faz e se recria, da diversidade e da polissemia da interação social.

Pacheco (1987) diverge de Martin-Barbero, pois demonstra que a relação entre os meios de comunicação de massa (MCM) e os comportamentos, atitudes, experiências e valores circulantes na sociedade é inegável, no que tange à criança, pois em sua pesquisa de campo, com grupos de crianças de 09 a 10 anos de idade, de escolas públicas e privadas, na recepção de um desenho do personagem “Pica-pau”, essa influência ficou evidente e pode ser encarada como uma espécie de “ditadura do pensamento”.

Ainda conforme Pacheco (1998), a construção da identidade é processual, é um fluxo de possibilidades que se encadeiam, articulando-se uma às outras. A apreensão dos conteúdos é adquirida pela conexão com vários estímulos, oportunizando o surgimento de novidades. É nesse

---

<sup>26</sup> MARTIN-BARBERO (1990) apud JACKS e ESCOSTEGUY, 2005, p. 67

momento que a lógica do mercado apresenta-se conjuntamente com seus aparatos: pesquisas de preferência e de tendências, tudo para agradar e chamar mais a atenção do telespectador.

A mídia sobrevive conforme é absorvida pela demanda dos telespectadores, sendo convidado a experimentar mundos diversos advindos da programação que é apresentada, interferindo direta e indiretamente nas formas arcaicas e obstinadas de ser, buscando ser aceito e elaborando seu imaginário. (IDEM, 2001)

Com base na reflexão de Pacheco, é possível afirmar que a existência da programação está a cargo do telespectador, para fugir da sua realidade angustiante. A influência da TV, na formação da identidade infantil, se faz nessa hora evidente, pois a criança cria um vínculo com programas que contêm os elementos míticos (como a mitologia grega) e simbólicos, através da constituição do personagem, do próprio enredo ou metafórica em alguns desenhos em que a personalidade do personagem é expressa pela cor de seu cabelo ou pelo antroporfismo, que, são composições integrantes dos programas televisivos.

A criança interpreta as mensagens passadas pelos heróis e suas trajetórias fantásticas, apropriando-se dos discursos à sua maneira, podendo absorvê-los por completo ou resignificando-os, conforme a situação presente. Daí a importância dada aos programas televisivos no desenvolvimento infantil, pois na medida em que a criança se diverte assistindo TV, satisfaz sua necessidade lúdica, vivendo imaginariamente conflitos, medos e aventuras, num processo de amadurecimento emocional e cognitivo.

A partir dos mitos nos desenhos animados preferidos, a criança elabora medos e satisfaz necessidades fundamentais como: viver a magia da ficção; a importância de, ainda que magicamente, desafiar as regras que o adulto lhe impõe no seu dia-a-dia; e a substituição do tempo métrico, que é real, pelo tempo psicológico que lhe permite libertar-se da gravidade, ficar invisível, e assim, comandar o universo por meio da sua onipotência. (PACHECO, 2000, p. 34)

A TV, segundo Pacheco (1987), a cada dia condiciona a vida diária da criança e da família, podendo ser chamada de *escola paralela*, pois informa e influencia, fazendo a criança adquirir uma visão distorcida, estática, deformada e maniqueísta dos valores e dos homens.

Os pequenos tornam-se *experts*, embora sem um desenvolvimento pleno da sua consciência crítica, naquilo que as mensagens emitidas significam, sem a plena decodificação do que não está explícito, mas escondido ou simbolizado.

Com essas duas pequenas considerações antagônicas sobre a relação entre a TV e sua recepção, podemos perceber a amplitude e o conflito, no que diz respeito à mídia, ao desenvolvimento infantil e à dificuldade de se trabalhar com o tema.

A distância existente entre o adulto e a criança fica cada vez mais perceptível quando tratamos de mídia e programas feitos para a infância. Para um programa “ideal”, não se pode deixar de ter em vista o sujeito, no caso a criança, que está inserido em um determinado contexto de

desenvolvimento e percepções aguçadas. O sujeito passa a ser um objeto consumidor aberto aos estímulos das propagandas.

Aproveitando-se do conhecimento da estruturação das práticas sociais, que supõem um entrelaçamento entre necessidades e desejos, em uma alternância de dar e receber, os produtores de programas para a televisão procuram fazer programas com o máximo possível de carga emocional e estímulos para agradar e capturar a atenção do telespectador. Dessa forma, a construção da identidade individual e coletiva relaciona-se diretamente com os programas exibidos e assistidos na TV, pois são elementos que



propiciam sociabilização e influenciam na formação de modelos e mensagens, de conduta e valores.

A TV tem o poder e esse poder/saber é sua arma principal no jogo de conquista do espectador. Foucault estabelece as relações de poder através e pelo saber e assim a TV detém o maior dos poderes, inclusive o de determinar a realidade, pautar assuntos e o cotidiano. Transfigura-se em uma “escola paralela”, pois informa a criança desde os assuntos mais básicos até os mais polêmicos, como já foi teorizado em seção anterior.

Na perspectiva de que é nas redes sociais que se constroem as representações e, conseqüentemente a identidade, temos, na cultura, o campo onde se tem a materialização e na subjetivação, a conexão do mundo interno com o mundo externo, através da abstração das idéias.

A negociação simbólica é o principal território em que as tecnologias agem. De um lado, temos o indivíduo com seus desejos e formação de ser; do outro, temos a mídia com seus argumentos e modelos, a hegemonia.

A contextualização da construção da identidade como fluxo de possibilidades de associação de representações e ideologias, compreende-se que a mídia é um fator decisivo para o entendimento do cotidiano e da cultura, pois se o cotidiano dos telespectadores é bombardeado por vários estímulos sensitivos, cognitivos e afetivos, veiculados por imagens, sensações, pensamentos, produções por conexões e afeições, deve-se entender a TV como uma síntese de práticas discursivas.

Ressalta-se que não é possível entender um objeto complexo, como a TV, a partir de relações lineares, principalmente em um terreno interdisciplinar, uma vez que se está tratando da produção de sentido (mediação) e não da gestão da informação. Reforça-se a idéia de que reduzir os fenômenos midiáticos a meras estatísticas, levar ao erro de ignorar a gênese da subjetividade e seu processo de produção. Quanto à produção de sentidos e afetos, a subjetividade, é atribuída às representações e ideologias, através de diálogos, assimilando culturas com diversidade (questão do imaginário e da subjetividade envolvida no processo de recepção e mediação).

Apreensão do sentido não é apenas entender a emissão das mensagens televisivas ou o que alguém fala sobre TV, mas é compreender, a partir da recepção, como a produção de sentido acontece e como é produzido pelos receptores-crianças. Faz-se necessário retomar os fundamentos teóricos o processo de análise das relações sociais, mediadas pela TV e seus contextos.

Após a argumentação teórica, percebe-se que a TV procura ampliar e se associar aos objetos e ações presentes no cotidiano, na captura da dinâmica do dia-a-dia, o que facilita a apropriação da mensagem pelo sujeito. A incorporação do lúdico à produção da imagem é pensada para a mercadoria cultural, o bem simbólico e material a ser consumido por várias faixas de público,

refletindo nos estilos de vida e no cotidiano, que, influencia na identidade, em termos de micros (individuais) ou macros (culturais) contextos.

Existem dialéticas e ilusões na ânsia por uma verdade inexistente, assim como inúmeras possibilidades de investigação, mas há aqui um campo teórico dinâmico, condicionado às alterações mercadológicas e tecnológicas. O conhecimento deve ser provisório, dinâmico e flexível, porque é necessário para se questionar posições já sedimentadas, positivistas, em relação à recepção infantil. O conhecimento científico deve evoluir e proporcionar reflexões e críticas para o seu processo de construção de análise das mediações das crianças, dentro do campo da comunicação. É importante a abertura para a interdisciplinaridade, que não pode ser entendida como justaposição de perspectivas teóricas, mas como diálogo com disciplinas em busca de respostas, mesmo que provisórias, sobre a questão levantada por esse estudo.

### 3. Universo da Pesquisa de Campo

*Pense em tudo que você sabe ou intui sobre uma criança. Lembre da criança que já foi um dia. Levante os critérios de como você acha que a criança pode (e deve) ser estimulada pelo veículo mais sedutor da comunicação que existe. Pense no fascínio da imagem, no encantamento que uma estória suscita, lembre dos desenhos, de bonecos, cogite formas de informação que podem ser dadas, relembre a agilidade das formas e o ritmo do veículo que é a televisão. Medite no que é (ou que pode ser) o mundo via satélite... olhe a criança de hoje, pensa na elaboração de um herói contemporâneo, relembre o que é uma narrativa. (Fanny Abramovich, O Estranho mundo que se mostra às crianças*

A pesquisa de campo concentra-se na etnografia realizada no Centro de Convivência Infantil (CCI) “Gente Miúda”, com crianças de 04 a 06 anos de idade. A instituição é direcionada a filhos de servidores da UNESP de Bauru, desde servidores técnico-administrativos a docentes. O número de vagas é limitado ao número de 15 por grupo. As crianças têm direito a estudar desde o 3º mês até os 07 anos de idade. São seis (06) grupos divididos por faixa etária<sup>27</sup> e acompanhados por uma professora responsável e uma auxiliar de ensino. O período de funcionamento é integral, das 7:30 até às 17:30 horas.

A UNESP (Campus de Bauru), desde 1988 em atendimento às necessidades do processo histórico e acompanhando a legislação [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20/12/96, artigo 29 e 30], institui o Centro de Convivência Infantil “Gente Miúda”, buscando garantir o direito da criança-cidadã, filhos de servidoras (técnico-administrativas e docentes) prioritariamente, e de servidores, quando atendidas as condições expostas no Decreto Estadual n. 33.174 de 08/04/91. Ao representar o Estado, no atendimento da faixa etária de 0 a 06 anos, o CCI “Gente Miúda”, através da portaria UNESP n. 49, de 07/03/96, que aprova o Regimento dos Centros de Convivência Infantil, em andamento ao art. 36, desenvolve um trabalho que prioriza a adequação máxima no atendimento integral a cada faixa etária propiciando o desenvolvimento físico, psicomotor, emocional, intelectual e social à criança, sujeito da história. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CCI, p. 01, ANEXO B)

A pesquisa de campo compreende três fases distintas: **1ª Fase – Sondagem**, em que o próprio nome já enuncia a intenção: executar uma estratégia de reconhecimento. A entrevista inicial, com a diretora do CCI, clarificou as regras da instituição, assim como a expectativa depositada na execução dessa pesquisa. Outra etapa desse processo de sondagem se deu pela aplicação do questionário original, elaborado para refletir sobre os aspectos positivos e negativos da TV, vistos pelos pais e, assim, auxiliar na análise da recepção infantil. Apesar dos dados do questionário serem quantificados e interpretados, os resultados dos questionários respondidos pelos pais e professores foram insuficientes para o que se objetivava e percebeu-se que haviam muitas lacunas a serem preenchidas. Por esse motivo elaborou-se a 2ª fase.

**2ª Fase – Mapeamento do Consumo Midiático**, trata-se da contextualização das crianças pelo olhar dos adultos (pais e professores) e pela observação de seu cotidiano no CCI. Ao mapear os hábitos de consumo midiático, com a reaplicação de um questionário mais detalhado, não

---

<sup>27</sup> Estruturação dos grupos: GRUPO I (0 a 1 ano), GRUPO II (1 a 2 anos), GRUPO III (2 a 3 anos), GRUPO IV (3 a 4 anos), GRUPO V (4 a 5 anos), GRUPO VI (5 a 6 anos).

só algumas dúvidas foram tiradas, como algumas hipóteses puderam ser trabalhadas, como os conteúdos a que as crianças têm acesso em casa e que trazem materialmente para o CCI, em forma de VHS ou DVD. A observação do cotidiano das crianças dos Grupos V e VI, do Centro de Convivência Infantil “Gente Miúda”, executada nessa fase, foi direcionada para as brincadeiras e as preferências manifestadas pelas crianças, sem qualquer interferência.

**3ª Fase – Pesquisa Etnográfica**, ou seja, as Oficinas Temáticas. Essa fase foi a que contou com o maior planejamento estratégico para a execução. O início das oficinas temáticas teve como base as brincadeiras observadas, os apontamentos dos pais e professores e o levantamento dos programas preferidos das crianças, em conversas, não em entrevistas, sem a presença física da TV. Houve o cuidado com o lúdico e com as regras da instituição e a preservação do direito de aceitação ou rejeição de propostas feitas pela pesquisadora, tudo devidamente observado e registrado no diário de campo.

A primeira atividade foi um desenho, antes da exibição do “filme do dia”, em que havia um esboço de televisão impresso numa folha A4. A segunda, terceira e quarta atividade tiveram a participação direta da TV. A pesquisadora preparou três fitas VHS, em que a primeira continha os programas indicados pelos pais como os preferidos das crianças; na segunda fita havia programas declarados como preferidos pelas próprias crianças e a terceira e última VHS foi preparada com aquilo que se verificou comum entre pais, crianças e escola. A última atividade foi a tentativa de compreender o processo de apropriação e ressignificação de elementos midiáticos. Essa fase é muito importante, pois é a oportunidade que a pesquisa oferece para desconstruir determinados mitos, como o da própria preferência televisiva infantil.

Nas seções seguintes constam descrições mais detalhadas das fases, como seus objetivos, procedimentos, resultados e considerações.

### **3.1. Fase 1 – Sondagem**

A Fase 1 - Sondagem foi realizada no final de 2006 com o Grupo IV, com crianças de 03 a 04 anos, que em 2007 fizeram parte do Grupo V (5 a 6 anos), o que justifica esse Grupo ainda constar como universo de pesquisa. Foi incorporado o Grupo VI (6 a 7 anos), porque ambos os grupos fazem a atividade de “ver TV” após o almoço juntos, por indicação da diretora da creche. O acompanhamento de observação foi feito com o Grupo VI, já que a professora não possui a auxiliar e sua sala está com menos alunos, ou seja, sete ao todo.

Outro detalhe que deve constar como variável do trabalho é que no período de observação a instituição passava por reformas e por isso as aulas eram dadas em conjunto. Os

Grupos V e VI compartilhavam a mesma sala de aula, mas suas atividades específicas eram dadas em separado.

Os horários das atividades do Grupo VI, para uma melhor visualização, em que se destaca o espaço/tempo em que a pesquisa efetivamente acontece, estão na tabela abaixo:

**Tabela 2 - Horário das Crianças Grupo VI**

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h30/8h30	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção	Recepção
8h30/9h30	Roda da conversa				
9h30/10h	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta
10h/11h	Oralidade e Escrita	Artes	Matemática	Natureza e Sociedade	Oralidade e Escrita
11h/11h45	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
11h45/12h15	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h15/13h	Higiene Bucal				
13h/14h	<b>Atividade Coletiva Grupo V e VI</b>				
14h/14h30	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
14h30/15h	Higiene do corpo				
15h/15h30	Hora da História				
15h30/16h15	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
16h15/17h	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda
17h/17h30	Jogos matemáticos	Jogos de interação	Jogos simbólicos	Jogos matemáticos	Dia do Brinquedo
17h30/18h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Ao todo eram 23 crianças, 15 do Grupo V (04 a 05 anos) e 08 de Grupo VI (05 a 06 anos)<sup>28</sup>, sendo 14 meninos e 9 meninas. A faixa socioeconômica<sup>29</sup> desse grupo era bastante variável, pois tinha desde filhos de técnicos administrativos (serviços gerais) a filhos de docentes com pós-graduação<sup>30</sup>, o que caracteriza o grupo como heterogêneo socioeconomicamente. Esse foi o principal motivo da escolha dessa instituição para a pesquisa de campo.

O número reduzido de alunos no Grupo VI, informação dada pela diretoria do CCI, deveu-se à portaria 49 do Ministério da Educação, que mudou a estrutura dos anos letivos do ensino fundamental. A partir do ano de 2006, o primeiro grau passou a ter nove anos de duração, fato esse que fez as crianças com maior poder aquisitivo irem para a “nova” primeira série, permanecendo no Grupo VI os filhos de servidores técnico-administrativos.

<sup>28</sup> A criança mais nova tem 04 anos e 07 meses e a criança mais velha tem 06 anos e 08 meses.

<sup>29</sup> A faixa salarial é de R\$ 750,00 reais a R\$ 3.200,00, variando conforme o cargo ocupado.

<sup>30</sup> No Grupo V são 04 filhos de docentes e 12 de técnicos administrativos de cargos variados. No Grupo VI são todos filhos de técnicos administrativos de cargos variados. No total do Grupo V e VI, são 19 filhos de técnicos administrativos (83%) e 04 filhos de docentes (17%).

### 3.1.1 Objetivos da Fase 1 – Sondagem

Objetivou-se o levantamento da situação no campo, isto é, no Centro de Convivência Infantil da UNESP, Campus de Bauru. A exploração dos problemas de ordem primária constituiu-se em conhecer o ambiente, contatar a direção da instituição e aplicar o questionário/termo de permissão aos pais e professores.

### 3.1.2 Contato com a diretora do CCI

A apresentação da pesquisa à Direção da escola se fez por meio da entrega de uma cópia do projeto de pesquisa e do plano de atividades detalhado, conjuntamente com uma cópia do *currículum* da pesquisadora e uma carta de apresentação do programa de pós-graduação, assinada pela coordenadora, Profa. Dra. Ana Sílvia Davi Médola.

Após uma semana foi marcada uma reunião para discussão do projeto. A diretora fez indicativos sobre as reclamações dos pais e sobre o uso da TV. Uma dessas reclamações foi direcionada ao Grupo I e Berçário, com crianças de 0 a 2 anos, porque as professoras estavam colocando a TV sem um objetivo ou propósito específico.

Outra reclamação, sem especificar o grupo, foi que as crianças estavam falando sobre a Xuxa e cantando suas músicas. Aparentemente, esse comportamento não ocorria em casa e foi diretamente relacionado à instituição. A diretora classifica o evento como um movimento “anti-Xuxa”, vindo dos pais.

Sobre a pesquisa a ser desenvolvida, a diretora ressaltou a importância do *feedback* aos pais. O projeto de televisão foi bem aceito pela diretora por prever, em seu cronograma, o espaço para *feedback* e a abertura para se falar sobre o tema. Por ser uma instituição da UNESP, por várias vezes acontecem pesquisas, em que o pesquisador não devolve os resultados ou os debates. Por isso, os pais têm estado mais resistentes às pesquisas desenvolvidas ali, alegando que os filhos não são “ratos de laboratório”.

A idéia de fazer uma reunião com pais para apresentar o projeto e posteriormente divulgar os resultados da pesquisa teve uma ótima acolhida. Inclusive, há sugestão para que se faça uma carta de apresentação do projeto para os pais, quando se iniciar a pesquisa propriamente dita.

Para ser pesquisado, foi indicado o grupo IV, em que as crianças têm um espaço específico em que assistem TV e não dormem após o almoço (“Hora do Soninho”). O que as crianças assistem provem de alguns títulos que a instituição possui, ou de alguma mídia trazida pela criança.

A diretora faz menção a um caso em que uma criança trouxe um filme do “Harry Potter”, que não foi exibido pela densidade tanto de conteúdo quanto tempo de duração. No entanto, filmes como “Carros” são opções viáveis, pois todas as cenas são chamativas e interessantes.

Saber que a TV não está conectada aos canais abertos ou pagos alterou um pouco o modo de lidar com o aparelho de TV. O mapeamento do consumo dos programas televisivos fica a cargo da observação do discurso das crianças e do contato com os pais, via entrevista e/ou questionário. No entanto, foi necessário repensar a estratégia de exibição dos materiais, pois a creche conta com aparelho de VHS e DVD. Dessa forma, pensou-se em usar a videoteca da instituição, vídeos trazidos pelas crianças e a gravação de programas pela pesquisadora.

Delimitou-se que os questionários para a sondagem seriam entregues naquele mês, novembro de 2006 e que o contato com as crianças ocorreria ao início de 2007. Isso se justifica pelo fato da pesquisadora acompanhar, desde o início das aulas, o cotidiano das crianças.

### **3.1.3 O questionário original**

O questionário foi chamado de original, por ter sido o primeiro a ser elaborado na intenção de saber os aspectos positivos e negativos que os pais vêem na TV, de ter conhecimento sobre o que as crianças assistiam em casa e de como era esse processo. O questionário foi baseado, adaptado e ampliado segundo a “Cartilha do Jovem Telespectador Tver”, projeto da ONG Tver.

Um material destinado a alunos e professores dos diversos níveis de ensino que ajuda a promover a reflexão crítica sobre a televisão. Criada pela educadora e ex-consultora de educação da TV Cultura de São Paulo, Célia Marques, a Cartilha tem duas versões: uma para alunos e outra para professores. (...) a Cartilha propõe a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos da TV e a análise de diversos tipos de programas assistidos pelo aluno. (Fonte: Tver [http://www.cidadania.org.br/conteudo.asp?conteudo\\_id=3063](http://www.cidadania.org.br/conteudo.asp?conteudo_id=3063))

A aplicação do questionário original foi uma experimentação para averiguar a eficácia das perguntas elaboradas e para que houvesse um primeiro contato, através dos adultos, com o mundo das crianças.

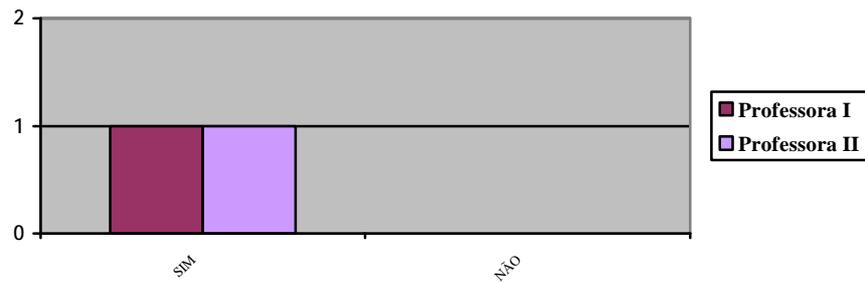
Os resultados vistos mais adiante foram decisivos para elaborar a estratégia técnica adotada nas fases seguintes. Vieram à tona algumas questões: Quem são essas crianças? Como ter acesso a informações que reflitam o consumo midiático das crianças? Quais são os problemas reais, isto é, do cotidiano, em relação às crianças e à televisão?

A valorização de dados quantitativos, obtidos pelos questionários originais, vem da intenção inicial em que esses foram elaborados, mas os dados coletados foram insuficientes para atingir o intento de mapear o que as crianças assistem em casa, e como são seus hábitos de consumo midiático. A análise dos resultados alertou para a concepção de uma nova estratégia metodológica,

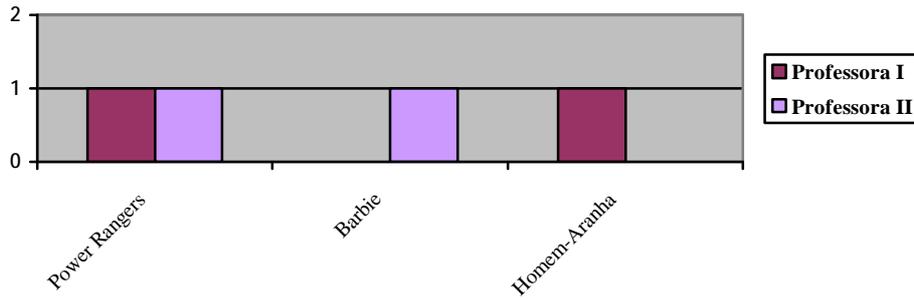
adotada em relação aos pais e, com base nisso, elaborou-se a Fase 2 – Mapeamento do Consumo Midiático, com o propósito de dar conta das falhas do primeiro questionário e tentar a participação dos pais e professores na pesquisa.

### 3.1.3.1 Resultados dos questionários aplicados às professoras

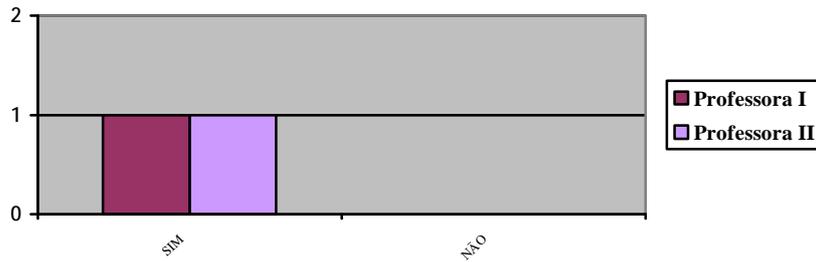
#### 1. Durante o tempo em que as crianças brincam no CCI, você tem observado alguma influência da TV?



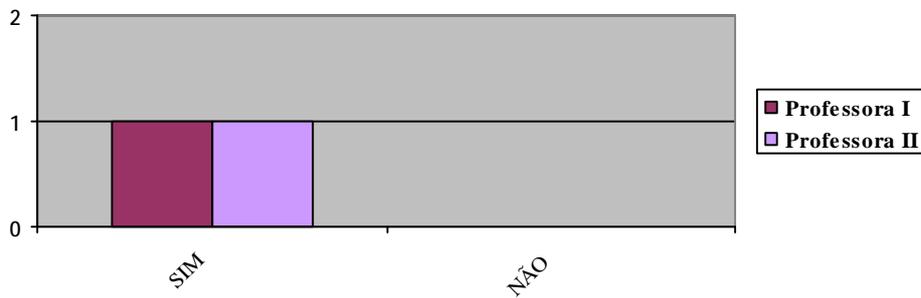
**2. Que tipos de brincadeiras fazem?**



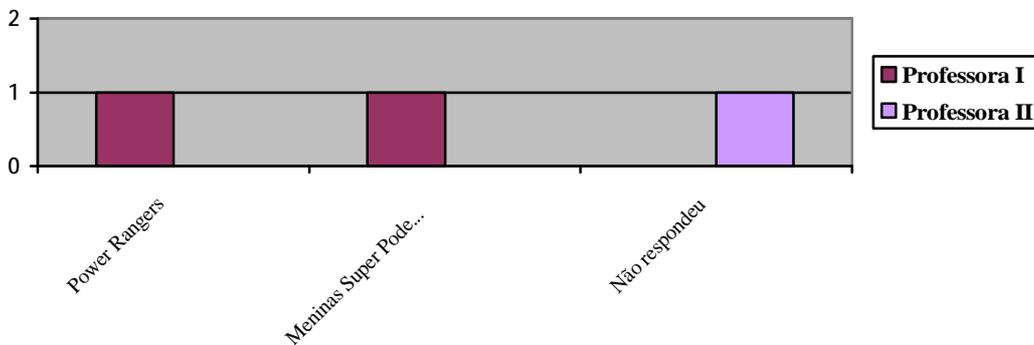
**3. Usam roupas, acessórios e/ou objetos de personagens da TV?**



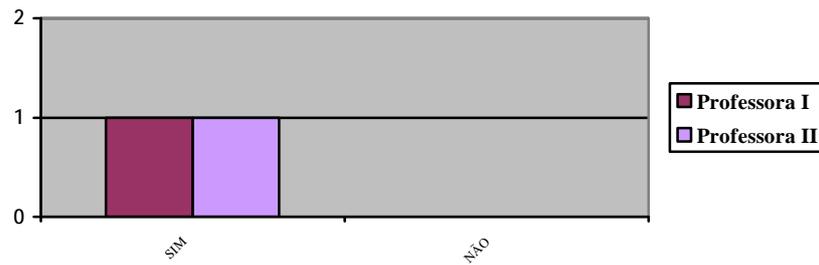
**4a. Mencionam, imitam ou identificam a si mesmos com personagens de filmes, desenhos ou novela?**



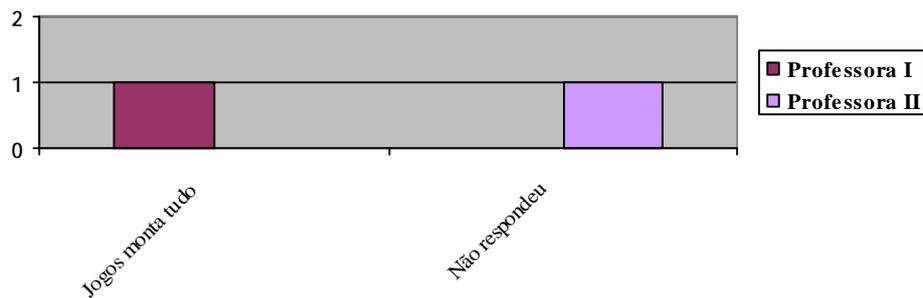
**4b. Quais os personagens são mencionados?**



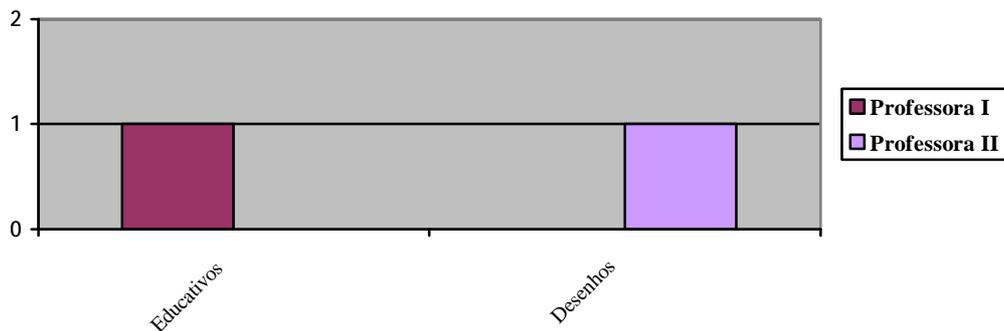
**5a. Citam ou referem-se a situações de algum programa de televisão?**



**5b. Quais as referências e/ou citações sobre os programas assistidos?**

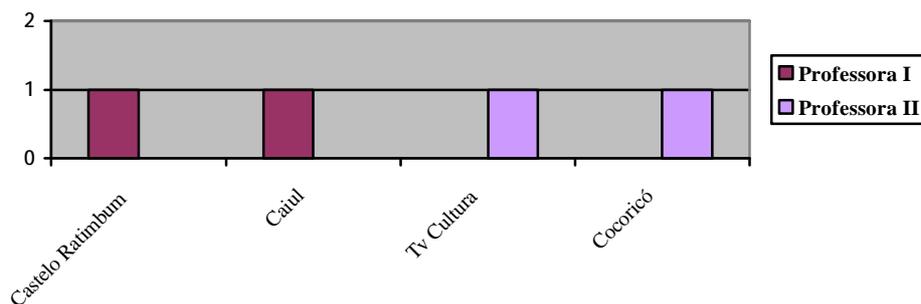


**6. Quais os programas que você acha serem os preferidos das crianças?**

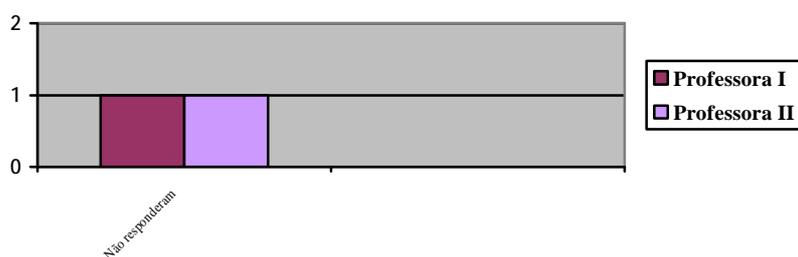


**7. Você acha que os programas assistidos pelas crianças são adequados para suas idades?**

## 8. Quais são os programas mais adequados?



## 9. Se desejar, acrescente outras observações sobre a questão da criança e a TV



### 3.1.3.2 Análise dos Resultados dos Questionários das Professoras

O questionário foi entregue pela instituição e não houve qualquer mediação por parte da pesquisadora. Não se tem conhecimento, pelo questionário, sobre quem é a professora responsável pelo grupo e quem é a auxiliar. Portanto, foram denominadas de Professora I e Professora II, o que não altera os resultados, uma vez que ambas estão em contato com as crianças durante o horário letivo.

Nenhuma das professoras quis acrescentar alguma observação sobre a questão criança e TV. As professoras do Grupo IV que concordam há influência da TV no comportamento das crianças e que isso fica claro em suas brincadeiras. Ambas fazem menção a brincadeiras, tanto femininas (Barbie) quanto masculinas (Power Rangers e Homem Aranha).

Há concordância sobre o uso e consumo de objetos, roupas e acessórios de personagens da TV. A Professora I chegou a sublinhar a palavra objeto, no questionário, porque os objetos são os mais visíveis dentro da escola, já que as crianças usam uniformes.

Quanto à questão de identificação com personagens, percebe-se a citação novamente do Power Rangers, programa que foi investigado com atenção nas fases seguintes, pois foram citados duas vezes em 9 questões das professoras e também foi citado no questionário dos pais.

As citações a situação assistidas em algum programa de TV também ocorre, mas as professoras não foram claras sobre o que as crianças citam e em que momento. Esse ponto ficou obscuro e mereceu maior atenção na fase de observação.

No quesito de programas favoritos, as professoras divergiram. A Professora I escreveu que as crianças preferem os educativos e a Professora II considerou os desenhos, em geral, como preferidos. Ao citar alguns programas indicados para as crianças, as professoras citam: Castelo Ratibum (TV Cultura), Caiull (Discovery Kids), a TV Cultura por inteiro e o programa infantil Cocoricó (TV Cultura).

**Figura 1 – Programas favoritos das crianças segundo as professoras: Castelo Ra-tim-bum, Cocoricó**



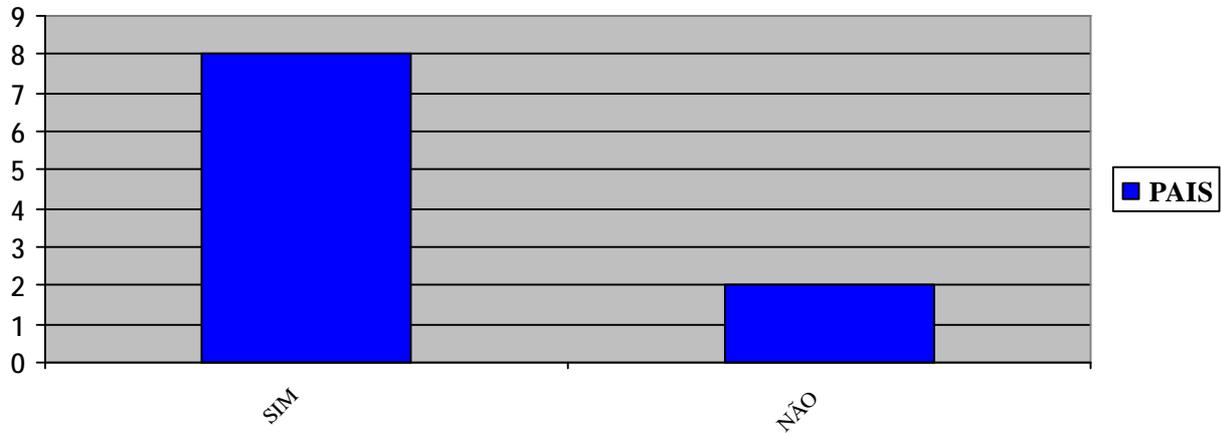
**FONTE:** Site TV Cultura

Os pais também citaram a programação do canal de TV (Discovery Kids, TV Cultura, TV Futura) como indicada para as crianças. Chama a atenção o fato de que as brincadeiras ou personagens citados nesse questionário não pertencem a programas educativos ou aos canais acima citados.

Destacam-se, nesse questionário, alguns pontos que serviram de norte para a observação na creche: 1) as brincadeiras personificadas com desenhos e sua incidência; 2) roupas, acessórios e objetos como manifestações de preferências no consumo midiático e 3) se as preferências manifestas pelas professoras são as mesmas expressas pelas crianças.

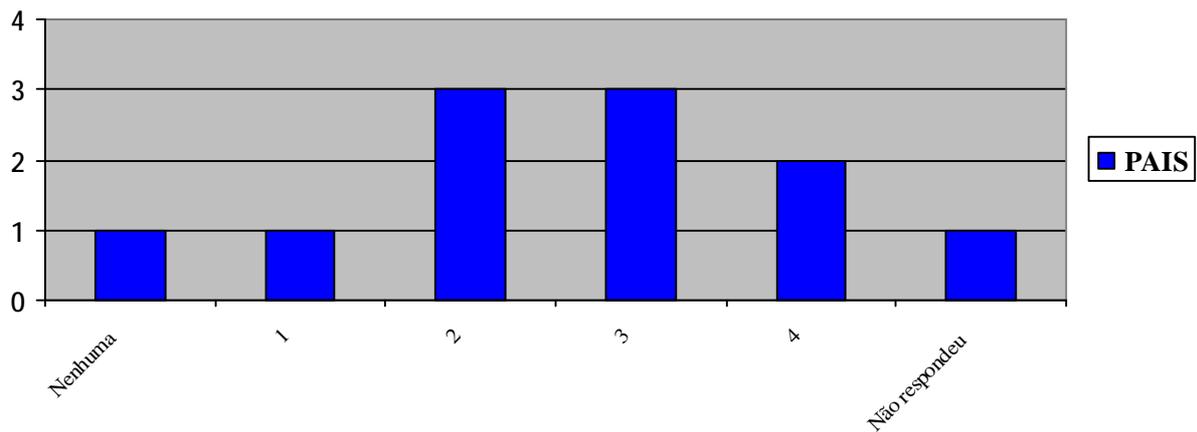
### 3.1.3.3 Resultado dos questionários aplicados aos pais

0a. Em sua casa existe mais de uma TV?



0

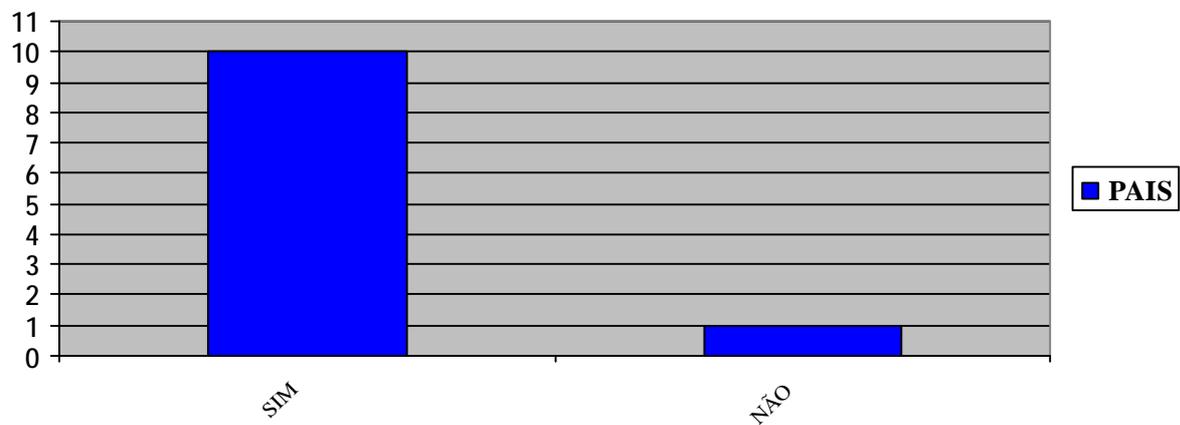
b. Quantas?



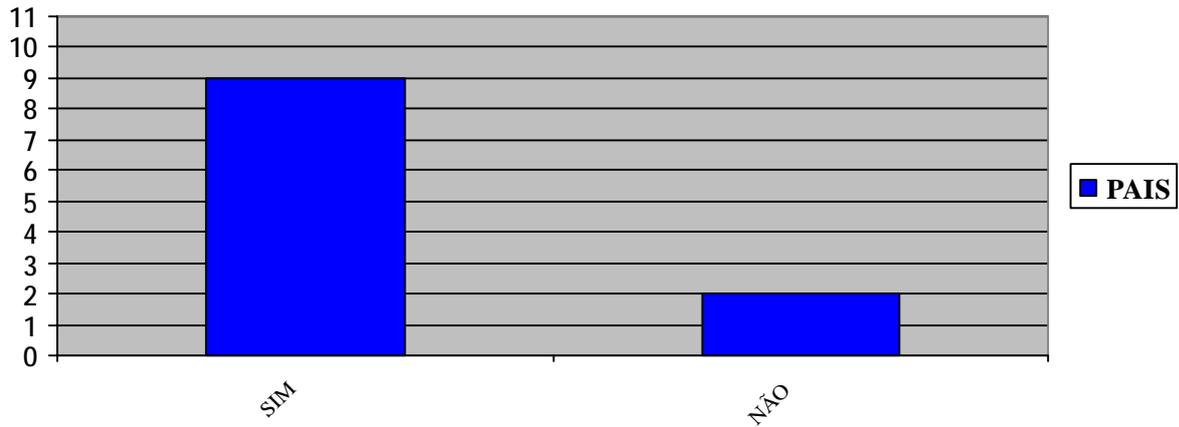
OBS

∴ A média de televisores por família é de 2,4.

1. Seu filho assiste TV?

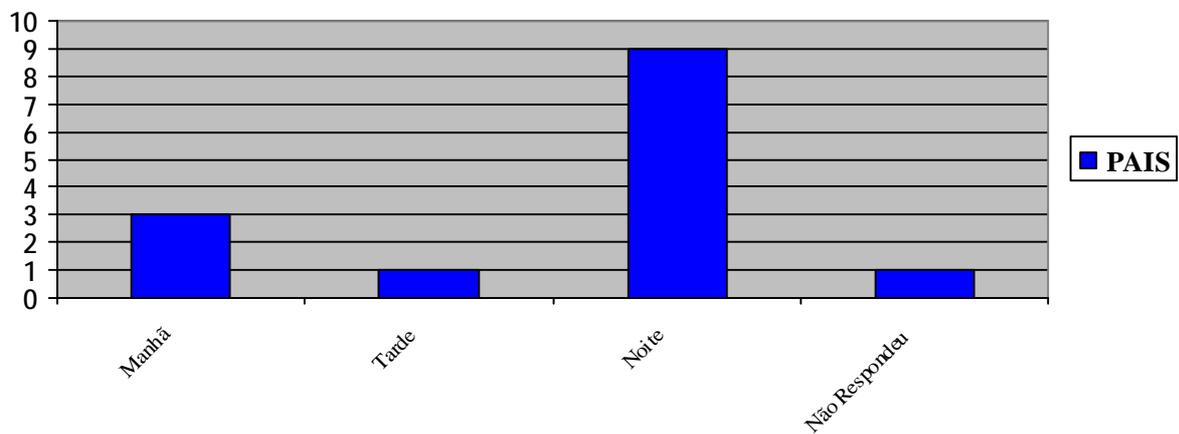


## 2. Assistir TV em sua casa é um hábito?



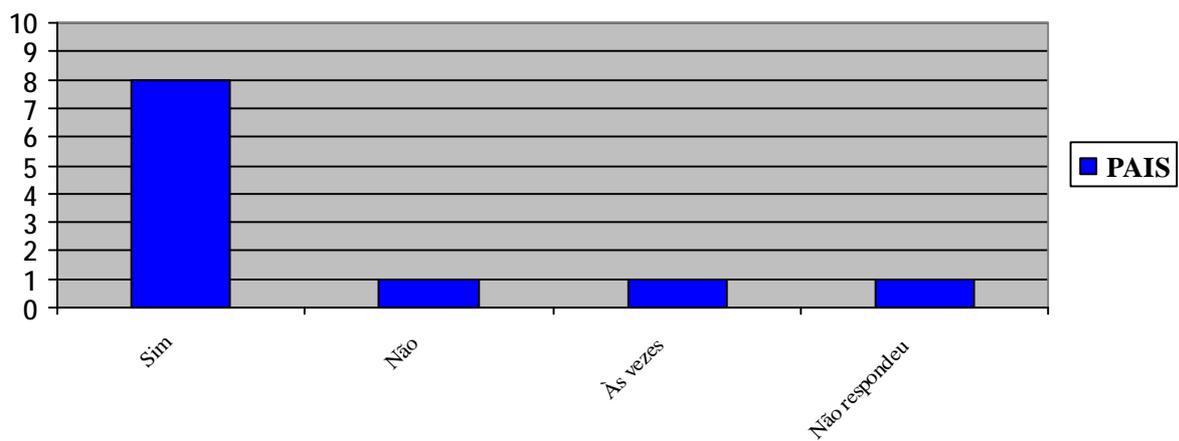
3.

## Em que horário seu filho costuma assistir TV?

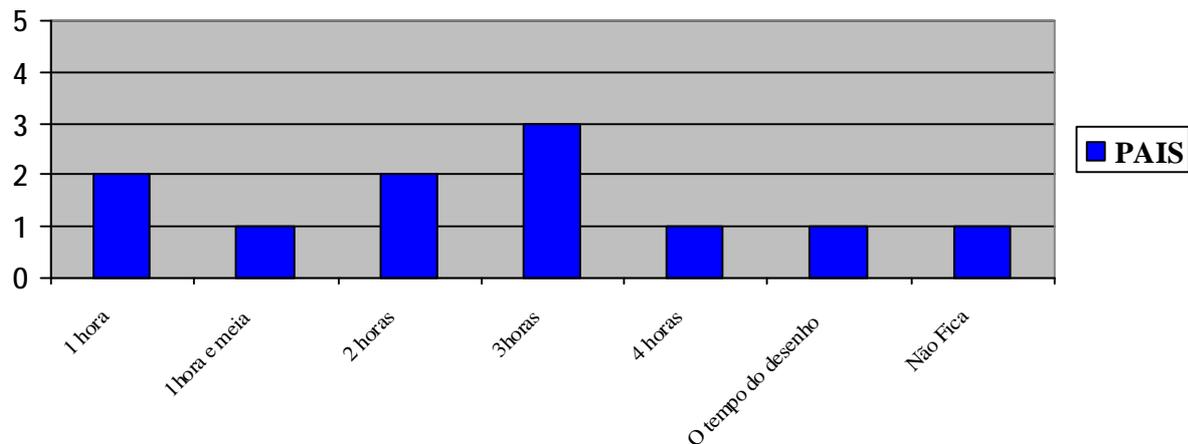


4.

## Algum dos pais está presente quando o filho assiste TV?



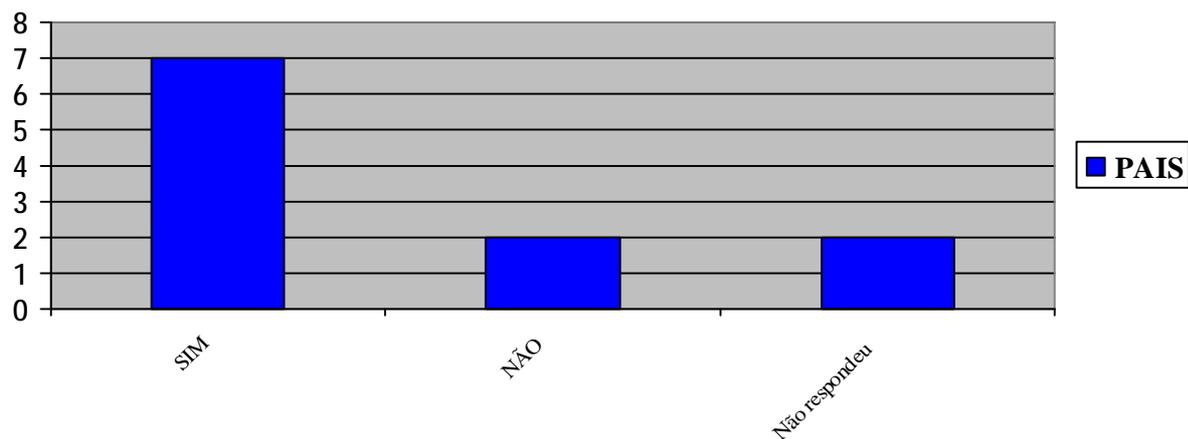
### 5. Quanto tempo seu filho permanece em frente à TV?



Obs.

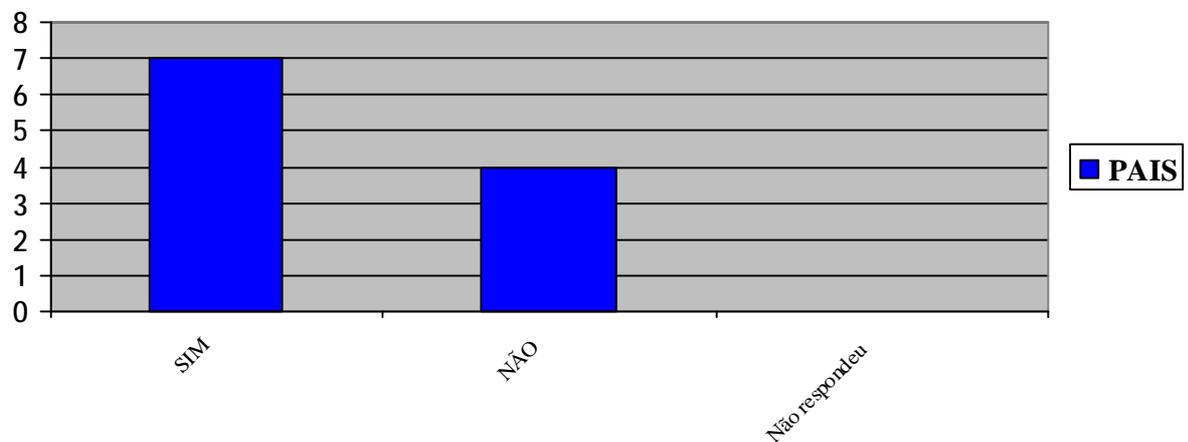
: A média de tempo de permanência da criança em frente à TV é de 2 horas e meia, excluindo as que não assistem e as que não responderam precisamente

### 6. Essa rotina muda no final de semana?

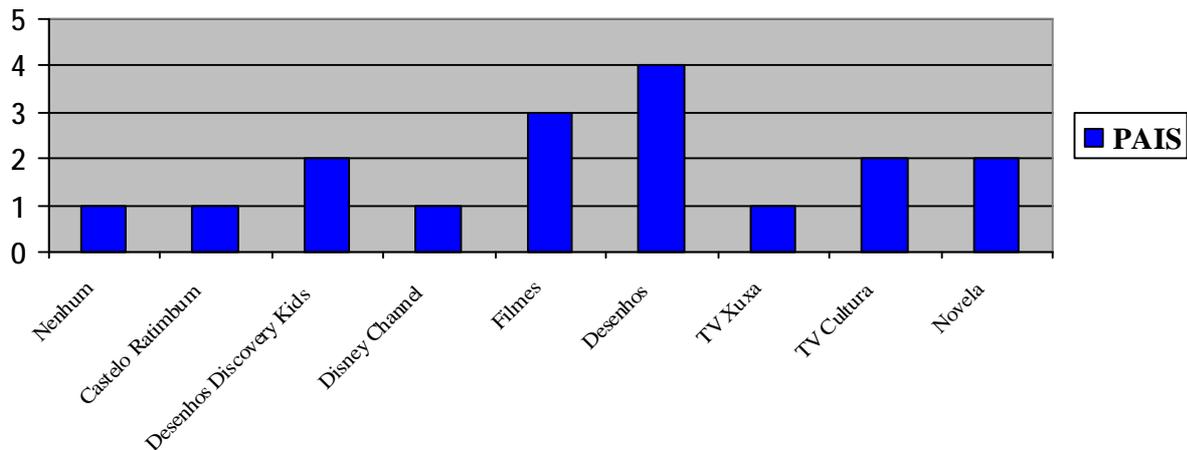


7.

### Seu filho assiste mais TV durante o final de semana?

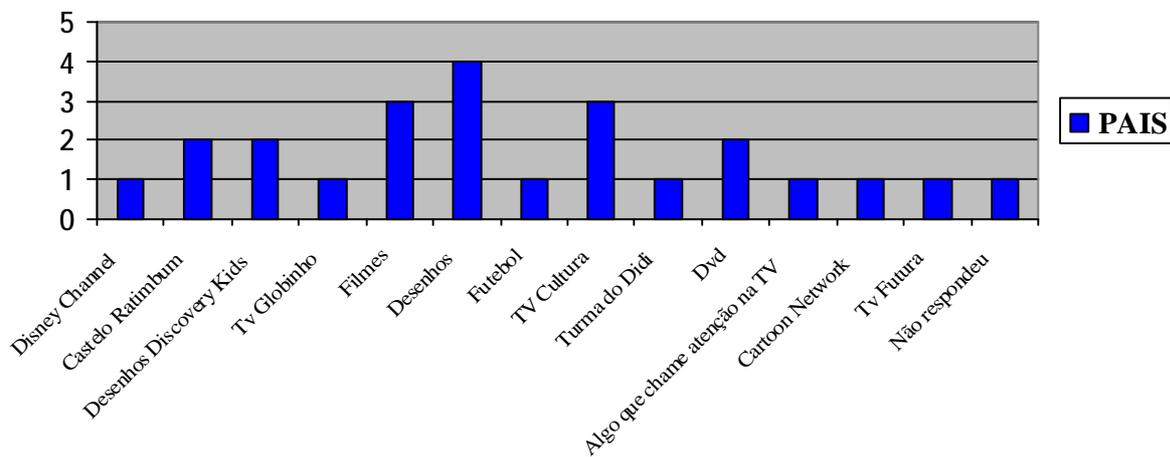


**8. Quais os programas que ele costuma assistir durante a semana?**



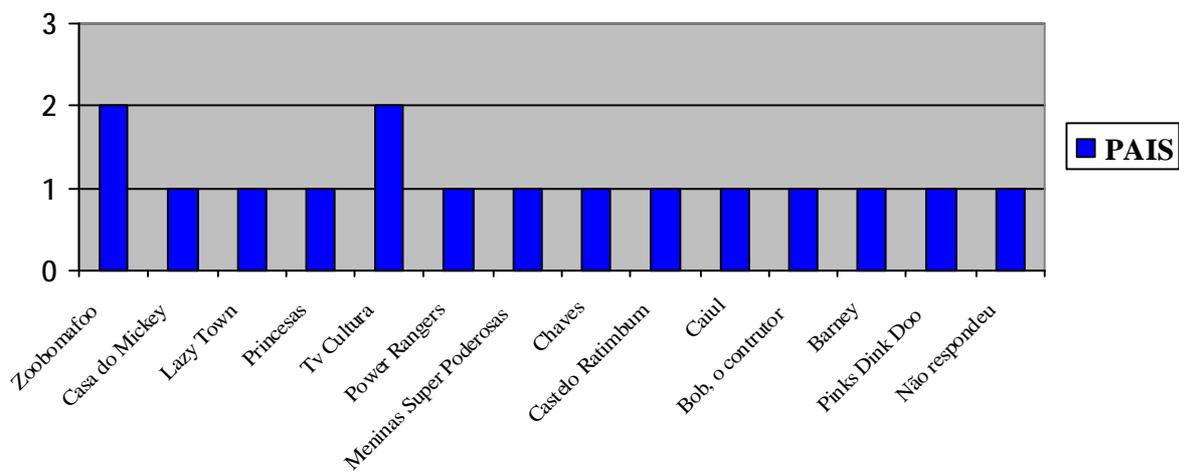
**9. E**

**no final de semana, o que seu filho assiste?**

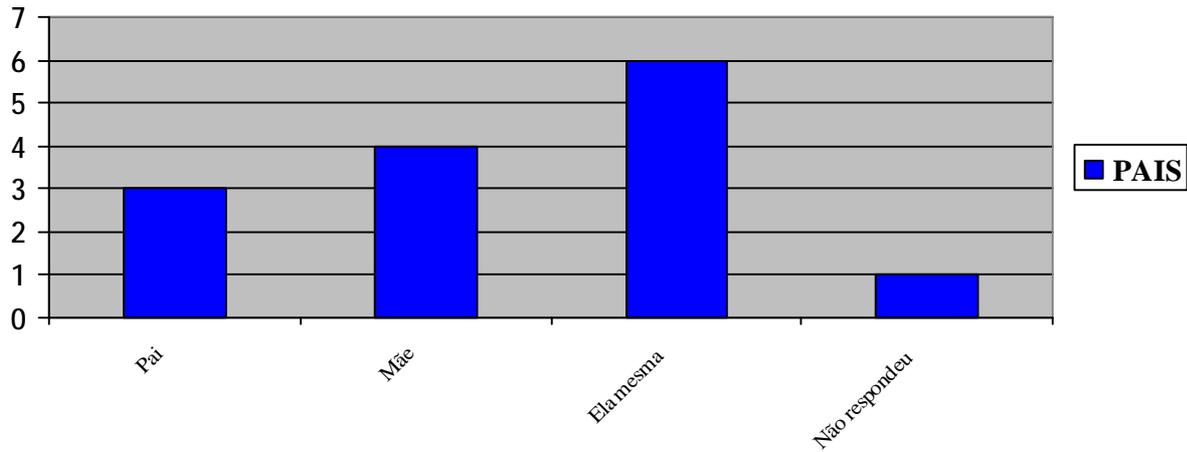


**10.**

**Em sua opinião, qual é o preferido dele?**

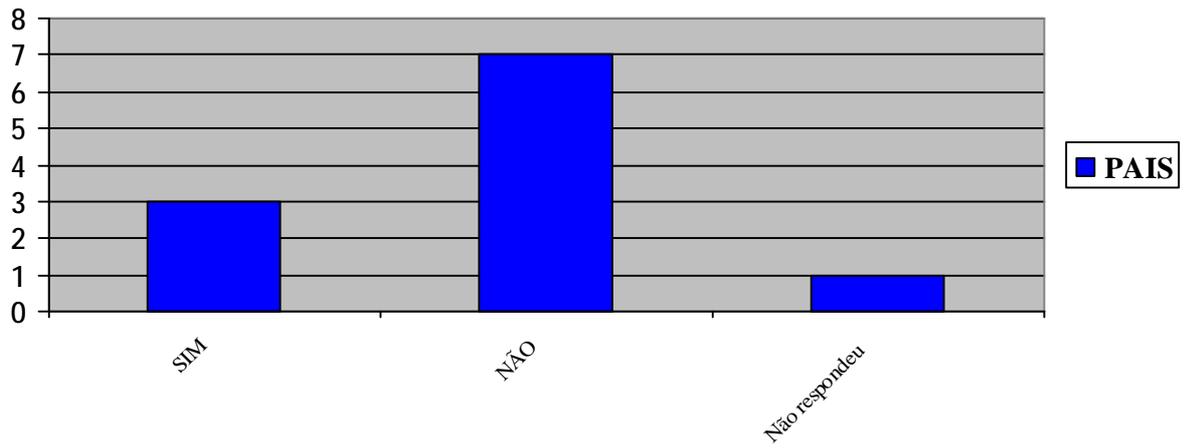


**11. Quem costuma ligar e desligar a TV para o seu filho?**



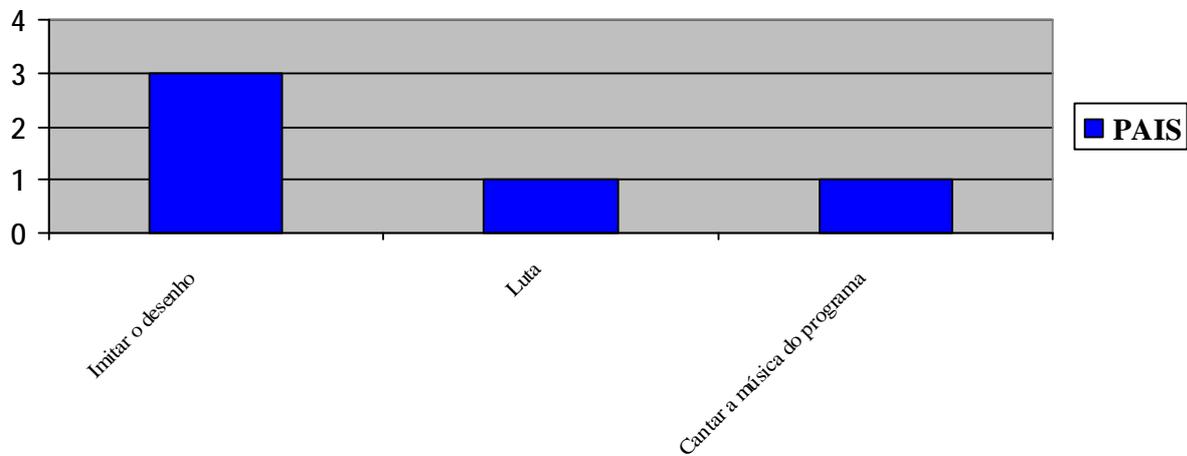
12a.

**Os pais notam alguma mudança no comportamento do filho, após assistir algum programa na TV?**

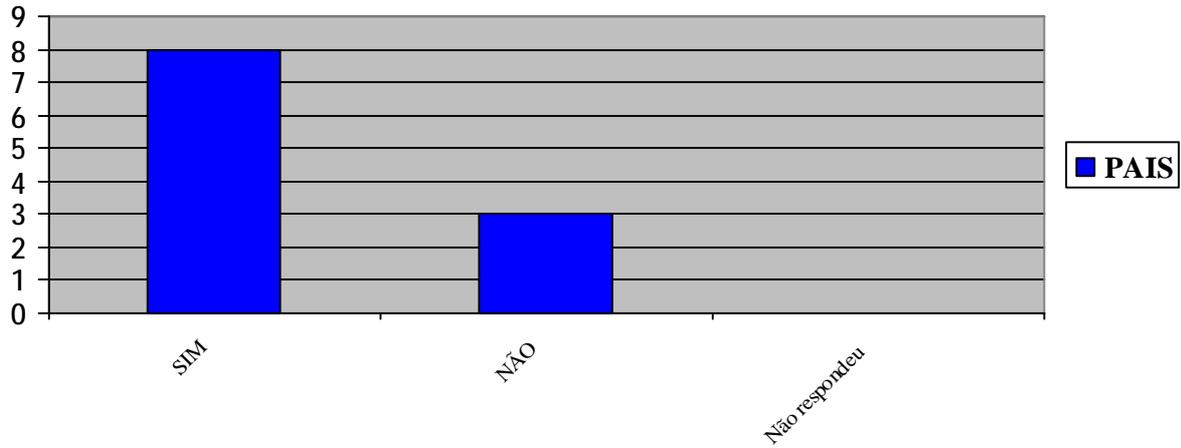


12b.

**Qual?**

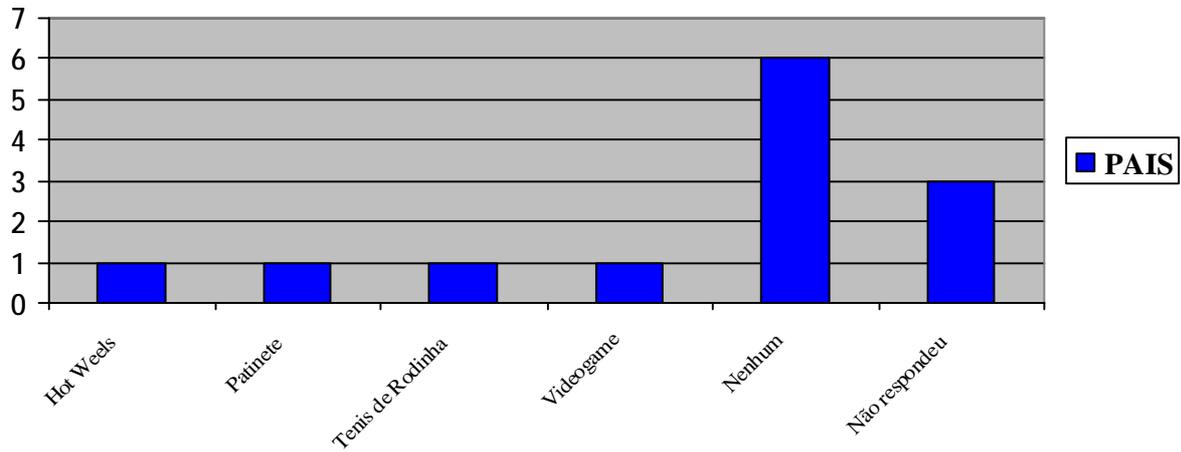


**13. Seu filho já pediu algum brinquedo anunciado na propaganda?**



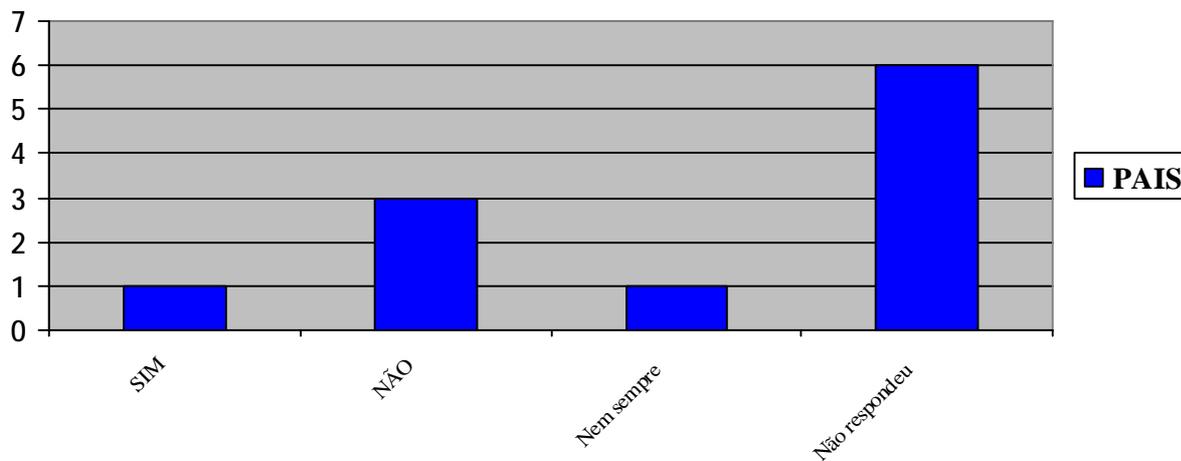
14.

**Dentre os brinquedos solicitados, quais foram adquiridos?**

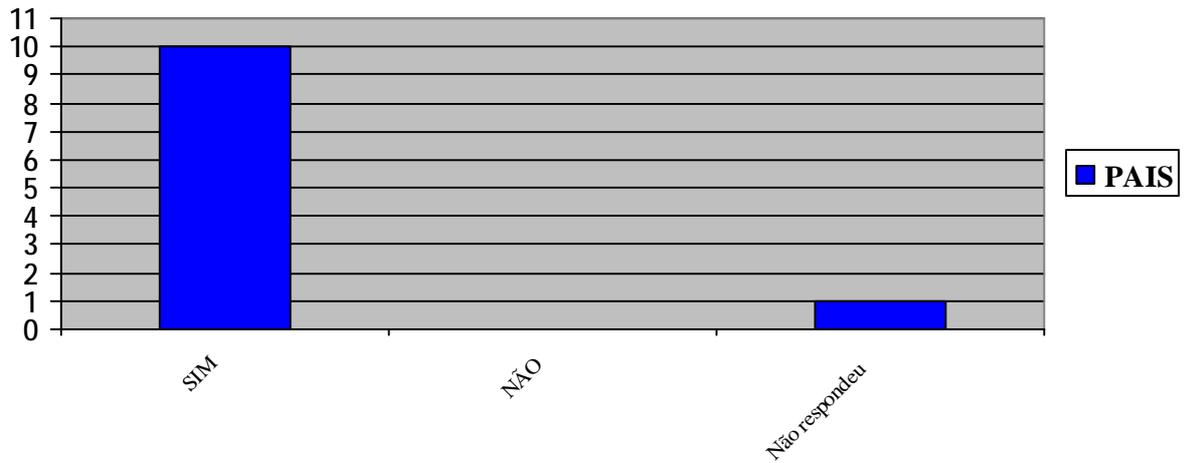


15.

**Esses brinquedos trazem mais satisfação a ele que os outros?**

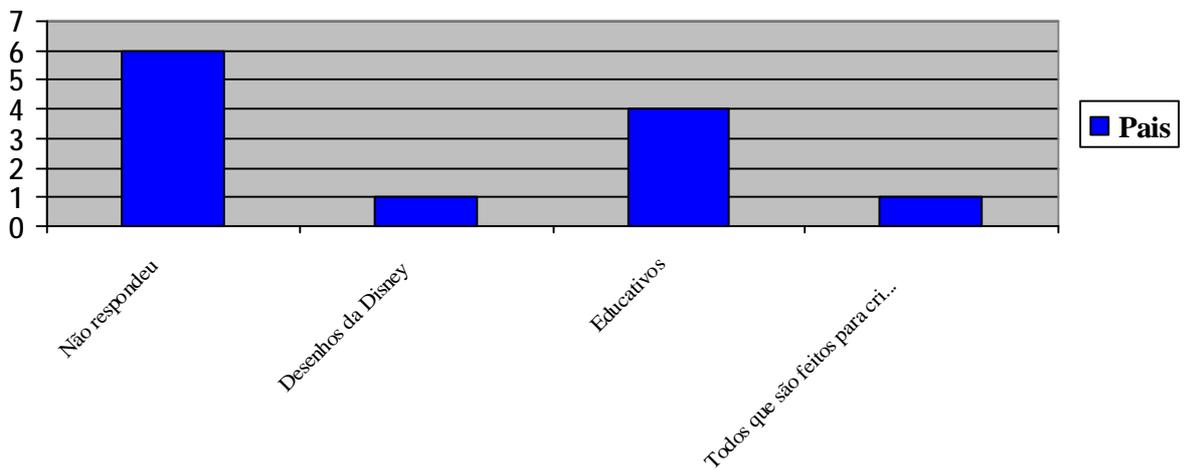


16. Você acha que os programas assistidos por ele são os mais adequados para a sua idade?



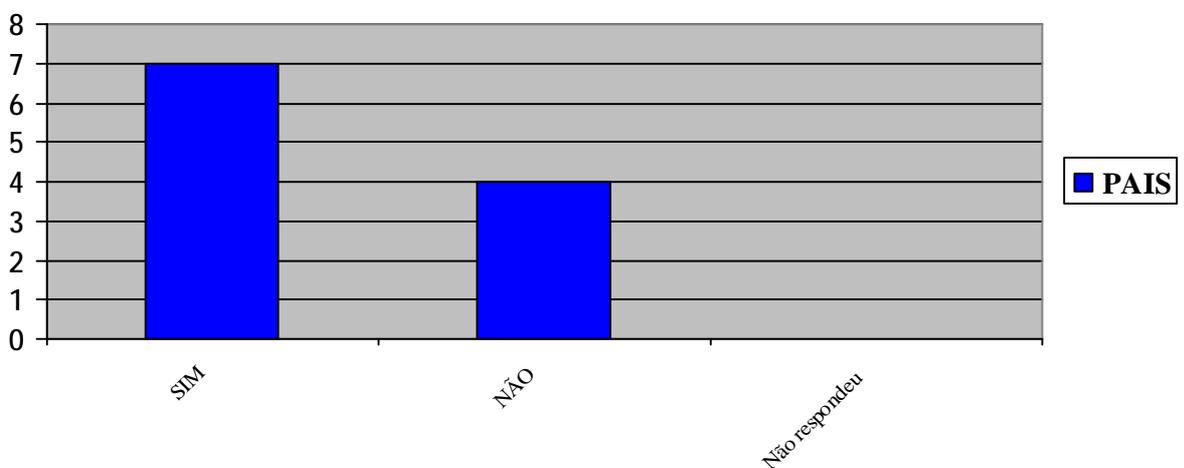
17.

Quais seriam os programas mais adequados?

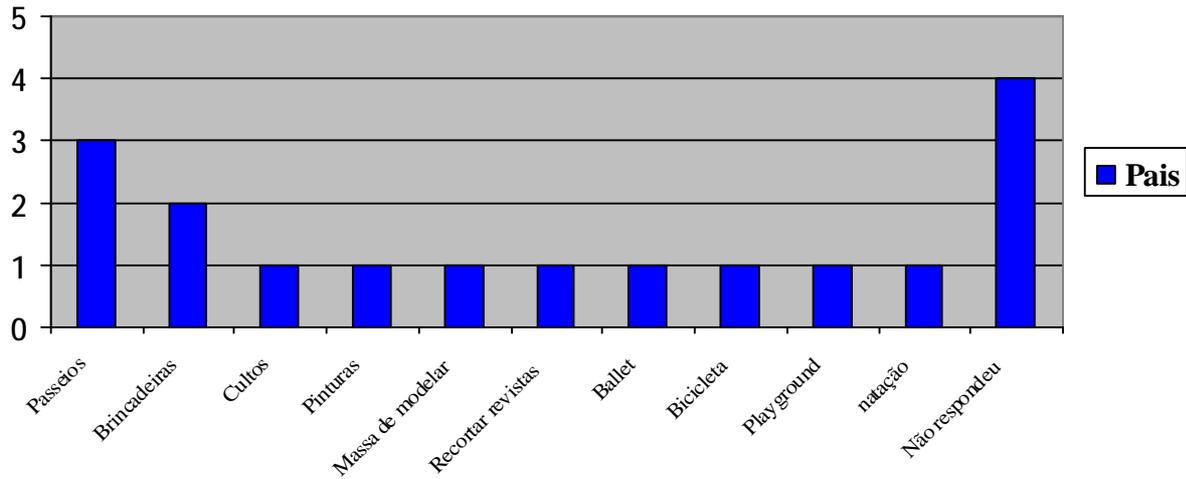


18a.

Seu filho tem outras atividades além da escola?

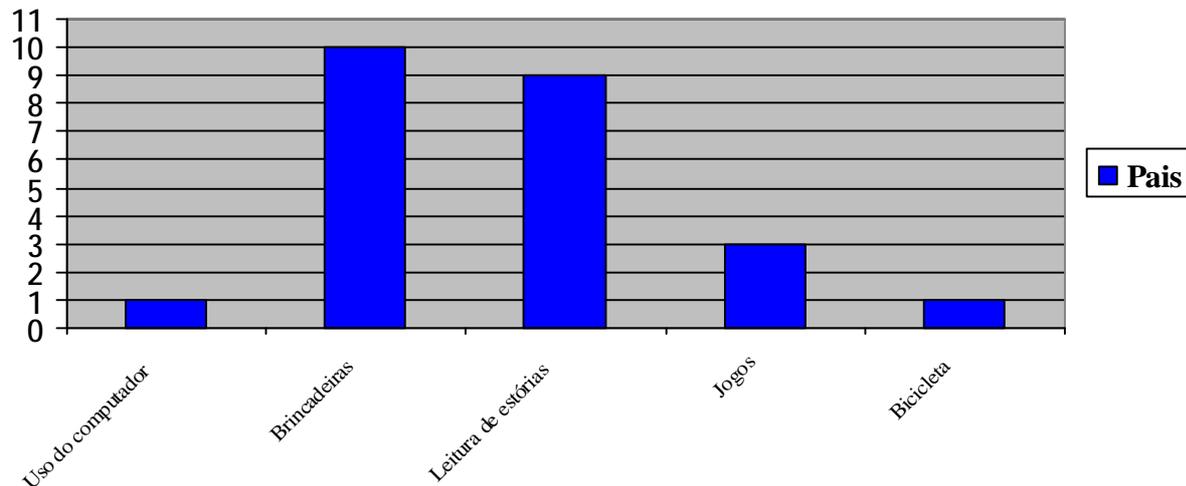


### 18b. Quais atividades?



19.

### Seu filho é estimulado em casa?



### 20. Se desejar, acrescente outras observações sobre a questão da criança e a TV.

Não responderam – 6

“os desenhos que passam em canais abertos, como por exemplo a Globo que estimula a violência, os Power Rangers” (Manuel, 4 anos 3 meses)

“a maioria dos desenhos são de canais educativos, como Discovery Kids por exemplo.” (Renato, 5a3m)

“nós procuramos dar prioridade para eles assistir alguns programas infantis gravados como filmes desenhos. A noite por que entendemos por ele ficar o maior tempo no CCI, não vê TV aqui em casa durante a manhã e a tarde” (Ricardo, 5a1m)

“Meus filhos assistem TV, mas, na maioria das vezes colocamos filmes e desenhos em DVD. Eles gostam de assistir filmes da Disney, Turma da Mônica e os desenhos que são lançados em DVD. Eles não assistem novelas e nem

noticiários na TV. Uma outra observação sobre a questão 5, meus filhos ficam o dia todo na escolinha (das 8:00 às 17:00).” (Tereza, 4a11m)

“Por questões religiosas não temos aparelho de TV agora. Mas tivemos algum tempo e percebemos que o comportamento nesses 6 anos sem mudou para melhor nos comunicamos mais, ouvindo, discutindo, resolvendo nós 6 da família juntos e não sentimos falta. Isto não quer dizer que não temos conhecimento do que é lançado na moda ou o que acontece ao nosso redor. Só que sem a televisão aprendemos a viver melhor.” (Cláudia, 5a0m)

### **3.1.3.4 Análise dos Resultados dos Questionários dos Pais**

Os questionários foram enviados aos pais do Grupo IV, pela diretoria do CCI e 11 foram devolvidos. Ao perguntar se a criança assiste TV, apenas um questionário apontou que não, por motivos religiosos. O considerar o número de televisores por casa, fez-se uma média, excluindo a família que não tem. O resultado foi de 2,4 televisores por família e todos admitem a prática de ver TV.

O período noturno, com 81% das respostas, é aquele em que a criança fica em frente da TV. Em geral, os pais estão presentes enquanto a criança assiste TV, mesmo sendo a criança que liga e desliga o aparelho e o tempo de permanência dela diante da TV é de aproximadamente 2 horas diárias. Ressalta-se que o CCI é integral e que deve ser adicionada a essa média, uma hora que as crianças têm de TV na instituição.

Na questão dos programas assistidos pela criança, vê-se uma confusão dos pais ao indicarem os canais e não os programas, problema esse também identificado no questionário das professoras. Nota-se o uso comum de DVD como um recurso de fuga à programação televisiva.

Os programas mais citados são os da Discovery Kids, que é um canal por assinatura, fato esse que mereceu atenção na reformulação do questionário para a Fase 2. Os outros programas citados referem-se à programação da TV Cultura, SBT, TV Globo e TV Futura, isto é, canais abertos. Merece também atenção a citação das novelas e outros conteúdos adultos.

Os pais disseram não perceber mudança no comportamento dos filhos após assistirem TV. No entanto, alguns pais, mesmo assinalando que não, descreveram os seguintes comportamentos: imitar personagens, cantar a música tema e brincar de luta.

As perguntas que tiveram maior índice de não resposta foram as direcionadas ao consumo de objetos vistos pela criança na mídia, ligados a propagandas. Todos os pais disseram que as crianças pedem inclusive, a que não têm TV, mas que não são atendidas, apesar de acharem esses brinquedos provocam melhor satisfação que outros.

Dessa análise foram retirados os seguintes pontos para a fase de observação e para o questionário reformulado: 1) investigação da faixa socioeconômica e cultural dos pais com mais

exatidão; 2) saber se a família tem TV por assinatura e que pacote é esse; 3) entender como são feitas as escolhas dos programas a serem assistidos; 4) conhecer quais são os canais e os programas assistidos pela criança; 5) ter maior conhecimento da opinião dos pais sobre a questão da TV e 6) prospectar o interesse dos pais em conversar sobre o tema com a pesquisadora.

### **3.1.4 Considerações sobre a Fase 1 - Sondagem**

As observações a serem feitas giram sobre as insuficiências de dados coletados pelo questionário original. Pela maioria das respostas, exceto uma, contata-se que as crianças assistem TV durante uma média de quase 3 horas, o que significa que a criança fica na creche até às 17 horas e, ao chegar em casa fica a cargo da TV. Levando em conta apenas esse dado coletado, a pesquisa seria reducionista e relataria tão somente o que os outros estudos citados já disseram.

Outro dado confuso dos pais é sobre a programação e canais de TV. Vários pais responderam que a criança assiste determinados canais e não programas. Na prática, isso quer dizer que a criança assiste o canal Cultura, como fica evidente pelo questionário, pois no período da noite não há programação infantil, como em outros canais da TV aberta. Mas ao tratar com esse público, percebe-se a adesão quase total ao sistema de TV por assinatura e a preferência por programas exibidos por canais como o Discovery Kids, Nickelodion e Cartoon Network. Ao cruzar os dados sobre a faixa salarial dos funcionários e o preço dos canais por assinatura, percebe-se a falha de não ter sido perguntado qual era a faixa socioeconômica da família, dado esse a ser explorado em um novo questionário.

A esquivia na pergunta sobre consumo de brinquedos relacionados à publicidade e aos próprios desenhos é outro ponto importante a ser explorado, uma vez que as crianças usam materiais escolares com estampas de desenhos animados, entre outros objetos. Mas a pergunta a ser feita é: A escolha é dela, ou são os pais que escolhem?

Outro ponto que ficou vago durante esse questionário foi em relação a quem decide o que é assistido, como é assistido e em que horário. Se o horário de funcionamento da creche começa às 7:30 da manhã, e o questionário acusa que essa criança assiste TV pela manhã, pode-se pressupor, o que não é nem um pouco ideal para a pesquisa, que ela assiste TV antes de ir para a escola. É necessário ter dados objetivos e claros para poder fazer tal observação. É importante saber também sobre assistir TV no período da noite.

Saber o que é ideal, do ponto de vista dos adultos, contribui efetivamente para a formação da criança/receptor.

Sobre os programas infantis favoritos, na opinião dos pais e professores, há um pequeno conflito com aquilo que foi percebido na fase seguinte, em que as crianças manifestam interesse

sobre desenhos como “Tom e Jerry”, “Pica-Pau”, “Power Rangers”, “Meninas Super Poderosas” e “Barbie”. O uso do DVD é bastante alto, tanto dentro da creche, como em casa, mas não se sabe que tipo de filmes as crianças têm assistido.

**Figura 2: Favoritos das crianças na fase de observação Tom e Jerry, Pica Pau, Power Rangers, Meninas Super Poderosas**



Os dados preliminares foram importantes para se fazer um panorama e um levantamento inicial de dados para estruturar as fases seguintes, principalmente para investigar com profundidade e avaliar a possibilidade de refazer o questionário no sentido de solucionar as contradições encontradas.

É preciso conhecer a instituição família para compreender como ela contribui para a formação do telespectador infantil: formação de gosto, tipo de programas, como se relaciona com o meio e como são feitas as escolhas, informações essas que não ficaram esclarecidas com a aplicação desse primeiro questionário. Assim conhecendo mais os hábitos, é possível entender como se forma, crescem e desenvolvem o universo simbólico que circunda essa criança, universo esse que guia as ações e interações que elas demonstram no CCI.

### **3.2 Fase 2 – Mapeamento do Consumo Midiático**

A reaplicação dos questionários para os pais proporcionou um panorama do contexto sociofamiliar, a fim de auxiliar nas análises e interpretações da pesquisa. Assim, o que se chama de Mediações Múltiplas foram mapeadas não apenas com os pais, mas com as próprias crianças, demonstrando a complexidade do assunto em questão. Ao tabular e analisar os dados do questionário, essa complexidade fica evidente. Na descrição das observações e nos dados que se referem diretamente às crianças, os nomes foram trocados para preservar a sua identidade

O conhecimento dos vários contextos (tramas) que envolvem as crianças foi de importância fundamental para entender as diferentes apropriações/ construções de sentido e a formação do olhar, pois é no espaço/tempo das rotinas e práticas cotidianas que se dá a circulação e o consumo midiático, permeados pelas relações com os adultos.

### **3.2.1 Objetivos da Fase 2**

Avaliar diversos elementos no processo de formação do olhar infantil (recepção) e como interagem diversos elementos nesse contexto, em que o processo acontece e ao mesmo tempo, avaliar as informações em relação à cultura e à identidade das crianças que compõem o grupo em questão

Observar e participar, como coadjuvante, no processo de consumo da mídia (TV) e conceber uma compreensão das práticas individuais e grupais, auxiliando num projeto mais amplo, em que se investiga o papel dos produtos culturais de forma contextualizada.

### **3.2 Procedimentos de coleta de dados da Fase 2**

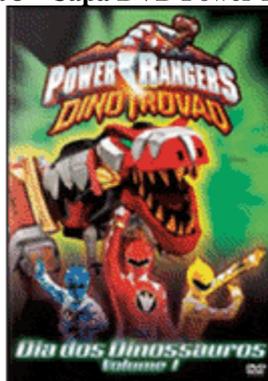
A coleta dos dados divide-se em três procedimentos: Observação das crianças no CCI e Reaplicação dos questionários.

#### **3.2.1 Observação das crianças do CCI**

No primeiro dia de pesquisa observacional houve uma pequena confusão, pois as professoras e a auxiliar não estavam avisadas da presença da pesquisadora dentro da sala, nem das atividades propostas à diretora da unidade. Percebeu-se resistência da diretora à aproximação da pesquisadora, supondo que esta traria problemas e conflitos.

Para solucionar o impasse, a pesquisadora distribuiu cópias do projeto para as professoras e auxiliar, esperando que assim pudessem trocar experiências e impressões no decorrer da pesquisa. Posteriormente as professoras vieram comentar o projeto com a pesquisadora, a professora do Grupo VI fez referências sobre a citação de “sermos reféns de nossas casas” e falou sobre a preocupação com a violência e como a mídia trata esse assunto. Essa professora expressou também a sua preocupação com os conteúdos adultos que ela percebe que seus alunos têm contato. Outro programa que chama a atenção da professora é o “Power Rangers”, do qual ela não gosta por achar muito violento e que de certa forma, “desperta a violência”. Inclusive, nesse dia, um dos alunos do grupo dessa professora estava com um DVD dos “Power Rangers”. A professora comunicou tal fato e propôs se não gostaria de exibi-lo, mas infelizmente o DVD não funcionou no aparelho.

Figura 3 - Capa DVD Power Rangers



As crianças reagiram muito bem à presença da pesquisadora e mostraram-se satisfeitas em saber que alguém as acompanharia na hora da TV. Essa hora chamada de “cineminha”, deveria acontecer apenas uma vez por semana, segundo a diretora, as professoras e o plano pedagógico, mas, na prática, não apenas por conta da reforma das salas da instituição, mas para melhor “controle” das 23 crianças, evitando a dispersão, a atividade acontece todos os dias. O “cineminha” corresponde à “Atividade Coletiva Grupos V e VI”, das 13 horas às 14 horas. Constatou-se também que a babá eletrônica funciona nessa escola pré-escolar, problema esse já debatido dentro dos capítulos teóricos.

A pessoa responsável pelas crianças no “cineminha” é a auxiliar de ensino do Grupo V, que demonstra a necessidade de controle sobre a atenção das crianças, pois o que se trabalha pedagogicamente é “treinar a atenção”. Portanto, por várias vezes ela interrompia o desenho para chamar a atenção de algumas crianças que começavam a conversar ou falar com a pesquisadora.

Observou-se que as crianças assistem TV em cadeiras escolares, ou sentadas no chão, não podendo deitar, ou mesmo apoiar-se nos colegas. As crianças começam a ficar inquietas e a se dispersar, não importando se estão gostando ou não do filme. Os incômodos físicos superam o entretenimento que a TV proporciona.

Algumas vezes a auxiliar colocava no chão o *edredon*, supostamente para dar mais conforto às crianças, enquanto as represálias ficavam mais intensas, por conta da iniciativa de disciplinariedade em relação às crianças, pois quando essas se mexem, desviam a atenção dos outros colegas. O *edredon* significa um espaço de relaxamento necessário, mas segundo a visão pedagógica da auxiliar, para “treinar a atenção”, as ações têm que ser um pouco mais rigorosas em relação às crianças: elas apenas podem tirar os sapatos e devem manter uma determinada posição ao se sentarem. Não é possível mudar de lugar quando o *edredon* está no chão e a disposição das cadeiras na sala, com o *edredon*, fica evidente, conforme a foto abaixo:

Figura 4- Foto da sala de exibição dos filmes (Março de 2007)



Esse contexto, ou realidade era desconhecido das professoras e diretora. A responsabilidade pelas crianças, nesse momento, era da auxiliar que não passava, para a diretoria, nada do que acontecia e como não havia outra sala para se fazer o “cineminha”, isso constituía um problema de infra-estrutura da instituição.

Ao expor o problema, a auxiliar disse que a pesquisadora deveria promover outras atividades com as crianças, usando o tempo para fazer atividades “dirigidas”. Nesse mesmo dia, ela demonstrou qual deveria ser o procedimento após a exibição de um VHS da coletânea do desenho “Tom e Jerry”, que faz parte da videoteca da creche. Ela mostrou como deveria ser o desenho com massinha e o que deveria ser representado do filme, inclusive a estética do Tom, personagem que foi amplamente criticado pelas crianças.

Figura 5: Foto da atividade dirigida feita pela auxiliar - TOM (abril/2007)

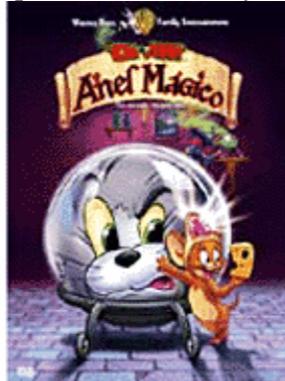


No primeiro “cineminha” com as crianças, elas explicaram que quando há mais de um DVD, eles fazem votação para a escolha do filme. No início da sessão, pedi para que escolhessem um VHS, dentre aqueles que haviam no CCI. No mesmo instante a sala se dividiu em dois grupos: um queria o “Tom e Jerry” e o outro queria o “Pica-Pau”. O VHS vencedor, o do “Pica-pau” já havia sido exibido muitas vezes, a maioria já conhecia os diálogos e a estória, mesmo assim as crianças prestaram atenção e se divertiram. A preferência pelo personagem “Pica-pau” é devido à ação e ao encadeamento narrativo com várias surpresas e situações engraçadas.

Em um dos dias da pesquisa observacional, a pesquisadora fez uma pequena pesquisa de opinião, pois desejava saber quais eram os desenhos que eles mais gostariam de ver no dia seguinte. Ganhou novamente o “Pica-Pau” e, em segundo lugar, o “Tom e Jerry”. No dia seguinte, a pesquisadora levou um DVD do Tom Jerry, “O Anel Mágico” e uma aluna levou um DVD de contos de fadas. A apresentação dos dois foi feita na “Roda da Conversa”. Apenas dois alunos se manifestaram dizendo que já haviam assistido ao DVD do “Tom e Jerry” enquanto outros três começaram a contar uma história baseada na figura da capa do DVD. Durante a votação, os meninos agruparam-se em uma pequena

roda e diziam em uníssono: “\_ Anel Mágico! Anel Mágico!” O filme que a pesquisadora levou ganhou na votação e até a aluna que levou o DVD votou no Tom e Jerry.

**Figura 6 - Capa DVD Tom e Jerry, O Anel Mágico**



**FONTE: Site Submarino**

Durante a exibição do filme “Tom e Jerry O Anel Mágico”, as crianças mostraram-se ativas em manifestar as suas opiniões e em narrar os possíveis acontecimentos. No decorrer do filme, ao personagem “Tom” foi atribuído o gênero feminino, porque “ele pode parecer homem, mas é tonto, então é mulher” (Carlos, 04 anos).

As meninas, por sua vez, concordaram com o colega e acrescentaram que os espertos são legais, por isso o personagem “Jerry” teria que ser homem mesmo. Percebe-se, então, que em desenho não se manifesta a questão do gênero e essa foi uma interpretação própria do grupo. Não houve nenhum incidente anterior ou fato que provocasse tal discussão.

Outro acontecimento percebido foi que quando não está em cena o personagem “Jerry”, as crianças ficam dispersas. Além disso, o desconforto das cadeiras começa a ficar visível aos 30 minutos de exibição do filme. Ao final da exibição, Eduardo (04 anos) imitou para a pesquisadora, a parte que ele mais gostou do filme, que foi uma cena de ação com o personagem “Jerry”.

**Figura 7 - Personagem Jerry**



**Fonte: Site Tom e Jerry oficial**

O que também se percebeu nas exposições de outros desenhos foi a necessidade de se narrar o filme, como uma decodificação das cenas e das ações dos personagens, para que a pesquisadora entendesse o desenho, manifestação clara das mediações, alvo da investigação presente.

Entre as crianças houve uma disputa verbal sobre quem era o personagem principal e também sobre quem adivinhava ou narrava os eventos. Como já foi dito acima, por várias vezes tal atitude foi cortada pela auxiliar, por creditar essas ações à indisciplina das crianças, dificultando muito o contato com elas. No entanto, as crianças vinham abaixadas até a pesquisadora e pediam para ser o personagem em questão. Percebeu-se que por muitas vezes o personagem era escolhido conforme o efeito carismático desse no grupo.

Nos dias que decorreram, as crianças pediam à pesquisadora que colocasse novamente o filme “Anel Mágico”. Percebeu-se que as crianças gostavam de assistir repetidamente o mesmo filme, quando gostavam dele. Também foi percebido, durante as exposições, a necessidade de algumas das crianças de ficar o mais perto possível da TV, como se pudessem, dessa forma, interagir com o aparelho e conversar com os personagens. Por muitas vezes alguns meninos (Eduardo, 04 anos; Rodolfo, 04 anos; Diogo, 05 anos; Vicente, 06 anos e Fernando, 04 anos) citaram jogos de computador com os personagens do desenho. “Em casa eles [personagens] são mais legais, eu posso fazer o que quiser com eles. Eles me obedecem. Aqui, no filme, não.” (Vicente, 06 anos). Percebe-se a necessidade de interatividade, de ação e controle por parte das crianças.

Houve um incidente em uma das sessões finais de observação. Diogo (05 anos), Marcelo (05 anos) e Vicente (06 anos) estavam bastante agitados durante a exibição de um filme do Tom e Jerry. O diálogo era porque uma das meninas do Grupo V faria uma festa de aniversário e eles não tinham sido convidados, talvez porque eram do Grupo VI. No entanto, os meninos alegavam que eles eram pobres e ela, rica.

Ao término do desenho, as crianças ainda tinham 30 minutos até o início das atividades em sala de aula, por isso a pesquisadora propôs a brincadeira de telefone sem fio. Naquele dia, não se podia fazer barulho porque as crianças menores estavam dormindo na sala ao lado e também não podiam ir ao parque por causa da reforma.

As palavras faladas durante a brincadeira foram: “Palmeiras”; “Power Rangers” e a última palavra foi “mulher pelada”, essa dita por Diogo. Criou-se uma polêmica entre as crianças que não aceitaram o que o colega disse e por isso houve todo um movimento de dispersão e “bagunça”. A auxiliar retirou todos daquela sala, menos os três meninos, que ficaram com a pesquisadora.

Ao conversar com os meninos, eles disseram que não era para estarem na escola e que assim que fizessem 06 ou 08 anos iriam trabalhar para ganhar dinheiro. Vicente (06 anos) disse que pediria dinheiro no sinal, pois ajudaria a família. Marcelo (05 anos) se tornaria jogador de futebol e Diogo (05 anos) ajudaria na loja do pai. Estar na escola era perda de tempo e não ajudavam em nada em casa. Os meninos disseram que a todo o momento alguém dizia o que não se podia fazer. Outra reclamação do trio foi que se chama chamavam a atenção deles a todo instante. “A escola é chata, não dá para fazer nada, porque não se pode falar, não se pode brincar, não se pode mexer que já vem alguém e diz para parar” (Marcelo, 05 anos).

A pesquisadora relatou esse episódio para as professoras e a diretora, para que houvesse uma opinião e um *feedback*. Houve certa crítica e descrença por parte da diretora, que entrou em contradição ao dizer que a mãe de um dos meninos muitas vezes se utiliza do fato de trabalhar em serviços mais subalternos na faculdade e dizer que é pobre e que por isso é menos favorecida pela creche. A diretora sugeriu que tal discurso teria vindo dos meninos por causa da TV e que eles assistiam jornal e novela e por isso estavam pensando dessa forma.

No último dia de observação, as crianças fizeram algumas atividades fora do CCI, um pequeno passeio pelo campus da faculdade. Na volta, almoçaram e se dirigiram para a sala para assistir o filme. A pesquisadora havia levado um DVD com 4 episódios da “Turma da Mônica”. Mas ao chegar à sala, a auxiliar já havia colocado o VHS dos “Três Mosqueteiros”, da Disney, com o Mickey, Pateta e Pato Donald. A auxiliar foi bastante incisiva ao dizer que a fita era nova e que as crianças não haviam assistido ainda e que por isso seria aquele o filme a ser passado.

As crianças entram na sala e quando o filme teve início, a maioria já havia visto. Logo que se apresentam os personagens ninguém quer ser o Pateta. Duas crianças (Fernando, 04 anos; Paula, 04 anos) se interessaram pelos vilões e suas roupas e Carlos (04 anos) contou à pesquisadora o que acontecia no filme.

**Figura 8 – Capa DVD Os Três Mosqueteiros**



FONTE: Site Submarino

Após 20 minutos de exibição, as crianças, muito dispersas, começam a reclamar do filme e chegam a sugerir que se coloque o filme para a frente, perto do final. A pesquisadora consulta a auxiliar se podia trocar o filme pelo DVD da “Turma da Mônica”, ao que a auxiliar não colocou qualquer empecilho. A pesquisadora, então, consultou as crianças, que quiseram trocar.

No entanto, o DVD “Turma da Mônica e a Estrelinha Mágica”, também não agradou as crianças, que reagiram com indiferença, beirando ao tédio, pois esse desenho não prendeu a atenção. A reação a isso foi que alguns começaram a criar histórias sobre o desenho que estava sendo exibido. No entanto, havia um episódio em que a personagem “Mônica” tomava banho e seu corpo aparecia parcialmente, o que foi o bastante para que houvesse constrangimento por parte das meninas e que um menino, apenas, se manifestasse. Fernando (04 anos) ficou bastante agitado com a cena e ao término da exibição do desenho chamou alguns colegas em particular para comentar as partes que foram visíveis do corpo da personagem.

**Figura 9 - Cena Mônica tomando Banho**



Fonte: Site Turma da Mônica oficial

Para averiguar se o desinteresse tinha algum motivo especial, a pesquisadora fez um levantamento de preferências que serviriam de base para a 3ª Fase. As crianças manifestaram desejo pelos seguintes personagens, na ordem em que foram citados: 1) “Power Ranger”; 2) “Tom e Jerry”; 3) “Pica-Pau”; 4) “Mickey” e 5) “Donald”. Outra preferência que as crianças expressaram foi sobre a duração dos filmes, “filme longo” ou “filme curto”. As crianças disseram, em sua maioria, que preferiam “o filme curto porque tinha mais” (Paula, 04 anos).

**Figura 10 – Power Rangers, Tom e Jerry, Pato Donald e Mickey**



Fonte: Google imagens

Outras situações que merecem ser relatadas não aconteceram no momento de ver TV, mas têm a ver com o consumo midiático e ressignificação dos programas. Percebe-se em que nas duas primeiras situações citadas, as crianças relatam à pesquisadora os programas de TV que assistem e as suas opiniões sobre os mesmos.

Em certa ocasião, Marcelo (05 anos), Vicente (06 anos) e Diogo (05 anos), alunos do Grupo VI, trouxeram para a pesquisadora figuras<sup>31</sup> e um boneco do personagem “Batman”, ambos brindes de pacotes de salgadinhos. Foi perguntado a eles se a compra do salgadinho era por causa do brinquedo, ao que Diogo (05 anos) respondeu que na casa dele já se comia o salgadinho e que o brinquedo era legal, mas não fazia com que ele comprasse para ter o brinquedo. Marcelo (05 anos) disse que não gostava do salgadinho e que ganhava dos colegas as figurinhas. O assunto foi mudado por Vicente (06 anos), que começou a contar para a pesquisadora sobre a novela das oito, dizendo que preferia videogame, mas que a mãe queria assistir novela e por isso tinha que desligar o jogo. Marcelo (05 anos) animou-se com a discussão e disse que somente ia dormir depois de assistir o BBB e que o Alemão era o preferido dele, preferência essa que ficou bastante efervescente durante a última semana do programa. O Alemão era, para essas crianças, o “cara forte que derruba todo mundo no paredão”, segundo Marcelo (05 anos). O grupo de meninos foi questionado sobre as coisas que mais gostavam de assistir, além dos “Power Rangers” e eles citaram o programa humorístico “Zorra Total” e que o personagem “Jajá”, com o bordão “Tô doido! Tô doido!”, era o preferido de Vicente (06 anos). Marcelo (05 anos) já preferia a personagem “Márcia”, porque “ela trai o Leozinho e ela é bem esperta nas respostas que dá pra ele.” E Diogo (05 anos) começou a fazer “cara-crachá”, para evidenciar de qual personagem ele gostava mais do programa em questão.

**Figura 11 – Alemão, Márcia e Leozinho, Jajá e Juju, e o ator Paulo Silvino (Severino)**



Fonte: Foto Alemão e Paulo Silvino (Globo.com); Márcia e Leozinho e Jajá e Juju (You Tube)

Pôde-se observar outras crianças que assistiam programas que não eram apropriados para a sua idade. Na hora do parque, após a exibição do filme, três alunos chamaram a pesquisadora para perto deles no balanço. A pesquisadora ficou contra o sol, o que ressaltou a cor de seus cabelos

<sup>31</sup> As figurinhas faziam parte da coleção “Conexão Alien” comercializada nos pacotes da Elma Chips.

e prontamente Fernando (04 anos) a identificou com a personagem “Roberta”, da novela mexicana “Rebeldes”, que era transmitida pelo SBT. Angélica (04 anos) fez a observação que a diferença é que o cabelo da personagem é mais liso e comprido. Fernando (04 anos) contou que os pais não o deixam assistir, mas que ele assistia escondido. Marcelo (05 anos) comentou que sabia do que se tratava e que assistia, pois a mãe dele e a família não se importavam, desde que fosse para a cama no horário certo. Fernando disse que gostava de Rebeldes porque os meninos beijavam e “catavam” as meninas mais “gostosas” e que um dia ele seria assim. É preciso ressaltar que esse menino foi o que ficou agitado com a cena da Mônica tomando banho. O menino foi perguntado se os pais sabiam que ele assistia e ele respondeu que os pais não o proibiam de assistir nada na TV, desde que fosse para a cama no horário certo.

**Figura 12 - Personagem Roberta da novela mexicana Rebeldes**



**FONTE: Site SBT**

A pesquisadora perguntou a Angélica como ela soube dos “Rebeldes”, se a mãe não a deixava assistir. Ela contou que um dia uma pipa caiu na casa dela, com a foto de um dos personagens do RDB e quando o irmão mostrou para a mãe, essa pediu que o menino tirasse a foto da pipa. A pesquisadora perguntou se as crianças assistiam novela e Angélica respondeu, para num tom de confidência, que adorava a novela mexicanas “Rebeldes” e que assistia escondido da mãe, no quarto e que quando não dava certo de assistir a novela, a irmã mais velha contava para ela. A menina foi questionada sobre quando assistia, pois desde o início de 2007 a novela não era mais exibida no SBT. Ela contou que os pais compraram para a irmã mais velha, de 11 anos, a coleção dos DVD e que a irmã se informava pela internet e depois contava tudo a ela.

**Figura 13 - Personagens principais da novela Rebeldes**



Fonte: Site SBT

Com relação à apropriação de personagens, há uma concordância dentro do Grupo VI, que ser chamado de “Bob Esponja” é ser bobo, é sempre ficar para trás nas brincadeiras. Essa expressão por muitas vezes é usada durante as atividades em sala de aula. A pesquisadora perguntou se eles gostavam do desenho e Vicente (06 anos) afirmou que “gosto, mas vejo por causa do Lula Molusco, por que ele é esperto!”. Não houve referência ao personagem “Patrick”, que é o melhor amigo de “Bob Esponja” e que tem um comportamento na trama do desenho de atrapalhado, que quase sempre fica à margem dos acontecimentos, comportamento esse que é atribuído ao personagem “Bob Esponja”.

**Figura 14 – Personagens: Bob Esponja, Patrick e Lula Molusco**



Fonte: Site TV Xuxa na Globo.com

Ao observar as preferências de personagens entre os meninos e as meninas, percebem-se algumas diferenças. Os meninos pediam constantemente à pesquisadora que levasse o “Power Rangers”, mas havia certo receio por parte das professoras e da auxiliar que as crianças ficassem muito agressivas depois da exibição. As meninas pareciam não ter preferência clara sobre desenhos ou personagens, mas a escolha de consumo midiático ficou evidente no uso de roupas e adereços.

Algumas meninas expressaram o desejo de que houvesse mais princesas nos desenhos, mas a parte cômica era o que mais chamava a atenção delas.

Por último, percebe-se que alguns consumos midiáticos ficam a cargo dos pais, principalmente em relação às meninas. Flávia (06 anos) e Maria (06 anos) eram as únicas meninas do Grupo VI e em certo momento estavam comentando sobre a nova coleção das “Meninas Super Poderosas” que havia no shopping. A pesquisadora aproximou-se e logo foi incluída no diálogo, com as alunas perguntando se ela gostava das “Meninas Super Poderosas”. A pesquisadora devolveu a pergunta, as meninas disseram que adoravam e que se pudessem teriam tudo relacionado ao desenho. A pesquisadora, então, perguntou sobre o material escolar, pois nenhum era das “Meninas Super Poderosas” e Flávia (06 anos) respondeu que o dela era da “Barbie”, porque sua mãe gostava da “Barbie”, principalmente das 12 princesas e que ela preferia outro desenho, mas como era a mãe que tinha o dinheiro para comprar, ela aceitou. Maria (06 anos) contou que a mochila dela era da “Mônica” porque dentro da família dela todos diziam que ela se parecia com a personagem, portanto, os pais compravam as coisas da Mônica para ela.

**Figura 15 – Objetos escolares com estampa Barbie 12 Princesas e Meninas Super Poderosas**



Fonte: Lojas Americanas.com

Nas situações aqui expostas, fica evidente como a trama do cotidiano tem um papel fundamental para determinados consumos midiáticos e também na resignificação dos desenhos animados. O processo de recepção nas crianças ainda está em formação, como se pôde observar, pois de algumas coisas elas têm certeza que gostam e outras, pelos pais gostarem, elas gostavam. Percebeu-se a singularidade de cada um convergindo na recepção coletiva e na mediação manifesta pela fala das crianças, ao tentar em explicar para a pesquisadora o que acontece no desenho, sob o olhar de criança.

### 3.2.2.2 Análise da observação das crianças no CCI

Constantes perguntas sobre o gosto da pesquisadora foram feitas pelas crianças, principalmente pelos meninos do Grupo VI, que tinham a preocupação em saber se a pesquisadora gostava ou não dos “Power Rangers”. Nota-se que os meninos entenderam que a pesquisadora gostava de tal programa por demonstrar conhecimento dos personagens e das subdivisões (“Power Rangers Força Animal”; “Power Rangers Dino trovão” e “Power Rangers: Super Patrulha Delta (SPD)”).

Figura 16 – Os Power Rangers: Força Animal, Sino Trovão e SPD



Fonte: Power Rangers Fã Clube Força Animal

Ao perguntar aos meninos porque gostavam tanto dos Power Rangers, as respostas foram as seguintes: “quando crescer eu quero ser um lutador contra os bandidos” (Vicente, 5 anos); “contra tudo que é mau tem que ser forte” (Diogo, 5 anos). Como Marcelo (05 anos) não quis exprimir a sua opinião, os outros dois meninos dominaram a discussão, até que Maria (05 anos) também quis dar a sua opinião, dizendo que o “Power Rangers” combatem o mau. A pesquisadora perguntou se ela gostaria de ser uma “Power Ranger” e Diogo respondeu com ironia: “\_ Ela quer ser Barbie...” A menina ficou visivelmente embaraçada.

Essa observação feita nessa parte da análise vem pontuar algumas questões: a questão de gênero, já descrita no episódio do filmes do Tom e Jerry, mais uma vez aparece. O que é coisa de menino é de menino e as meninas não podem gostar, ou mesmo se apropriarem, a seu modo. Outro aspecto é como os meninos percebem o que são os polêmicos “Power Rangers”, não estabelecendo diferença do que seja um “Power Ranger” ou um “Homem Aranha”, a não ser o próprio preconceito que cerca tais personagens. Outra coisa é que, por serem “filmes”, feitos por pessoas reais e não metaforizados pelos desenhos, cria-se outra “intenção” e impacto sobre quem assiste.

A respeito da questão do conteúdo e censura dos pais, percebe-se, no caso relatado sobre a novela mexicana “Rebeldes”, que, mesmo proibidas, as crianças têm contato com a novela,

seja por meio dos irmãos mais velhos, ou por meio de objetos estampados com os personagens. Outro ponto notado foi a necessidade das crianças identificarem a pesquisadora com um personagem midiático, para torná-la familiar dentro de seu contexto.

Durante a exibição de um filme com episódios de contos de fadas, uma das meninas do Grupo V, Bruna (04 anos), perguntou se a próxima estória seria com a pesquisadora. Ao perguntar o porquê, a menina respondeu que era porque a pesquisadora parecia um desenho, mas ela não sabia qual. Dentre algumas estórias, quando começou a da “Pequena Sereia”, a menina disse à pesquisadora: \_ “Olha lá você!”

**Figura 37 - Personagem Pequena Sereia da Disney**



**Fonte: Site oficial Disney**

A necessidade de demarcar familiaridade (MARTIN BARBERO, 2003) fica evidente, assim como o movimento de naturalização que provem dos meios midiáticos, como aponta Orozco (2000) como um dos poderes centrais da TV, em relação à audiência.

As crianças não só tiveram que encontrar pontos referenciais de algo, compartilhados coletivamente, para inserir a pesquisadora em seu contexto, como necessitaram do movimento de identificação para assistir os desenhos. Durante a exibição dos desenhos, as crianças constantemente incorporaram personagens, como o exemplo do desenho de “Tom e Jerry”, em que a maioria diz: “\_Eu sou o Jerry!” Ou \_ “Eu quero ser o ratinho!”. Esse movimento de identificação e projeção, já explicitado em capítulos anteriores, fica evidente nesses momentos, até porque quando não é o elemento de identificação da criança, ela dispersa, não quer ver, mas quando o elemento volta, a sua atenção se concentra.

**Figura 18 - Personagem Jerry**



**Fonte: Site Tom e Jerry**

Duas últimas observações ficam a cargo de que a repetição dos filmes é algo constante na creche. Não apenas por conta da videoteca limitada, mas pelo pedido das próprias crianças, o que é característico da idade, pois há a necessidade de se apreender os mínimos detalhes. Entretanto, isso não implica em uma imitação direta, pois nada foi percebido, após a exibição dos filmes, nas brincadeiras, que se relacionasse ao desenho. Percebeu-se, sim, que as crianças comentavam por um tempo muito curto algumas cenas e que logo em seguida se entretinham com as brincadeiras do parque.

### **3.2.2 Reaplicação dos novos questionários**

O trabalho com os pais vem da impossibilidade de falar da criança sem incluí-la numa trama, que é o cotidiano familiar, onde acontecem as primeiras mediações, os primeiros contatos com a TV e isso é o que permeia a formação do seu olhar e a contextualização do âmbito do cotidiano que os adultos vêm a contribuir.

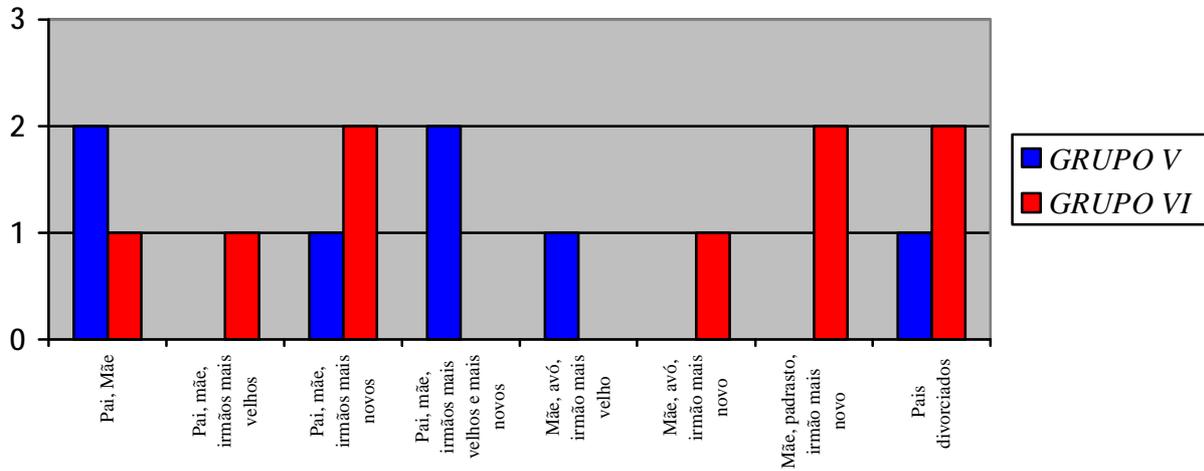
Ao receber as respostas dos questionários reelaborados, enviados aos pais das crianças, a pesquisa obteve algumas pistas do consumo midiático da criança no ambiente familiar. Assim, o contato da criança com a TV, fora da escola, foi mapeado com dados objetivos e passíveis de análises quantitativa e qualitativa.

A impossibilidade de generalização a partir de dados etnográficos não deve ser vista como uma limitação, mas sim como uma parte do processo metodológico que permite que os pesquisadores alcancem compreensão maior de processos específicos. (LA PASTINA, 2006, p.41)

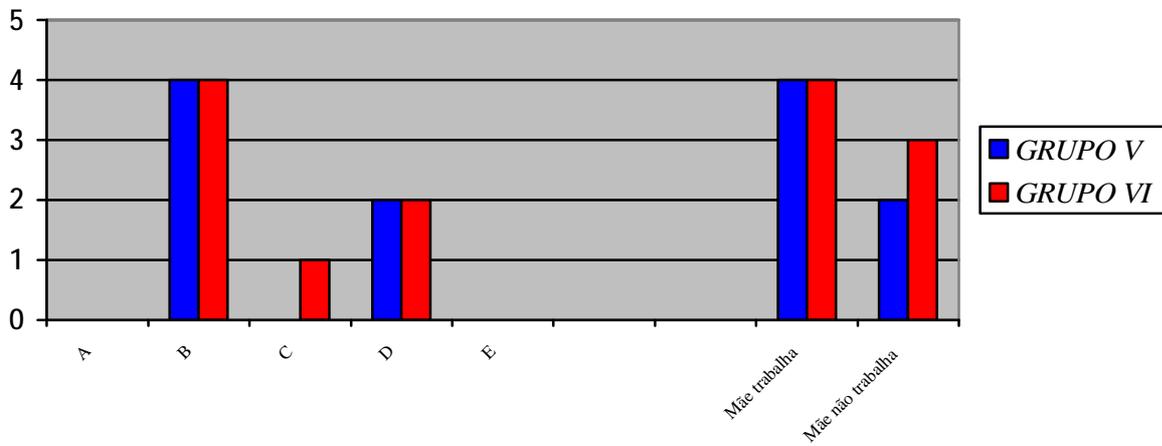
É a trama desenvolvida pelas mediações que define a pertinência das inclusões e das exclusões: na realidade, poder-se-ia dizer que não existe trama sobre fatos, sem a prática social.

### 3.2.2.1 Resultados dos Questionários Reelaborados

#### Questão 1 – Composição da Família

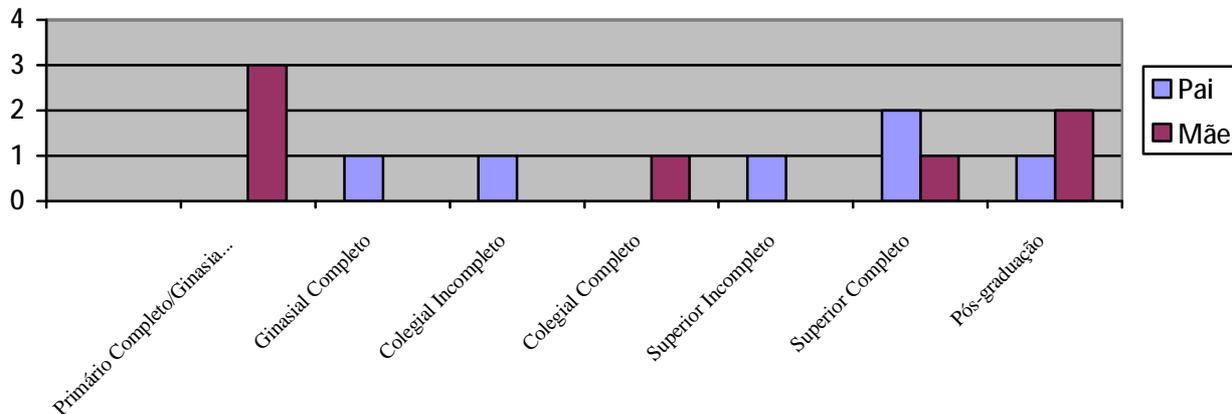


#### Questão 2 – Nível Socioeconômico da Família

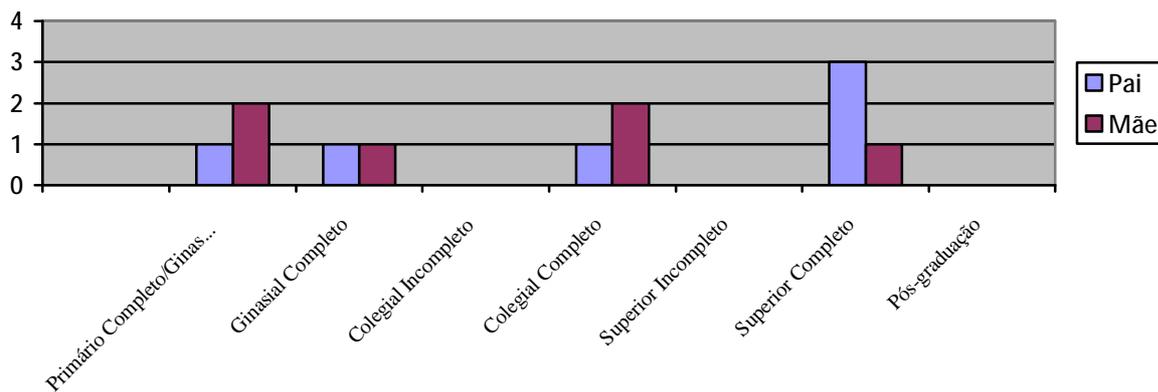


### Questão 3 – Qual é a escolaridade dos Pais?

Escolaridade dos pais do Grupo V

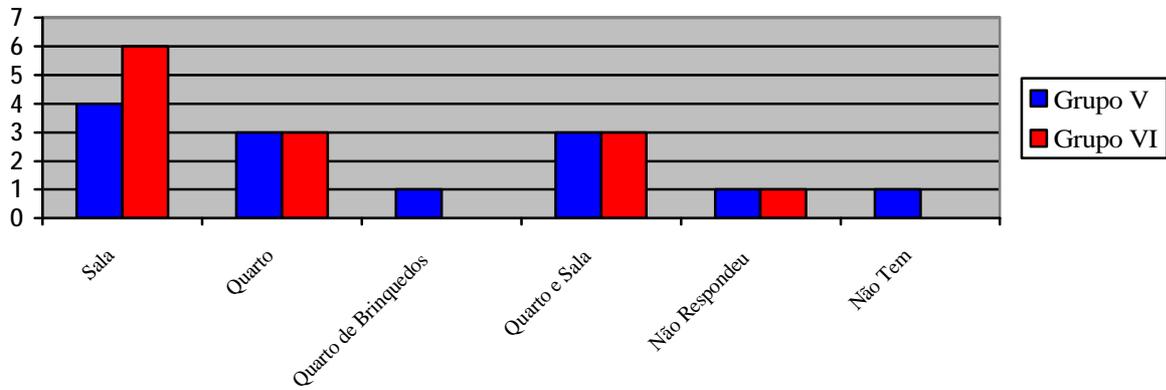


Escolaridade dos pais do Grupo VI

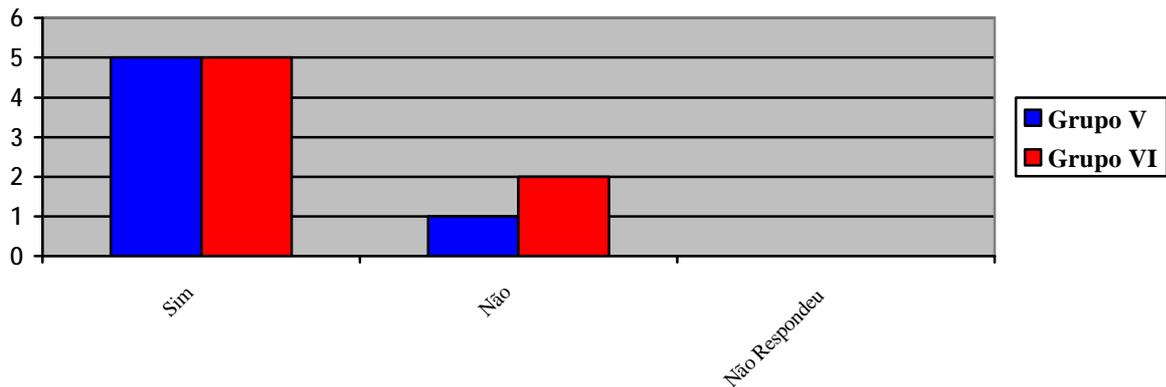


## II – Hábitos Familiares

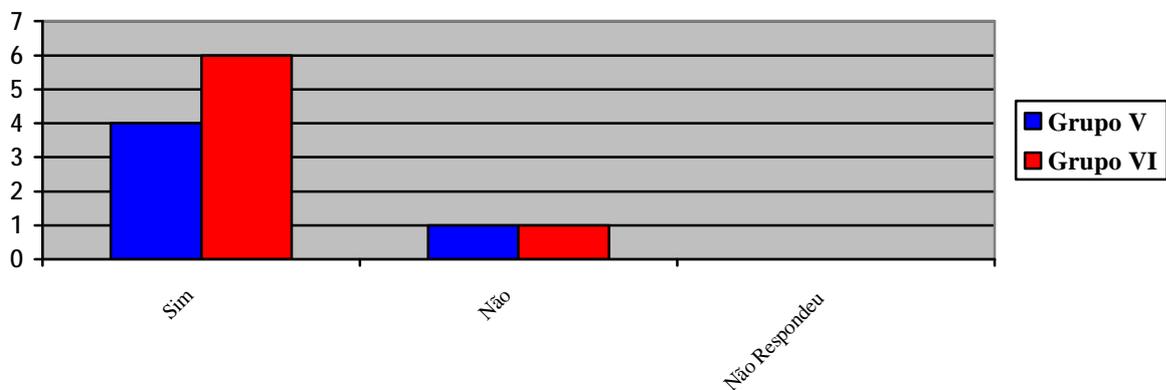
### Questão 4 – Onde ficam a(s) TV(s)?



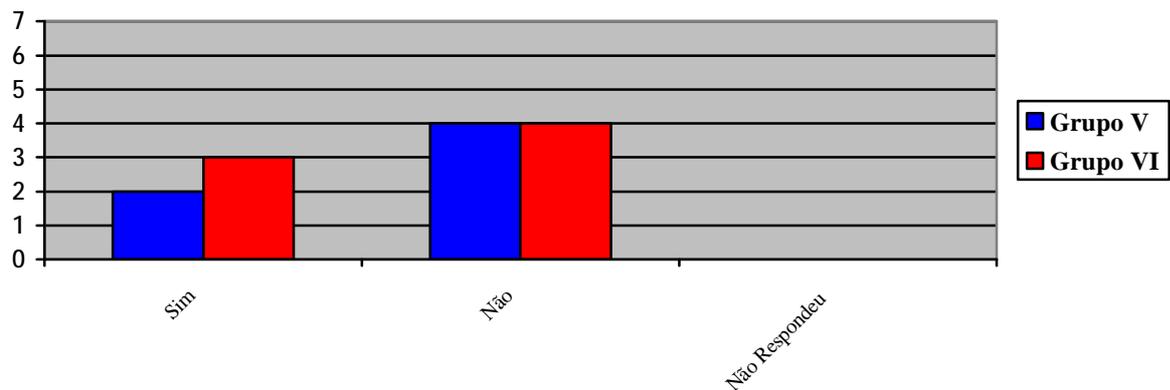
### Questão 5 – A criança assiste TV todos os dias?



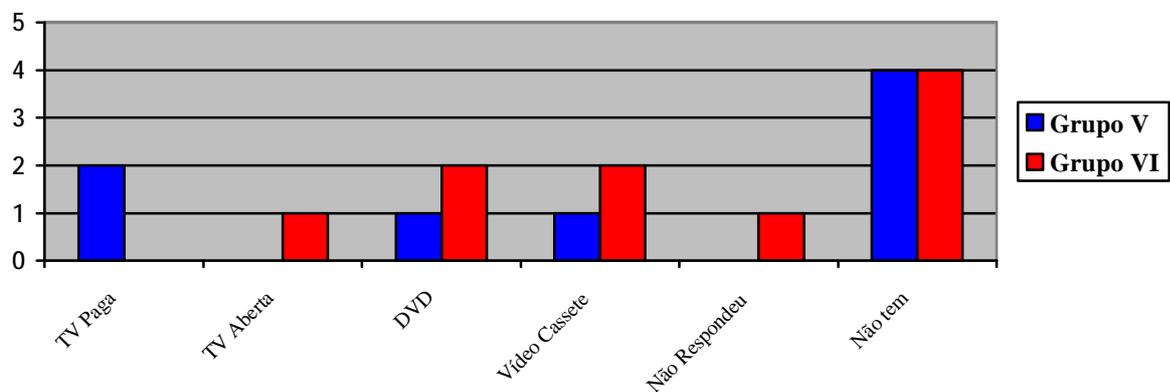
### Questão 6 – A família tem o hábito de assistir TV todos juntos?



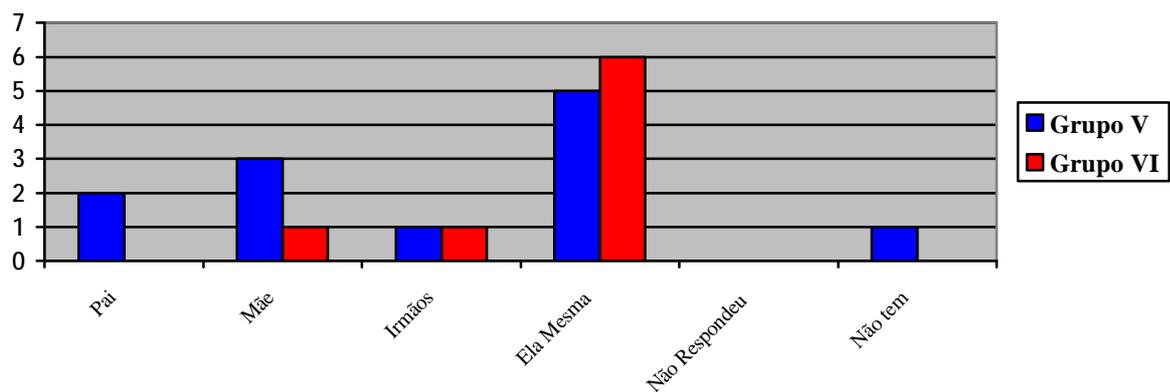
**Questão 7a – A criança tem TV no quarto?**



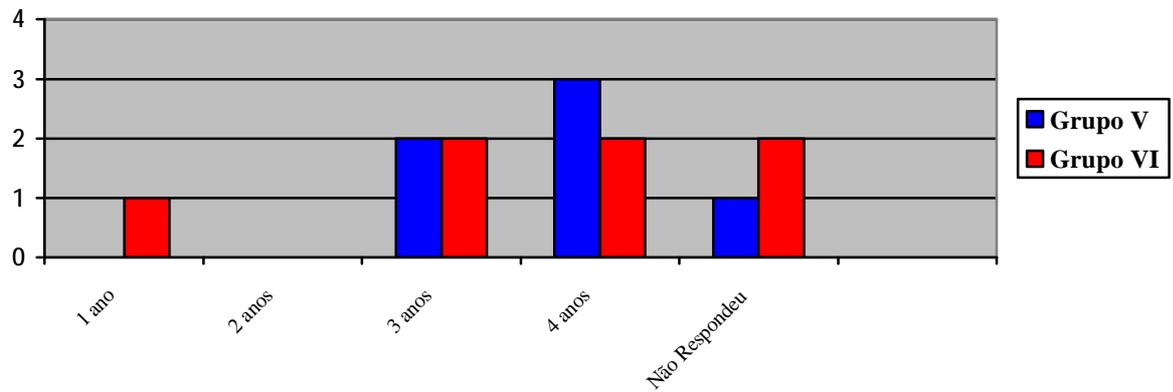
**Questão 7b – O quarto é equipado com que?**



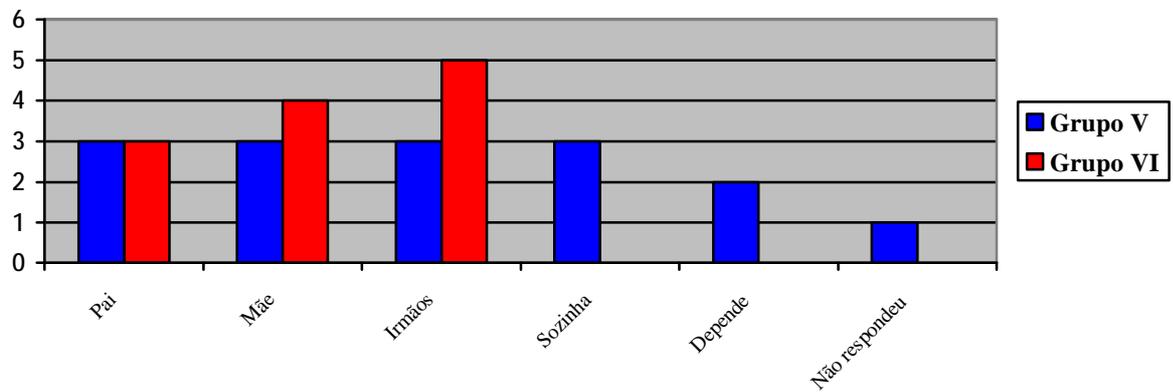
**Questão 8a – Quem liga a TV para a Criança?**



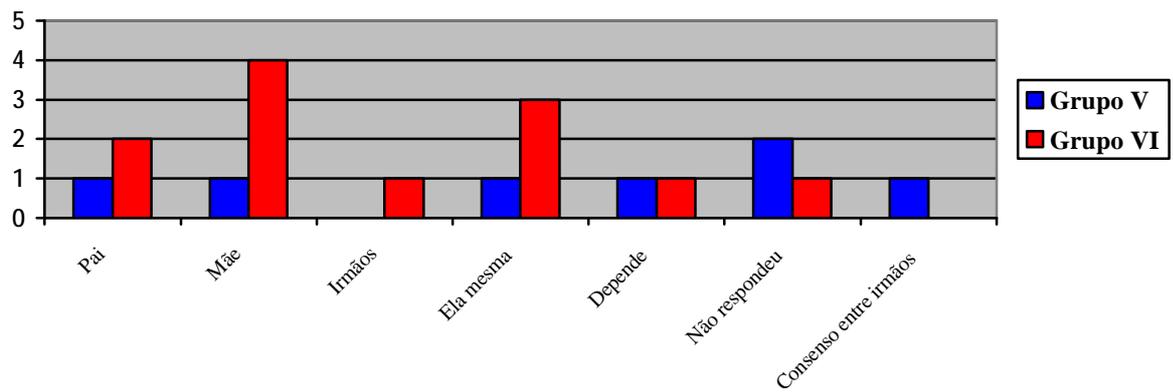
**Questão 8b – Se é a criança, desde quantos anos?**



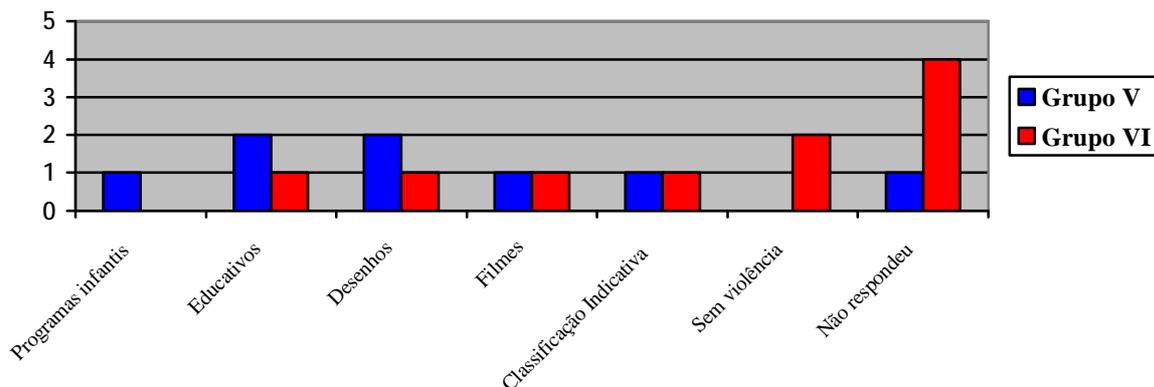
**Questão 9 – Com quem assiste TV?**



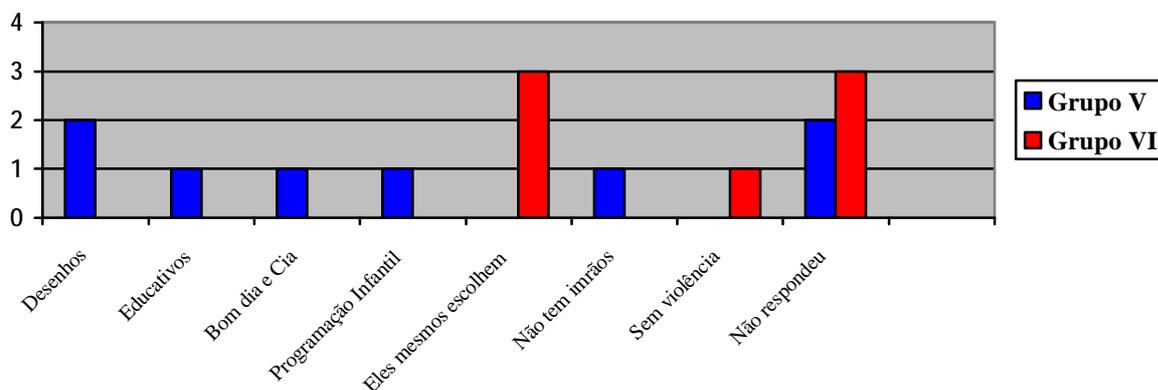
**Questão 10 – Quem escolhe o programa a ser assistido?**



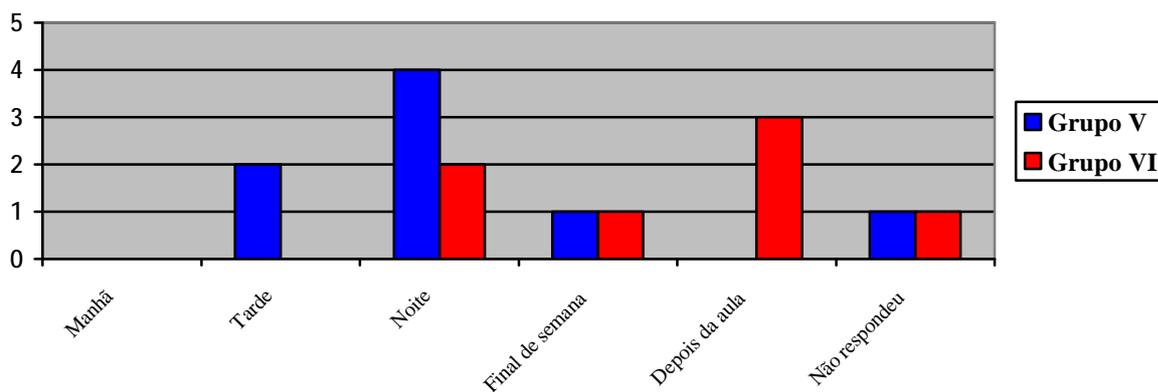
**Questão 11 – Se é o pai ou a mãe, qual é o critério de escolha do programa?**



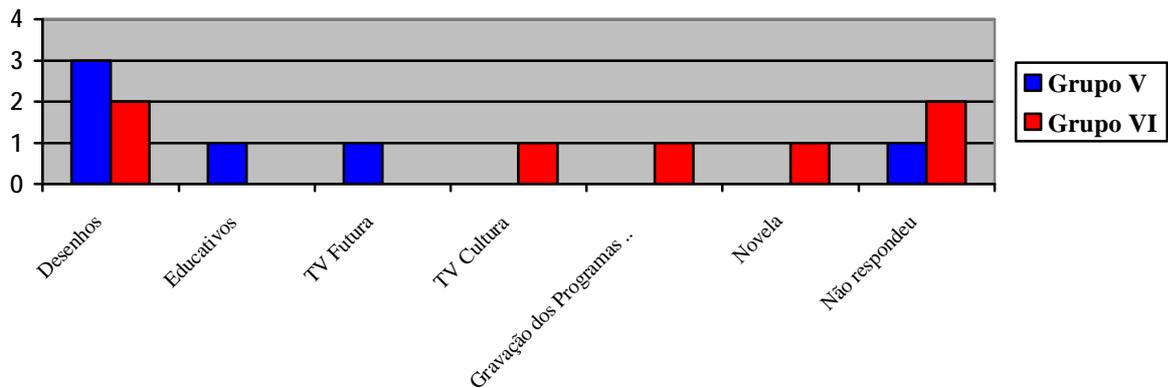
**Questão 11 – Se é com os irmãos, qual é o critério de escolha do programa?**



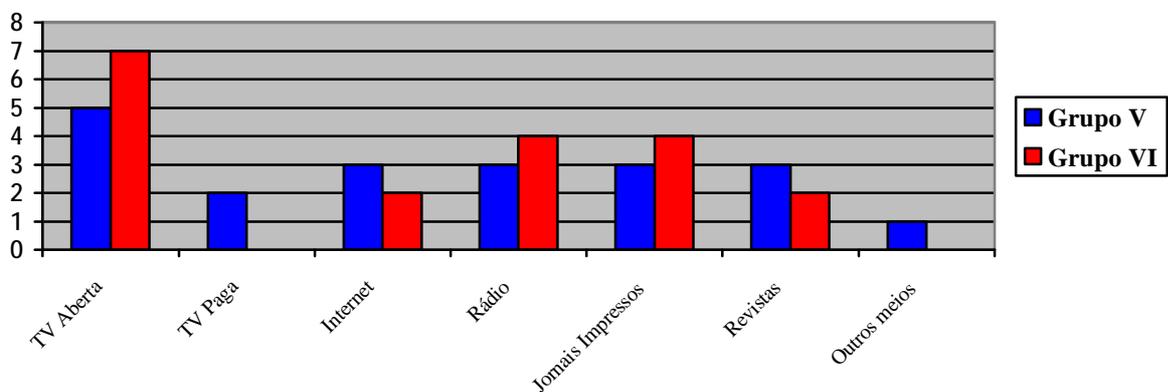
**Questão 12a – Em que horário assiste TV?**



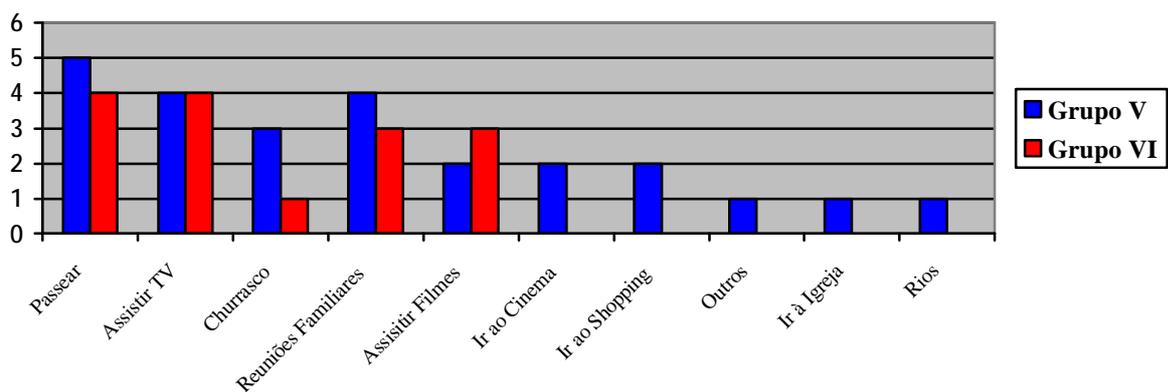
**Questão 12b – Que tipo de programa assiste?**



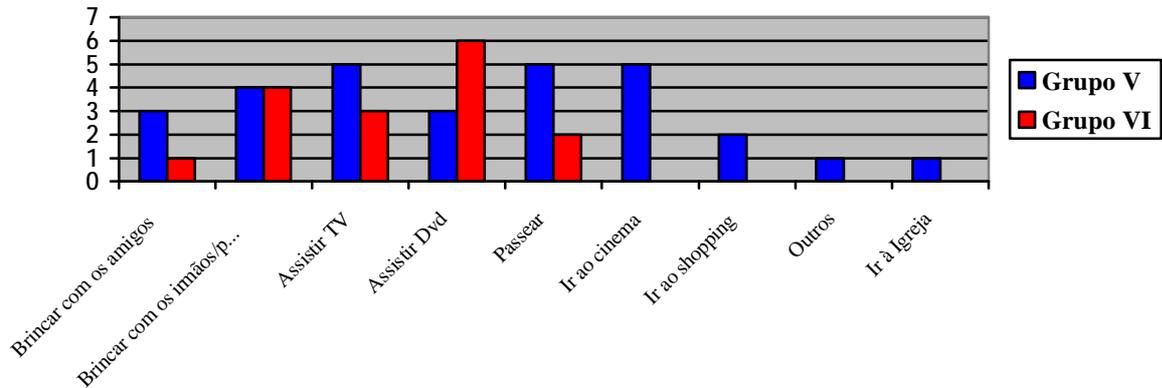
**Questão 13 – Quais são os meios de comunicação mais utilizados pela Família?**



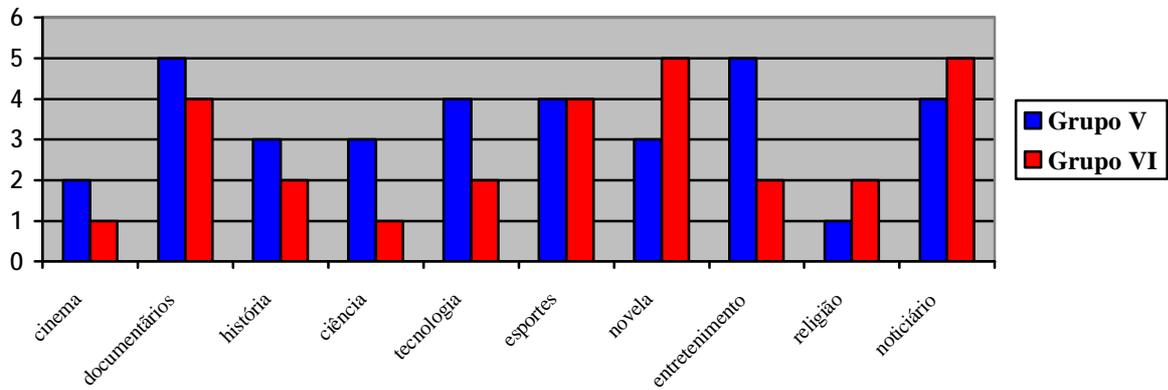
**Questão 14 – Qual a preferência de atividades familiares em horas livres?**



**Questão 15 – E a criança, que atividades exerce nas horas livres?**

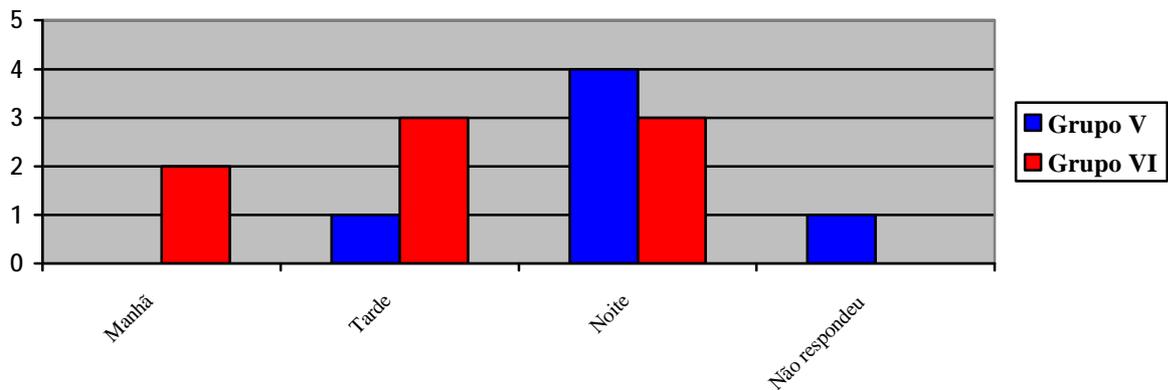


**Questão 16 – Quais são os assuntos que despertam interesses da família?**

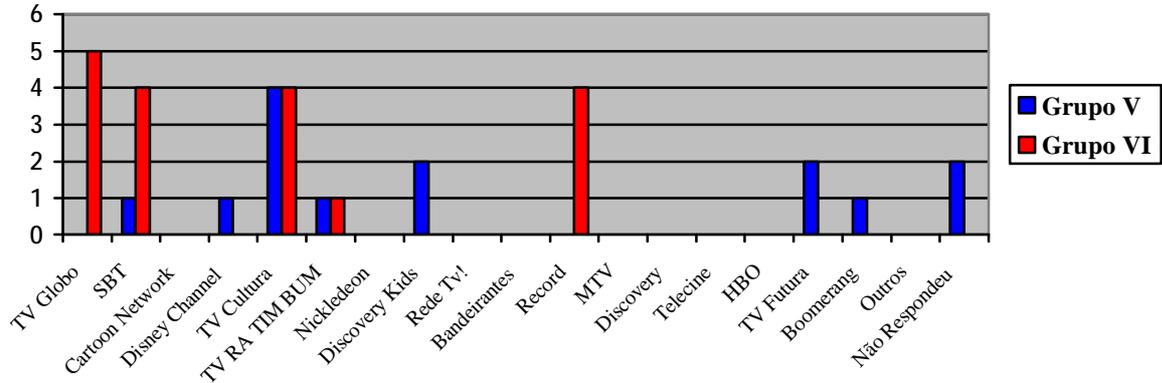


**III – Hábitos da Criança**

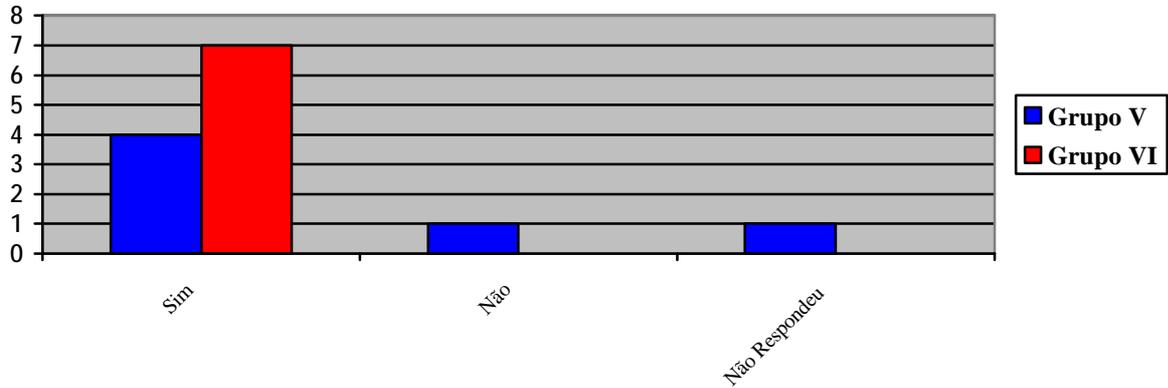
**Questão 17 – Em que horário a criança costuma assistir TV?**



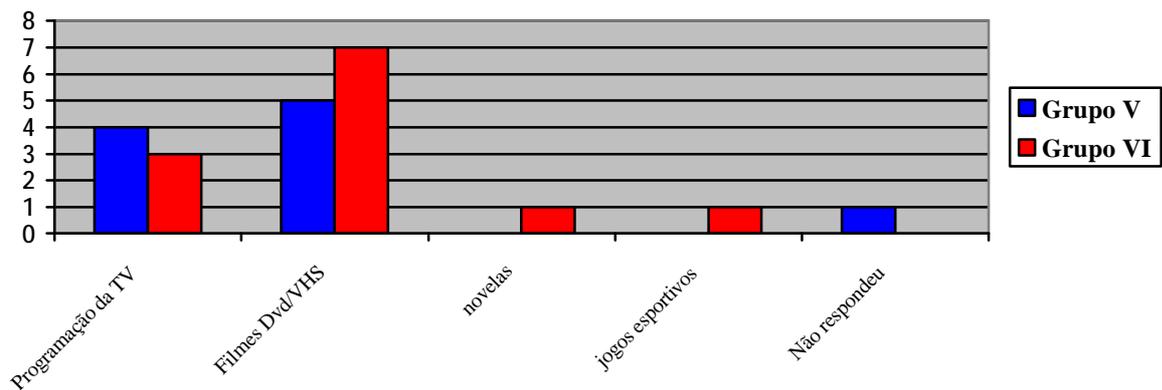
**Questão 18 – Quais os canais assistidos pela criança?**



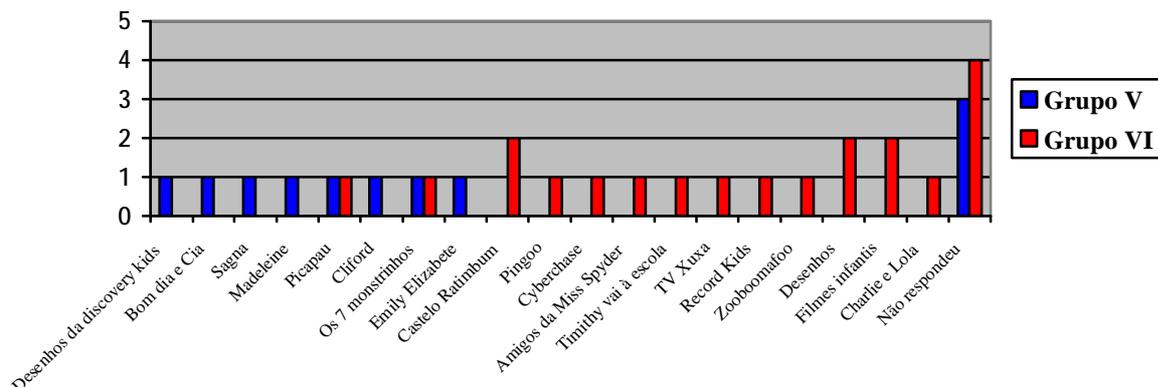
**Questão 19 – A criança assiste mais TV durante o final de semana?**



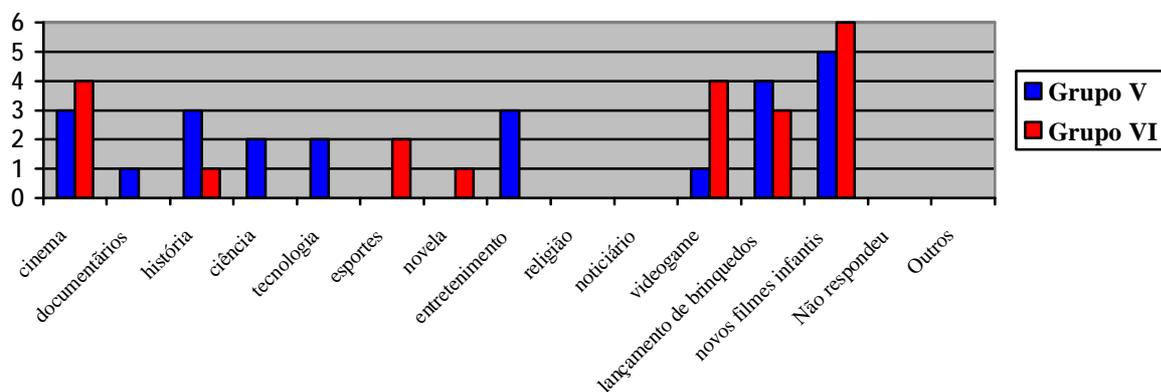
**Questão 20a – O que a criança prefere assistir em casa?**



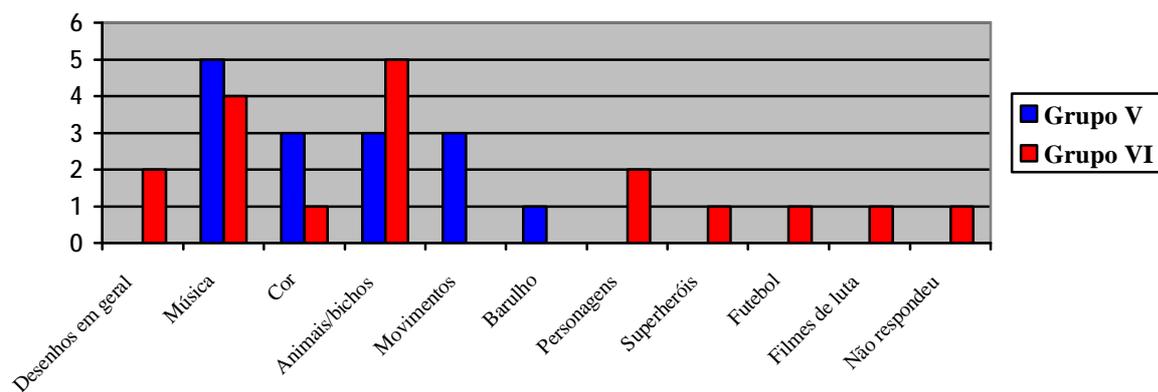
**20b – Quais são os programas que mais assiste?**



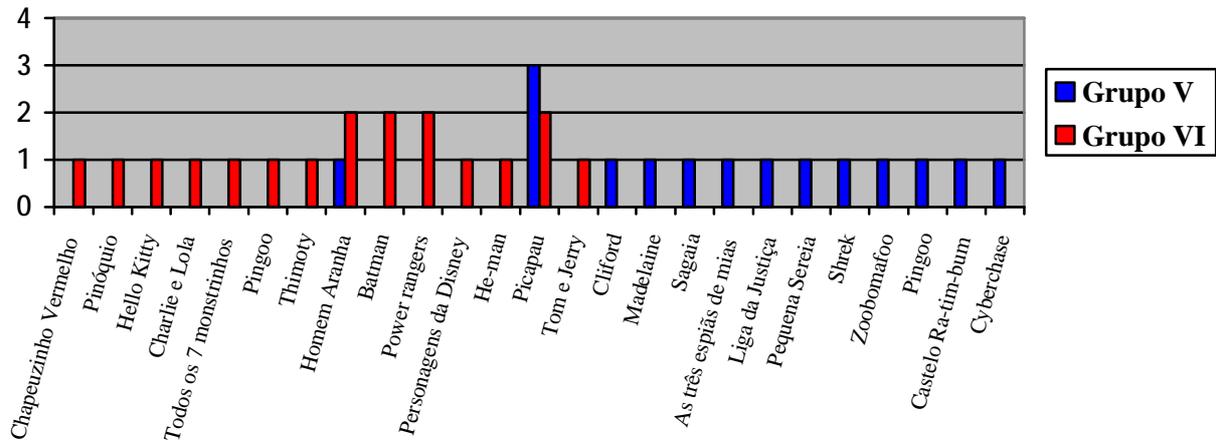
**Questão 21 – Quais são os assuntos que despertam o interesse da criança?**



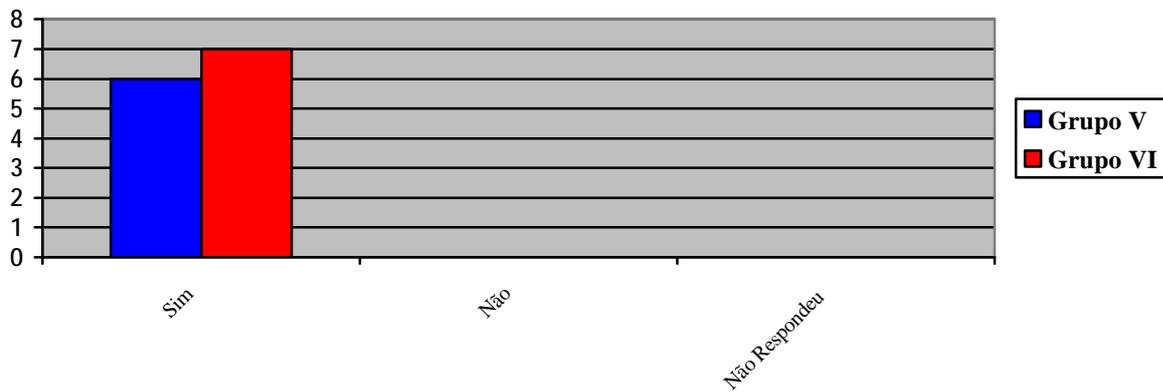
**Questão 22 – O que você percebe que chama mais a atenção da criança?**



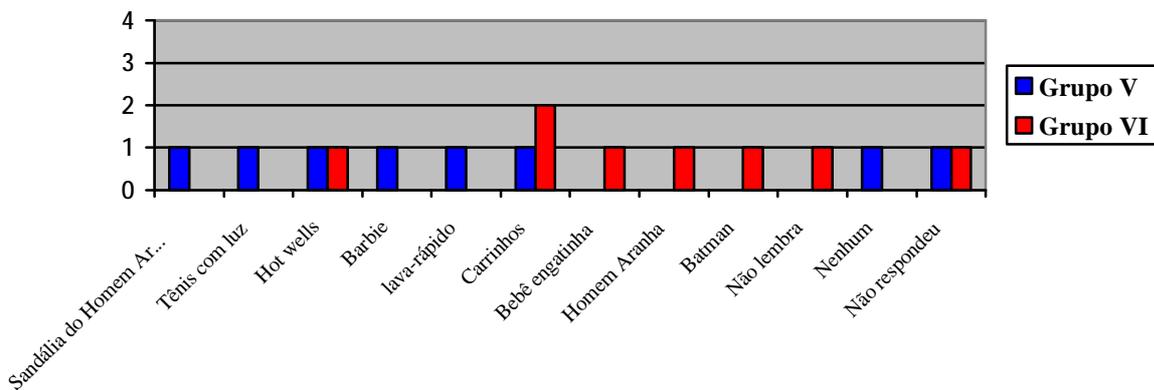
**Questão 23 – Quais são os personagens preferidos pela criança?**



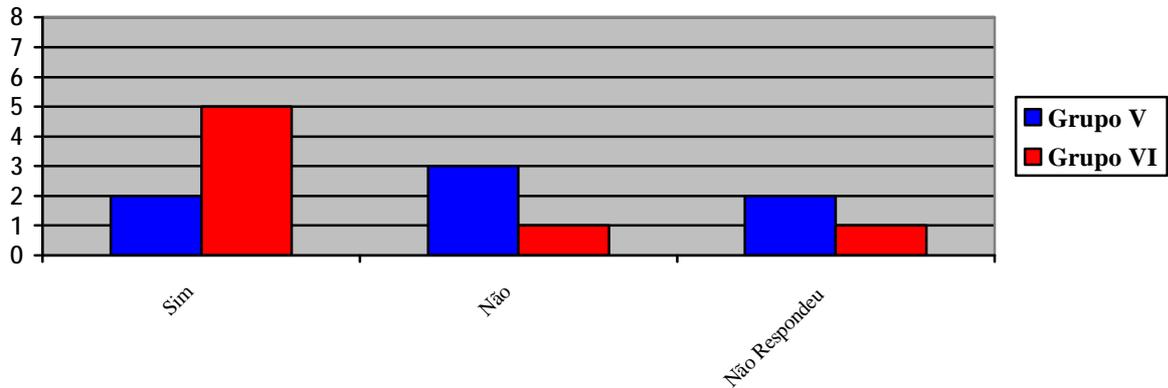
**Questão 24 – A criança já pediu algum brinquedo anunciado na TV?**



**Questão 25 – Dentre os brinquedos solicitados, quais foram adquiridos?**



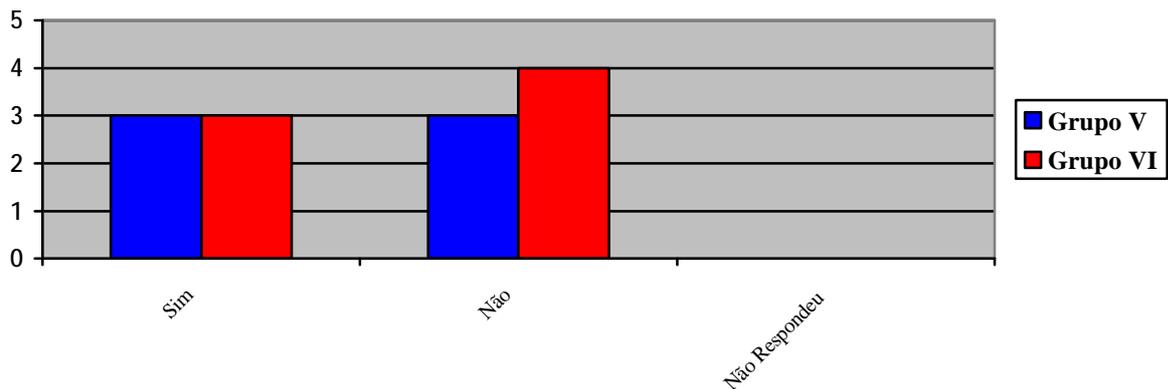
**Questão 26 – Esses brinquedos são os que mais trazem satisfação a elas do que os outros?**



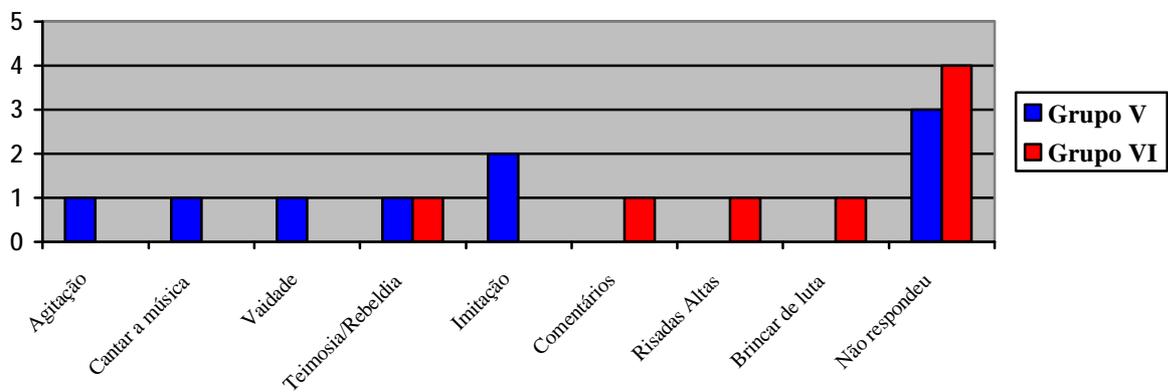
IV –

**Opinião dos Pais**

**Questão 28a – Você nota alguma mudança no comportamento da criança depois de assistir algum programa de TV?**



**Questão 28b – Quais os comportamentos observados?**



## Questão 29 – O que você acha dos programas que passam na TV aberta?

### Pais da Grupo V

“Acho que são bons os programas que passam na cultura” (Ricardo, 5 anos)

“Principalmente na Globo, os programas infantis tem muito violência, como Power Rangers por exemplo, não gosto que ele assista desses tipos e não coloco para ele assistir” (Renato, 5 anos)

“Alguns são educativos outros não” (Isadora, 5 anos)

“Temos que ter cautela pois a maioria esconde por trás coisas inadequadas” (Cláudia, 5 anos)

“Não aprovo a programação da TV aberta (exceto programas infantis) para as crianças” (Fernando, 4 anos)

“Na sua maioria, são impróprias para crianças pequenas e até mesmo para adolescentes” (Manuel, 4 anos)

### Pais do Grupo VI

Não responderam - 1

“Não sei porque quase não assistimos televisão, porque eu trabalho e eles ficam na creche, e só chega em casa a tarde” (Vicente, 6 anos)

“tão ruins ou bons quanto os das TVs pagas, tudo depende da filtragem e escolha adequada” (Maria, 5 anos)

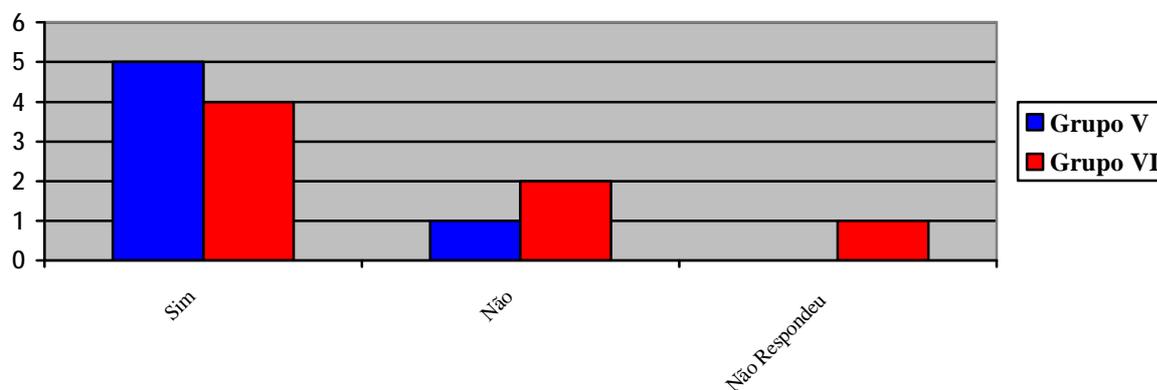
“A maioria tem algum conteúdo ligado a violência, como lutas e uso de armas, até mesmo desenhos antigos como pica-pau.” (Leandro, 6 anos)

“Alguns são inadequados para as crianças da idade dele” (Diogo, 5 anos)

“Depende do programa, tem uns que é bem educativo” (Marcelo, 6 anos)

“Ruim” (Flávia, 6 anos)

## Questão 30a – Você acha que os programas assistidos pela criança são adequados para a sua idade?



## Questão 30b – Por que?

### Pais do Grupos V

Não respondeu - 2

“Sempre vejo junto e não vejo coisas ruins, maldades ou violência nos programas que ele assiste.” (Renato, 5 anos)

“Na maior parte das vezes ela prefere assistir desenhos educativos ou programas educativos, raramente assiste desenhos muito agressivos” (Isadora, 5 anos)

“Tem muita violência e ate mesmo sexo” (Cláudia, 5 anos)

“Porque só assiste canais adequados a sua idade” (Manuel, 4 anos)

### Grupo do VI

Não respondeu – 1

“porque eles precisam aprender coisas real da vida, tudo que acontece hogue em dia” (Vicente, 6 anos)

“A programação infantil da cultura é diferenciada, além de não apresentar cenas violentas, são muito educativos” (Maria, 5 anos)

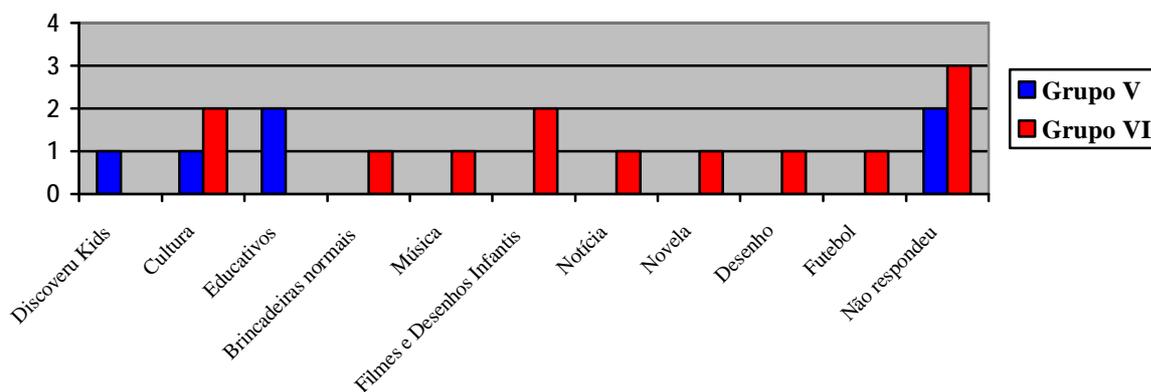
“Em termos: como tenho 2 crianças de 6 e 3 anos, alguns programas que pode ser assistido pelo mais velho acaba sendo assistido pelo mais novo também” (Leandro, 6 anos)

“Muitas cenas de violencia” (Diogo, 5 anos)

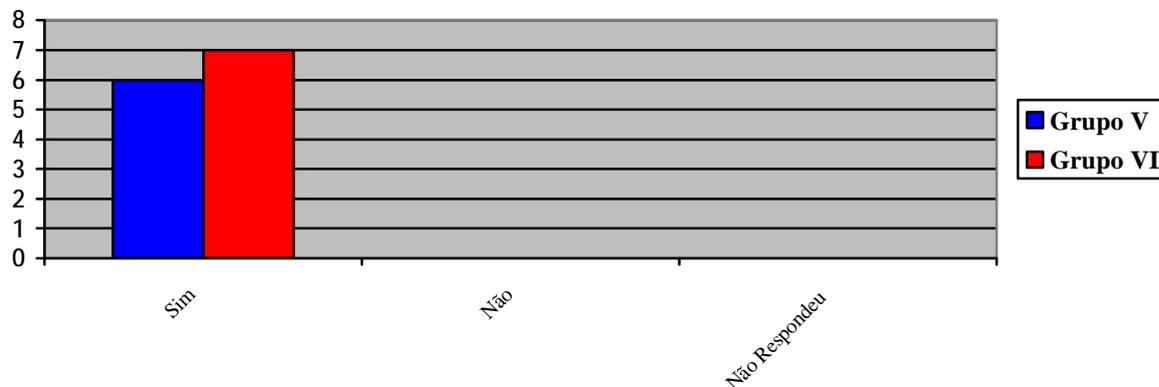
“Porque são desenhos” (Marcelo, 6 anos)

“Violencia” (Flávia, 6 anos)

## Questão 31 – E quais são os mais adequados?

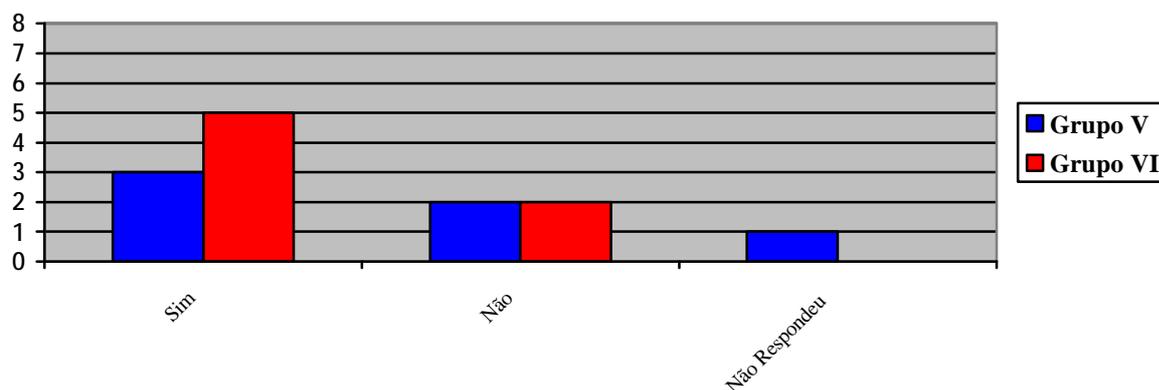


**Questão 32 – Você conhece a classificação indicativa dos programas de TV? (livre, 12 anos, 14 anos, 16 anos e 18 anos)?**



**Ques**

**ção 33a – Você acredita na classificação indicativa?**



**Ques**

**ção 33b – Por quê?**

**Grupo 5**

Não responderam – 1

“Nem sempre eu acho que cabe e a nós pais vermos se devem ou não assistir” (Ricardo, 5 anos)

“Nem sempre, a livre por exemplo não dá para crianças pequenas assistir. Por que as crianças sofrem grandes influências dos fatores externos” (Renato, 5 anos)

“Como o nome diz é uma indicação, serve apenas para apontar, cabe aos pais opinarem se o programa pode ou não ser assistido” (Isadora, 5 anos)

“Porque até filmes infantis tem senas inapropriada” (Claudia, 5 anos)

“Porque são feitos por especialistas” (Manuel, 4 anos)

**Grupo 6**

Não responderam – 3

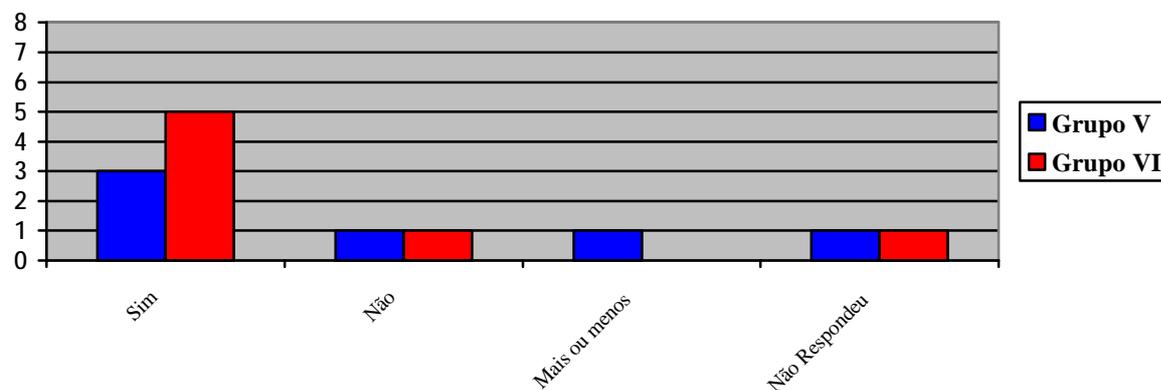
“As vezes a classificação não bate com a idade” (Diogo, 5 anos)

“Em alguns casos, mesmo que a classificação seja indicada, faço minha própria avaliação” (Leandro, 6 anos)

“Esse ‘sim’ seria em parte, pois as novelas da Globo mereceriam uma classificação mais elevada” (Maria, 5 anos)

“Porque eles passa no horário não adqudo” (Vicente, 6 anos)

### Questão 34 – A classificação indicativa é seguida na hora de assistir TV?



Ques

**Questão 35 – Utilize o espaço abaixo para expressar sua opinião, se assim desejar, sobre o tema criança e TV.**

#### Grupo 5

Não responderam – 4

“Infelizmente não dá para deixar as crianças assistir hoje em dia programas sem saber exatamente qual o conteúdo dele, mesmo sendo infantis, porque há alguns que deixam-as agitadas, e levam à violência ou até mesmo termos inadequados. Sempre observo os programas que ele assiste e como ele se comporta após assisti-lo.” (Renato)

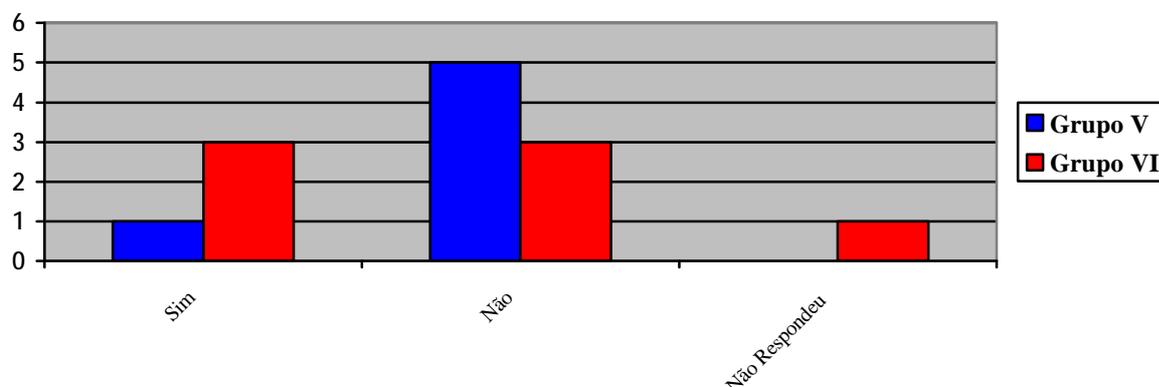
“Não temos TV. Por motivos religiosos mas as vezes acontece de estarmos em lugares quais tem e observamos muita coisa ruim” (Cláudia)

#### Grupo 6

Não responderam - 5

“Hoje em dia com a velocidade da informação é extremamente difícil selecionar tudo o que o filho assiste, a percepção das crianças do mundo a sua volta vai muito além do que os pais hoje pode suportar, mesmo quando elas não estão propriamente assistindo TV, mas se está estiver ligada eles absorvem as informações e repetem a musiquinha do comercial varias vezes ou surpreende os pais com a pergunta. O que é Droga?, que acabaram de ouvir no jornal” (Leandro)

### Questão 36 – Deseja conversar com a pesquisadora para saber mais sobre o tema criança e TV?



3.2.2

## .2 Análise dos Resultados dos Questionários Reelaborados

Os dados foram analisados de forma comparativa, no Grupo VI e Grupo V, para se ter a noção das diferenças e das similaridades entre eles. Foram enviados 20 questionários ao todo (Grupo V e Grupo VI) e retornaram 65%, isto é, 13 questionários. Entre eles, 7 do grupo VI e apenas os pais de uma criança não responderam. Já no Grupo V, voltaram 6 questionários respondidos, o que equivale a 40% dos pais. Ressalta-se que a maioria dos questionários não voltou na data marcada e que dois questionários foram entregues em branco.

O nível sociocultural dos pais do Grupo V e do Grupo VI é heterogêneo, como se pode averiguar pelo gráfico da questão 2, mas percebe-se também que, pelo critério Brasil, todos estão na faixa de classe média. Nota-se também que 73% das mães trabalham, demonstram que não têm possibilidade de estar com os filhos durante o dia, o que justifica o fato das crianças ficarem na creche.

No Grupo V há pais que possuem desde o ginásial incompleto até pós-graduação. No Grupo VI, desde o primário até superior completo. Apenas 3 pais do Grupo VI e apenas 1 dos pais do Grupo V se interessaram em conversar com a pesquisadora sobre o tema criança e TV e sobre os resultados da pesquisa.

O início do questionário dedicava-se aos hábitos familiares, numa tentativa de mapear como a família lida com os meios de comunicação: lugar em que ficam, escolha dos programas, quais são os meios de comunicação mais utilizados e o que fazem nas horas livres. Foram 15 perguntas com essa temática, como espaços para possíveis manifestações, que foram muito pouco utilizados, pois, na maior parte, apenas citavam algumas palavras, que foram quantificadas.

A pergunta inicial era onde ficava a TV, com 77% respondendo que era na sala, isto é, 10 questionários. O segundo lugar em que a TV estava era no quarto com 46%. As famílias com TV no quarto tinham também na sala, o que significa os mesmo 46%. Apenas uma família tinha a TV posicionada na sala e em um quarto especial (quarto de brinquedos) para a criança. Duas famílias não responderam em que lugar da casa ficava a TV e uma família não tinha TV, caso esse que foi analisado com atenção durante as oficinas temáticas. Especificamente, no quarto da criança, pouco mais da metade, 53% tinha TV e 47% não. Das que tinham o aparelho no quarto, duas estavam equipadas com TV paga, uma com canais abertos, duas com DVD e duas com VHS.

A questão da criança assistir TV todos os dias resultou quase a totalidade de respostas sim, a não ser a criança que não tinha TV. Duas famílias do Grupo VI, que tinham TV, não deixavam a criança assistir todos os dias. As famílias tanto do Grupo V quanto do Grupo VI, tinham o hábito de assistir todos juntos a TV, exceto o caso de uma criança do Grupo VI.

É a própria criança que liga a TV, em sua maioria, com 85%, contra 31% das mães, o segundo maior resultado. A média de idade que as crianças começaram a ligar sozinhas a TV é de 3 anos a 4 anos, sendo apenas um caso de criança com um ano de idade e 3 pais que não responderam a questão.

Embora a criança já tenha domínio sobre o aparelho televisão, o ato de ver TV não é desacompanhado, apenas 23% das crianças assistem TV sozinhas, pois em sua maioria estão junto dos irmãos, da mãe ou do pai.

Na escolha dos programas percebe-se uma interferência maior da mãe na escolha, ao mesmo tempo em que há a escolha da criança. Isto fica um pouco mais claro quando os pais responderam quais são os critérios de escolha e apensar do índice de não resposta ter sido muito alto, existem algumas palavras-chaves, como: programas infantis, programas educativos, desenhos, filmes, classificação indicativa, sem violência.

A concentração do horário que a criança assiste TV é à noite e os programas assistidos são desenhos, em sua maioria, seguidos dos educativos, TV Futura, TV Cultura, novelas e programas gravados durante o dia. Essa última citação é relevante para o contexto, pois várias crianças levaram para a creche DVD gravados pelos pais, que faziam recortes de programas e também de filmes, para garantir a qualidade do que as crianças assistam.

A TV aberta é a principal fonte de informação da família, seguida de outros meios, como jornais impressos e rádio. Nas horas livres as famílias têm preferência quase igualitária por assistir TV, passear, participar de reuniões familiares e assistir filmes. Percebe-se que dentre as 4 preferências mais assinaladas, duas são midiáticas e duas referem-se a atividades familiares, o que se pode entender como um equilíbrio das ações. Quando se remete especificamente à criança, os resultados diferem um pouco, pois três atividades midiáticas foram escolhidas: assistir TV, ir

ao cinema e assistir DVD. Quanto a esta última, como já foi apontado acima, a maioria das famílias dessas crianças tem o cuidado de ter gravações ou filmes direcionados a elas, o que não impede que a criança não conheça outros conteúdos e reforça a idéia, expressa pelo questionário, de maior atenção e controle sobre o que a criança assiste e também de atividades, pois quando a criança não assiste TV, tem atividades familiares, como passear com a família ou brincar com irmãos/primos.

Na terceira parte do questionário: “Hábitos da criança”, 11 questões foi deixado espaço para manifestação dos pais em relação ao perguntado, espaço esse que, nessa seção, foi mais utilizado. Embora a resistência em responder sobre consumo de objeto de propaganda tenha sido mantida, trouxe novos dados a serem relativizados com os questionários anteriores.

Há duas questões pontuais para entender certas dinâmicas entre a criança e a família, a questão 17 e a questão 12, ambas reproduzidas propositalmente para haver comparação. A pergunta era: “Em que horário a criança assiste TV?”. A primeira (12), alojada dentro de hábitos familiares, resultou que a criança assiste mais TV durante o período noturno e a segunda (17), alojada dentro dos hábitos da criança, resultou na concentração do período noturno, mas com relevância para o período matinal, que antes nem havia sido citado. O que se entende desse dado é que na segunda pergunta levou-se em conta o final de semana, que os pais admitiram, com 85% de resposta afirmativa (pergunta 19), que a criança assiste mais TV durante o final de semana.

A segunda questão foi relativa aos interesses da família e da criança: questões 16 e 21. Na questão 16: “Quais são os assuntos que interessam a família?”. O resultado foi que noticiário, novela, entretenimento e documentários ocupavam o interesse da família. Em contrapartida, o que interessava à criança (questão 21) eram os seguintes assuntos: novos filmes infantis, lançamento de brinquedos, cinema e videogame, assuntos diretamente ligados ao consumo midiático.

No conjunto de questões referentes às preferências da criança em relação direta à TV, os resultados obtidos foram: na questão 18 foram listados todos os canais abertos mais os canais por assinatura pertencentes ao pacote básico de assinatura. A TV Cultura teve 8 citações, seguida da TV Globo e SBT, ambas com 5 citações, a Record, com 4 citações, TV Ra-tim-bum, TV Futura e Discovery Kids, com duas citações e Disney Channel e Boomerang com apenas uma citação.

Afunilando para os programas preferidos pelas crianças, a questão 20, desdobrada em a e b, confirmou-se a preferência das crianças em assistir filmes de DVD e VHS, mais aos programas da TV. Foram também citados novela e jogos de futebol, com menos expressividade. Ao perguntar quais os programas de preferência da criança, a maioria dos pais não respondeu a questão (54%), mas foram obtidos alguns dados, dos 43% que responderam a questão: desenhos da Discovery Kids, Sagwa (TV Futura), Picapau (2 citações – Rede Record), Os sete monstrinhos (2 citações – TV Cultura), Castelo Ra-Tim-Bum (2 citações – TV Cultura), Cyberchase (TV Cultura), Timothy vai à

escola (TV Cultura), Record Kids (Rede Record), Desenhos em geral (2 citações) e Charlie e Lola (Discovery Kids e TV Cultura). Ainda na questão 11 foi citado o programa Bom dia e Cia, do SBT.

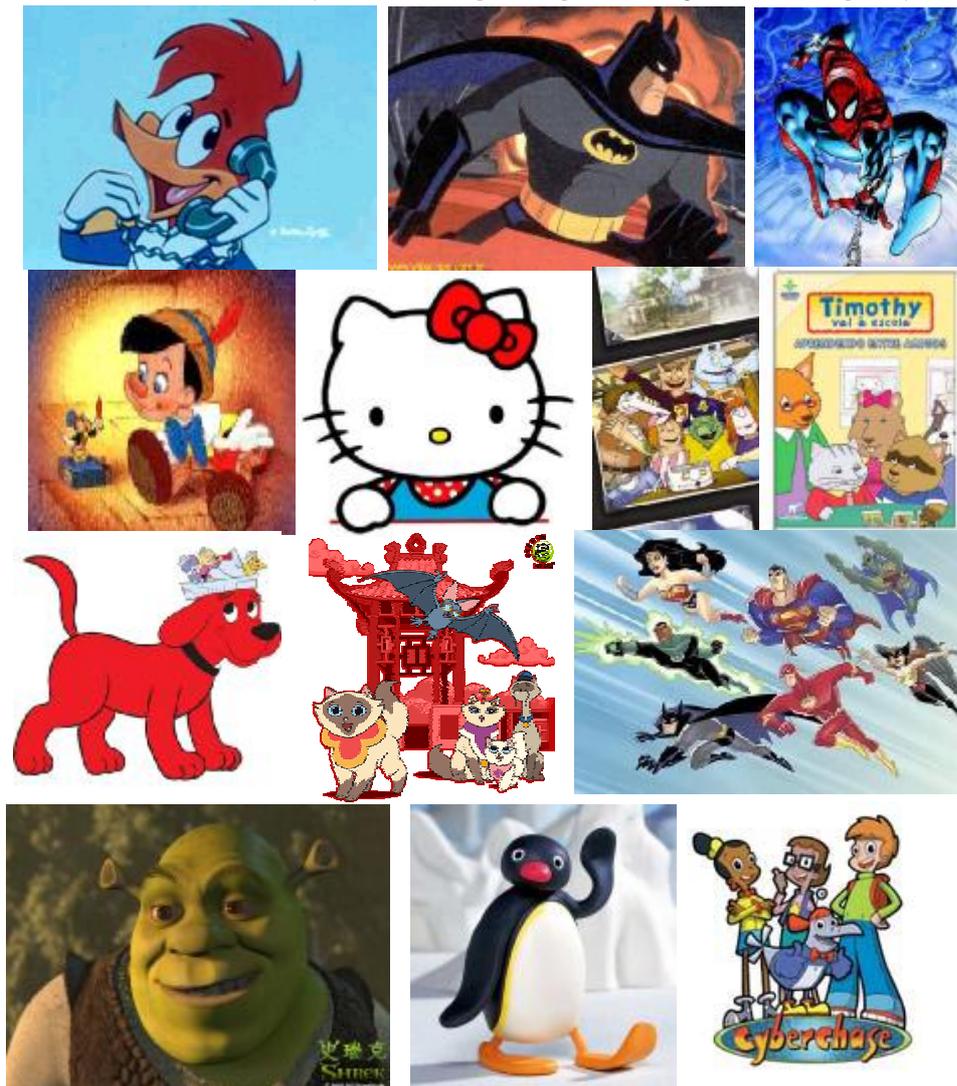
**Figura 18 – Preferências dos programas segundo os pais: Sagwa, Pica-pau, Os Sete Monstrinhos, Castelo Ra-Tim-Bum, Cyberchase, Timothy, Charlie e Lola**



Fonte: Site TV Cultura, TV Futura e Discovery Kids

Ao perguntar sobre a preferência dos personagens, na questão 23, o “Pica-pau” apareceu como líder da preferência, com 5 votos, seguido de “Batman”, “Homem Aranha” e personagens da Disney, cada qual com 2 votos, tendo sido citados com um voto, “Chapeuzinho Vermelho”, “Pinóquio”, “Hello Kitty”, “Os Setes Monstrinhos”, “Timothy”, “Clifford”, “Sagwa”, “Liga da Justiça”, “Shrek”, “Pingu” e “Cyberchase”.

**Figura 19: Preferência dos personagens segundo os pais: Pica-pau, Batman, Homem-Aranha, Pinoquio, Hello Kitty, Os Sete Monstrinhos, Timothy, Clifford, Sagwa, Liga da Justiça, Shrek, Pingu, Cyberchase**



Fonte: Google Imagens

Sobre o consumo de brinquedos anunciado em propagandas, todos os pais responderam que as crianças já haviam pedido. O que se nota é que aquelas que foram atendidas, os objetos comprados tinham ligação com personagens de desenhos animados: “Homem Aranha”, “Batman”, “Barbie” e “Hot Wells”. Isso inclui a criança que não tinha TV em casa, num indício de mediação que acontece não por meio direto da TV, mas das múltiplas mediações que a cercam, seja a escola

ou o grupo social (outras crianças). Possuir esses brinquedos “midiatizados” dão maior satisfação que outros, com 53% de respostas afirmativas, mesmo que a outra metade de respostas tenha sido 24% de negativa e 23% não foram respondidas.

Na última parte do questionário, “Opinião dos Pais”, investigaram-se assuntos como o conteúdo da TV, a classificação indicativa, os programas mais indicados e se Havia interesse em conversar com a pesquisadora.

Apesar da maioria dos pais, 54%, não perceber diferenças no comportamento das crianças, após ou durante a exibição dos programas e os mesmos 54% não terem respondido que tipos de comportamento podem ser percebidos, os 46% restantes citaram os seguintes comportamentos: agitação, cantar a música tema do programa, vaidade, teimosia, imitação, comentários, risadas altas e brincadeiras de lutas.

Os pais, ao comentarem sobre a TV aberta, citaram a programação da TV Cultura como completamente indicada para as crianças. No entanto, nota-se que as crianças saem da creche às 18 horas e a programação infantil dessa rede vai até às 19 horas. Iniciando a programação adulta, e a presente rede tem, durante os seus intervalos, a exibição de propagandas da empresa de Brinquedos Mattel, mais do que as outras emissoras de canal aberto, como pôde ser verificado pela pesquisadora, que constatou cerca de dois comerciais na TV Cultura para um transmitido na mesma faixa de horário, na Globo ou no SBT.

O que se percebe é que o relativismo que se fez aqui também esteve presente na fala dos pais, quando se referiram à classificação indicativa. Os pais chegaram a um consenso sobre o assunto, embora a maioria tenha expressado que acompanha a programação livre “por via das dúvidas”. Entende-se que o assunto da classificação indicativa é, por si só, um assunto complexo e que merece atenção em estudos futuros. Por exemplo, uma novela que era do horário das oito horas, na rede Globo, portanto, indicada para maiores de 14 anos, ao passar para o “Vale Apenas Ver de Novo”, torna-se classificação livre.

No que tange aos programas mais adequados na opinião dos pais, 39% não responderam a questão, mas os que responderam, o fizeram da seguinte forma: TV Cultura com 3 citações, programas educativos e filmes infantis com 2 citações cada e os outros com uma citação apenas: novela, futebol, brincadeiras normais, Discovery Kids, músicas, notícias e desenhos em geral.

### 3.2.3 Considerações sobre a Fase 2

Ao analisar comparativamente os questionários originais e o questionário reelaborado, têm-se a ampliação de alguns dados. O primeiro dado a ser levado em consideração é a quantidade de questionários respondidos: na primeira leva foram 11 questionários direcionados para um único grupo de 15 crianças e na última aplicação do questionário reelaborado, foram 20 e voltaram 15, sendo a maioria do Grupo VI, grupo que não havia respondido o questionário anteriormente. Em comum houve apenas 5 questionários do Grupo V, que foi o grupo que menos entregou o segundo questionário, ou seja, apenas 6 questionários.

A média de televisão por família foi diferente: de 2,4 para 1,9, isso se deve ao fato dos pais do Grupo VI terem um poder aquisitivo menor do que os pais do Grupo V, como ficou evidente pelas perguntas 1 e 2 do último questionário, que atentou para o nível socioeconômico das famílias. Pelo último questionário soube-se também que, dessas 13 crianças, apenas 2 tinham TV paga, informação que não estava bem clara nas respostas dos primeiros questionários.

Nota-se que, apesar dos pais não terem canais por assinatura, eles entendem que em canais como o Discovery Kids, TV Ra-tim-bum, Disney Channel e Nickelodion, que são canais apropriados para as crianças, toda a programação é indicada para crianças, não importando o horário. O mesmo acontece com a TV Cultura e a TV Futura, embora haja uma pequena contradição nisso, pois ambos os canais não têm programação noturna apropriada para as crianças. Evidencia-se outra contradição em relação ao horário que a criança assiste TV: no primeiro questionário, o resultado foi de 82% de crianças que assistem TV no período noturno e já no segundo, o resultado caiu para 50%.

No primeiro questionário, 43% dos pais responderam que é a própria criança que liga e desliga a TV e no segundo, o número se eleva para 58%. Conseqüentemente, a interferência dos pais, nesse momento, reduz proporcionalmente a autonomia da criança. Pela resposta dos pais, a criança com idade média de 2 anos começa a ligar e a desligar sozinha o aparelho.

Na questão sobre o que a criança assiste na TV, o primeiro questionário relatava os seguintes programas e canais: Castelo Ra-tim-bum, Discovery Kids, Filmes, Desenhos, Novela, TV Xuxa, TV Cultura e TV Futura. No segundo questionário, por se perguntar separadamente sobre programas, canais e personagens, as informações sobre as preferências infantis foram divididas em 4 categorias: assistir em geral, canais assistidos, personagens favoritos e programas favoritos.

A respeito do que a criança assiste, em geral, na TV, foram obtidos os seguintes resultados: Desenhos, Educativos, TV Futura, TV Cultura, Gravação de programas e Novela.

Percebe-se que aqui aparecem dois elementos que antes estavam difusos: novela e gravação dos programas. O ato de assistir novela estava evidente na observação feita com as crianças, mas não explícito nos questionários e o segundo elemento, gravação de programas selecionados pelos pais, também já havia sido percebido na convivência com as crianças.

Os canais assistidos são: Globo, SBT, TV Cultura, Disney Channel, TV Ra-tim-bum, Discovery Kids, Record, TV Futura e Boomerang. Os canais mais votados pelos pais foram os canais da TV aberta: Globo, SBT, Record e TV Cultura, sendo apenas esta última, TV Cultura, coincidente com as perguntas anteriormente feitas. Este fato auxiliou a desfazer as dúvidas que pairavam do questionário anterior, pois os pais citaram canais por assinatura como se todos os tivessem e pelo último questionário ficou claro que apenas uma minoria tem tal privilégio. Até então não se havia admitido o “ver a Globo”. O tratamento em relação a esse canal, tanto pelos questionários como pelas observações feitas na escola, é que a emissora é estigmatizada como “não apropriada” para as crianças, enquanto a TV Cultura é a mais indicada para tal público.

Ao entrar especificamente nas preferências dos programas, tem-se a seguinte listagem, no segundo questionário: Madeleine, Pica-pau, Clifford, Os Sete Monstrinhos, Emily Elizabete, Castelo Ra-tim-bum, Pingu, Cyberchase, Amigos da Miss Spyder, Timothy vai à escola, TV Xuxa, Record Kids, Zoboomafoo, Desenhos, Filmes infantis e Charlie e Lola. Já para os personagens tem-se: Liga da Justiça, Pequena Sereia, Shrek, Zoboomafoo, Pingu, Castelo Ra-tim-bum e Cyberchase. Percebe-se ainda algumas confusões sobre personagens e programas, mas são dados valiosos, pois retirando os programas Castelo Ra-tim-bum e Zoboomafoo, nenhum outro é coincidente com o questionário anterior e nem com as observações feitas no CCI.

Os personagens citados pelas crianças como, “Tom e Jerry” e “Power Rangers” não foram mencionados pelos pais. Ressalta-se que apenas nesse questionário apareceram alguns programas da TV aberta, que antes nem haviam sido citados, embora seus desenhos sim, como no caso dos “Power Rangers”, que está dentro do programa TV Xuxa.

Para melhor compreensão e visualização da comparação dos dados dos questionários, fez-se a seguinte tabela, com os principais dados agrupados:

**Tabela 3- Dados comuns e agrupados de questionário original e questionário reelaborado**

	<b>Questionário 1 Universo de 11</b>	<b>Questionário 2 Universo de 13</b>
Média de TV por família	2,4	1,9  Duas crianças do grupo V têm TV por assinatura: Mais TV; Sky Família. As duas crianças têm TV paga no quarto.  <b>Tem TV no quarto?</b> 39% têm  <b>Equipadas com:</b> TV Paga 2 TV aberta 1 DVD 3 VHS 3
Horário que assiste TV	82% à noite 27% de manhã 9% à tarde	<b>Horário a</b> 40% noite 13% tarde 20% depois da aula 20% final de semana  <b>Horário b</b> 14% manhã 28% tarde 50% noite
Pais presentes na hora de ver TV	72% sim	30% Irmãos 25% Mãe 22% Pai 11% Sozinha
Média de horas	2,5 horas	-----
A criança assiste mais TV no final de semana?	64% sim	85% sim
O que assiste na TV?	Castelo Ra-tim-bum Discovery Kids Filmes Desenhos TV Xuxa TV Cultura Novela Tv Futura	<b>Em geral</b> Desenhos Educativos TV Futura TV Cultura Gravação de programas Novela  <b>Canais assistidos</b> Globo Sbt TV Cultura Disney Channel TV Ra-tim-bum Discovery Kids Record TV Futura Boomerang
Preferências das crianças, percebidas pelos pais	Zooboomafoo Casa do Mickey Lazy Town Princesas	<b>Personagens</b> Liga da Justiça Pequena Sereia Shrek

	<p>TV Cultura Power Rangers Meninas Super Poderosas Chaves Castelo Ratimbum Caiul Bob, o construtor Barney Pink dink doo</p>	<p>Zoboomafoo Pingu Castelo Ra-tim-bum Cyberchase</p> <p><b>Programas</b> Madeleine Pica-pau Cliford Os Sete monstros Emily Elizabete Castelo Ra-tim-bum Pingu Cyberchase Amigos da Miss Spyder Timothy vai à escola TV Xuxa Record Kids Zoboomafoo Desenhos Filmes infantis Charlie e Lola</p>
Quem liga/desliga?	<p>43% ela mesma 29% a mãe 22% o pai</p>	<p>58% ela mesma 21% mãe 10% pai</p> <p><b>Desde que idade?</b> Média – 2 anos</p>
Mudança no comportamento	64% não	54% não
Comportamentos	<p>Imitar o desenho (3) Cantar a música (1) Luta (1)</p>	<p>7 não responderam Agitação Cantar a música Vaidade Teimosia/Rebeldia (2) Imitação (2) Comentários Risadas Altas Brincar de luta</p>
Pedido de propaganda	73% sim	100% sim
Atendido	55% não	<p>2 não responderam 1 não lembrava 10 admitiram que tinham consumido algum objeto</p> <p><b>O que foi?</b> Sandália Homem Aranha Tênis com luz Hot wheels Barbie Lava-rápido Carrinhos Bebê engatinha Homem aranha Batman</p>
Trouxe mais satisfação	<p>55% não responderam 27% não</p>	53% sim
Programas são adequados para	90% sim	69% sim

sua idade		
Os mais indicados	55% não responderam 36% educativos	Discovery Kids 1 Cultura 3 Educativos 2 Brincadeiras normais 1 Música 1 Filmes e Desenhos Infantis 2 Notícia 1 Novela 1 Desenho 1 Futebol 1 Não responderam 5

As perguntas sobre o consumo foram bastante esclarecedoras, principalmente por estarem em conjunto com o período de observação da pesquisadora, no CCI. No primeiro questionário, os pais se esquivaram de responder sobre consumo de objetos vistos na TV pela criança e no segundo, todos admitiram que as crianças pediam o que viam na TV e a maioria admitiu comprar alguns objetos ou estamparem algum personagem de desenho animado ou até o próprio personagem.

**Figura 20 – Material escolar das crianças (Junho/2007)**



No período de observação, a pesquisadora fez o registro de alguns objetos das crianças como mochilas e material escolar. O consumo de objetos e acessórios que trazem alguma referência midiática é quase total. Inclusive, em um diálogo entre as duas meninas do Grupo VI, elas explicaram à pesquisadora porque tinham as mochilas ou os materiais com personagens estampados.

Na estrutura familiar, somente perguntada no segundo questionário, vê-se que apenas três crianças não tinham irmãos e aquelas que tinham, ou seja, 6 crianças eram primogênicas. Apenas uma criança tinham irmãos mais velhos e mais novos e três crianças eram as caçulas. De

todas essas crianças, três pais eram divorciados. Tais dados foram de relevância para entender como se procede o processo de escolha dos programas e como se procedem as mediações entre os irmãos. Uma das crianças relatou como tinha acesso a programas que os pais proibiam. Houve também a menção, por parte de um dos pais, sobre a escolha não ser eficiente, pois seus filhos têm idades diferentes, o que pressupõe que devam assistir conteúdos diferenciados.

Nas últimas sessões, as professoras cobraram da pesquisadora um plano pedagógico ou que exibisse filmes mais “educativos”. O que se refere à parte pedagógica não está nos objetivos e planejamento da pesquisa, pois desvirtuaria o encaminhamento e interferiria nos resultados, porém a exibição de filmes educativos está no planejamento da pesquisa, embora as tentativas de exibí-los tenham sido rejeitadas pelas crianças.

### **3.3 Fase 3: As oficinas temáticas**

As oficinas temáticas foram pensadas como estratégia para entrar em contato direto com a dinâmica da recepção e do tecimento das múltiplas mediações, dentro do território da criança, o CCI.

O pretendido, nessa terceira fase, foi o aprofundamento das mediações acontecidas entre as próprias crianças, o contexto e a TV, com atenção especial ao processo de significação dos programas exibidos a elas, entrecruzando os dados oferecidos pelos pais e pelas próprias crianças.

A recepção transcende o momento da exposição, o contato com o produto midiático. A compreensão e a interpretação que a criança - receptor produz só é possível através da configuração tomada a partir do contato com o produto. Enfim, o que importa não é a leitura, mas a compreensão do processo de produção de sentido, que foi investigada nessa fase final da pesquisa.

#### **3.3.1 Objetivos da Fase 3**

Na pesquisa etnográfica, a pesquisadora compartilha o cotidiano das crianças do Centro de Convivência Infantil, vendo TV, além das mediações possíveis desse ato, ou seja, captura o olhar da criança.

### 3.3.2 Procedimentos

A pesquisadora tomou um espaço de tempo para analisar os dados da Fase 2 e delimitar as estratégias a serem tomadas para as oficinas. Foram elaboradas cinco atividades, com objetivos distintos e a cada atividade fez-se um resumo do que seria realizado e também um resumo dos resultados preliminares<sup>32</sup>, que foram entregues às duas professoras, à auxiliar e à diretora. É necessário esclarecer que a auxiliar dessa Fase não foi a mesma da Fase 2, pois essa nova auxiliar estava no cargo havia duas semanas, quando a pesquisadora retornou para finalizar a pesquisa. As professoras era as mesmas, assim como a diretora.

A Fase 3 da pesquisa desenvolveu - se em oficinas temáticas, um espaço lúdico em que a criança pode criar espontaneamente e expor suas representações acerca do meio de comunicação TV. As atividades das oficinas consistiram num espaço em que as crianças participaram ativamente de manifestações gráficas e orais. Esse trabalho foi desenvolvido em etapas e o tempo de duração de cada uma foi determinado pelo desenvolvimento e resposta das crianças ao tema proposto.

Para o planejamento das atividades gráficas (1 e 5) e sua interpretação, foram utilizados dois textos, base de autoria de Gobbi (2005) e Ferreira (1998), que destacam a importância do uso dos desenhos infantis em pesquisas sobre crianças de pré- escola.

Gobbi (2005) faz reflexões sobre a construção de uma metodologia de pesquisa, própria para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. A utilização do desenho infantil é o centro da ação, conjuntamente à oralidade apresentada pelas crianças, no momento da execução do desenho, o que possibilita conhecer mais e melhor as crianças que ainda não dominam a escrita.

O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. (...) Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisa que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança. Quando aproximadas, podem resultar em documentos históricos aos quais podemos recorrer ao necessitarmos saber mais e melhor acerca do mundo vivido, imaginado, construído, numa atividade investigativa que procure contemplar a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares. (GOBBI, 2005. P. 71 - 73)

A leitura do livro de Ferreira (1998) foi esclarecedora, pois a autora teoriza que os desenhos são imagens figurativas, indicadoras e testemunhas do valor simbólico e cultural, com significados atribuídos pela criança. A atividade do desenho é a intenção de representar simbolicamente alguma coisa, que no caso, presente é a TV, dirigida por uma trama de discursos e

---

<sup>32</sup> Essas circulares constam nos APENDICES G a O

práticas sociais. O registro de suas impressões sobre a TV, no papel, é uma evidência material de como a criança figura esse objeto e como a interação com o mesmo produz sentido.

(...) o mundo real é aquele que a criança sente e não apenas aquele que ela vê. O que a criança vê é mundo natural. O real está enraizado dentro da criança dentro da criança e depende de seus sentimentos. Assim, o desenho de uma criança não é a representação de um objeto em si, ou seja, uma 'representação visual'. O desenho de uma criança é a representação da experiência que a criança tem com o objeto em particular, na qual deixa de transparecer suas emoções. (FERREIRA, 1998, p. 23)

Os desenhos, na visão de ambas as autoras, contêm informações que vão além dos mesmos, extrapolando o que está ao redor fisicamente. Os desenhos são portadores de sonhos, de imaginação, de vínculos constituídos entre seus produtores e aqueles ou aquilo que estão ao redor da produção e que deve ser considerado, possibilitando conhecer as percepções da realidade vivida por essas crianças. Os desenhos são, como a fotografia, textos visuais que podem ser olhados, sentidos e lidos.

Ferreira (1998) articula a concepção do “realismo intelectual”, um aspecto próprio da idade de pré-escolar, que é relativo à intenção da criança desenhar o real, isto é, o desenho tem que ser parecido com o real, tem que conter todos os elementos reais do objeto, mesmo os invisíveis. O “modelo interno” é o ponto de partida para o realismo, e sua construção parte das experiências da criança com o objeto, das suas impressões visuais, fornecidas pelo objeto real, conservada pela memória.

A criança não apenas reproduz o que vê do objeto, mas tudo o que “ali existe” e não é visto. Assim, a criança desenha de acordo com o seu modelo interno, a imagem tem a intenção de ser o mais parecido possível com o objeto, tal qual ela o vê e esse é o seu modo de figurar a realidade. A criança cria figurações para representar os objetos que lhe transmitem sentido e essas mesmas figuras criam novos campos de realidade. A fantasia se mistura com a realidade, extraíndo, por um processo de seleção, as partes que lhe são preferenciais. O processo de construção do desenho é dialético, uma relação entre fantasia e realidade, onde seu produto é a projeção gráfica, construída por seus próprios significados.

Para não cometer o erro do distanciamento do olhar adulto ou interpretação prévia, ações condenadas por Gobbi (2005), deve-se acompanhar toda a execução da atividade e estar com a atenção voltada para o que as crianças falam durante suas produções. Para a autora, o momento da produção é importante, pois as crianças trocam informações entre elas e também transmitem impressões para a pesquisadora sobre o contexto social, cultural e familiar.

Ao considerar as interpretações que a própria criança verbaliza, na construção do desenho, percebe-se como os discursos e práticas sociais agem sobre a sua relação com o objeto-TV. No auxílio da análise dos desenhos há a necessidade do diálogo entre pesquisadora e criança,

no momento da execução do desenho, condição essa fundamental, visto que os significados e os sentidos das figurações são explicitados pelas palavras das crianças.

Cada intérprete terá uma determinada imagem mental de um determinado objeto e, conseqüentemente, cada um deles poderá imaginar, inventar e reconstruir para si próprio, um espetáculo que pode ou não se coincidente com o do outro autor e com o de outros interpretes (...) Imagens são representações mentais daquilo que a criança conhece e tem registrado na memória. Imagens que estão representadas, de forma relativa, nas figurações. (...) O desenho manual da criança, resultante de uma atividade mental e manual, é um objeto emergido do imaginário, do percebido e do real. Como jogo de encontro e combinação desses três elementos, o desenho torna-se objeto de investigação na exploração dos modos de pensar da criança. Imaginando, figurando, interpretando e falando a criança compõe seu desenho e cria um modo de comunicar seus pensamentos. (FERRREIRA, 1998, p.59)

Ferreira (1998) considera que a produção do desenho da criança acontece em um determinado contexto, com uma rede de relações, que permitem ao pesquisador unir, na análise dos dados do fenômeno o observado durante a produção/execução da atividade os conceitos teóricos. O processo interpretativo ocorre paralelamente à observação, criam-se hipóteses ao reinterpretar as análises e selecionam-se aspectos significativos de um contexto, o que resulta na construção de um conteúdo que acrescenta os pressupostos teóricos iniciais com novas articulações e baseado no observável.

Para as atividades que se utilizavam da TV como instrumento, foi despertada uma atenção para a programação assistida pelas crianças, verbalizada por elas, escrita pelos pais e auxiliada pelas referências das professoras.

Dessa forma, elaboraram – se as atividades com VHS, nas quais a pesquisadora selecionou programas indicados pelos pais, em seus questionários, perguntou às professoras quais eram os programas indicados e às crianças foi pedido que listassem os programas que gostavam, em ordem de preferência. O pedido feito pela professora do Grupo VI não foi possível de ser realizado, pois ela gostaria de um documentário que pudesse ser trabalhado em sala de aula e o mesmo não foi encontrado, devido aos os documentários disponíveis, tanto nas videolocadoras, como na programação televisiva, serem de conteúdo adulto e muitas vezes complexos para as crianças. No entanto, foi possível levar o programa Barney e Zoobumafoo, indicados pelas professoras e pela auxiliar.

A listagem das crianças foi feita no primeiro dia de retorno da pesquisadora à instituição. Os meninos foram os primeiros a se manifestarem e os programas seguem na ordem em que foram citados: Power Rangers –Força Delta, Pica-pau, Tom e Jerry, Turma do Bairro, Família Dinossauros, Buzz Lightier, Batman, Superman, Bethoven, Lilo e Stich, Tartarugas Ninja, Lucas no formigueiro, Vida de Inseto, Os Três Mosqueteiros, Mickey, Aton, Pato Donald, Xuxa, Caco-caco o amigo macaco, Amigos Imaginários, Corcunda de Notre Dame, Sherek, Era do Gelo, Transformers, Espanta tubarão, Dragon Ball, Pokemon, Robin Hood, Homem Aranha, Ratatouille, Nem que a

vaca tussa, Casa monstro, High School Musical; Garfield, Saltimbancos, Cavaleiros do Zodíaco, Zoboomafoo, Castelo Ra-tim-bum, Flucks, Sítio do Pica Pau Amarelo, Bob Esponja, Bem 10, Família X, Roboboy, Macacos Robôs, 3 Espiãs Demais, Winx, He-man, Rambo, Menino Maluquinho, Meninas Super Poderosas; Cyberchase; Pingu; Robocop; Hi-five; Primavera; “Macuin” (mais tarde se descobriu que era o filme Carros da Disney), Piratas do Caribe, Turma da Mônica, Peter pan (mais novo), Sonic, Barbie, Rei Leão, Moranguinho, Branca de Neve e os Sete anões e Hello Kitty. Ressalta-se que o programa “Power Rangers” foi citado mais de seis vezes pelos meninos, e somente outro desenhos foi citado mais de uma vez: “O Rei Leão”.

**Figura 21 – Preferência dos meninos – Família Dinossauros, “Macuin” (filme Carros ), Tom e Jerry, Mickey, Garfiled, Homem-Aranha, Rei Leão**



Fonte: Google Imagens

Com as meninas foi um pouco mais difícil, porque elas ficaram um pouco inibidas em falar sobre os filmes, mas citaram os seguintes: Charlie e Lola, Moranguinho, Hello Kitty, Pingu, Xuxa, Power Rangers (embora na maioria das vezes elas troquem de canal ou os pais coloquem algum desenho para elas assistirem), Nanny Macfee (filme), Deu a louca na Chapeuzinho (filme), As três espiãs demais, A Bela Adormecida, Bob Esponja, Shrek (mas as meninas deixaram explícito que só o primeiro e o segundo, já que o terceiro “é muito sem graça”), Cocoricó, Aladin, Rei Leão, Bela e a Fera, Winx (não agrada muito, mas assistem por ter fadas), Witches, Barbie (principalmente a Barbie Mermaid), Pica-pau, Tom e Jerry, Família Dinossauro (“só se não tiver outra coisa para assistir na hora”) e Homem Aranha (“só porque passou na escola”).

Figura 22 – Preferências meninas Grupos V e VI: Charlie e Lola, Moranguinho, Hello Kitty, Pingu, Nanny Macphee, 3 espãs demais, Bela Adormecida



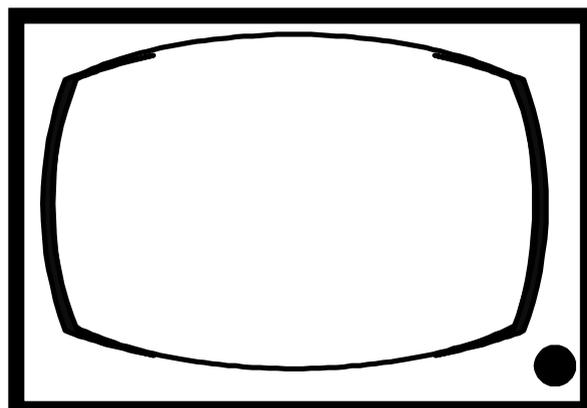
Fonte: Google Imagens

Nas atividades com a TV foram observados os comportamentos das crianças e suas falas durante a exibição dos filmes. A atenção voltou-se para as suas preferências, não-preferências e justificativas para tal.

### 3.3.2.1 Atividade 1 – O que é a TV para as crianças?

A Atividade 1 consistia em apurar o que é a TV para as crianças. Foi entregue uma folha branca A4 com uma construção gráfica simples, que representava a TV, como a figura:

Figura 43 - TV usada pelas crianças na Atividade 1



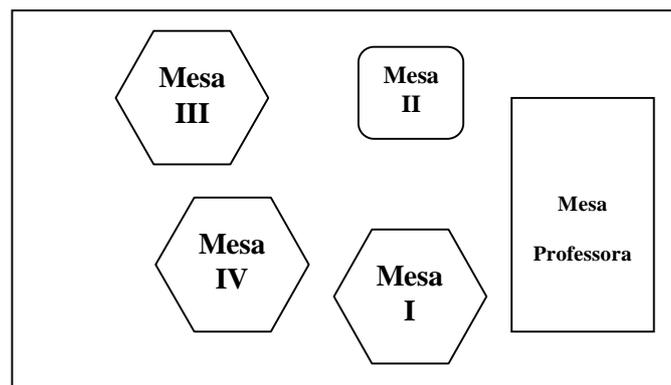
Depois do almoço, antes da hora da TV, as crianças foram encaminhadas para a sala do Grupo V, onde a pesquisadora já havia disposto uma folha À frente de cada cadeira e os materiais a serem utilizados (1 caixa de lápis de cor – 12 unidades, um estojo de canetinhas hidrográficas – 12 unidades e 1 caixa de giz de cera curto – 15 unidades), para que as condições dos desenhos fossem iguais para todos, inclusive a opção de cores a serem utilizadas.

As crianças receberam um esqueleto de uma TV e puderam desenhar livremente o que desejassem naquela folha. O desenho se desenvolveu em trabalhos individuais, mesmo as crianças compartilhando da mesma mesa. A pesquisadora manteve um comportamento interativo com as crianças, na busca pelo engajamento delas na atividade a ser executada, e no recolhimento das falas durante a execução, para auxiliar na análise das mesmas.

A auxiliar do Grupo V ajudou na execução da atividade, mas em nenhum momento ajudou as crianças no desenvolvimento do desenho. As instruções foram vagas e apenas foi dito para desenharem sobre a TV, o que gostavam ou que gostariam de ver.

Foram quatro mesas e o desenho abaixo representa as condições de execução:

**Figura 24 – Disposição das mesas durante a execução da tarefa:**



**Figura 25 – Sala de aula sendo preparada para a Atividade 1**



Foram confeccionados 38 desenhos, sem contar o verso. Havia 20 crianças presentes nesse dia, sendo que 3 não quiseram fazer o segundo desenho e uma criança fez um desenho a mais. A opção de fazerem dois desenhos havia sido prevista pela pesquisadora, que levou o dobro de folhas, mas faria a distribuição somente se as crianças pedissem.

Algumas crianças desenharam no verso, opção essa indicada pelo aluno Fernando (04 anos), que perguntou se poderia desenhar no verso, já que era TV e então ele tinha que mudar o canal. A pesquisadora não impôs restrições à utilização da folha. Mais sete crianças utilizaram o verso da folha, perfazendo um total de 8 desenhos, com o verso também desenhado.

Para clarificar o panorama dos desenhos e com base nas articulações teóricas acima articuladas, sobre as várias interpretações, a presente pesquisa utiliza de três recursos iniciais para a análise dos desenhos:

- 1) Conforme as crianças entregavam os desenhos, a pesquisadora perguntava o que era e anotava a lápis no verso da folha;
- 2) A pesquisadora circulava pela sala para acompanhar a confecção do trabalho, e coletar as falas das crianças durante a execução;
- 3) Criaram-se categorias para análise que envolvesse os conteúdos do desenho.

### 3.3.2.2 Análise da Atividade 1 – “O que é a TV para as crianças?”

Segue abaixo uma tabela para que fiquem evidentes quais foram os desenhos e seus autores, incluindo também algumas explicações dadas pelas crianças do que era o desenho:

**Tabela 4 As crianças-autoras dos desenhos e os títulos dados aos mesmos**

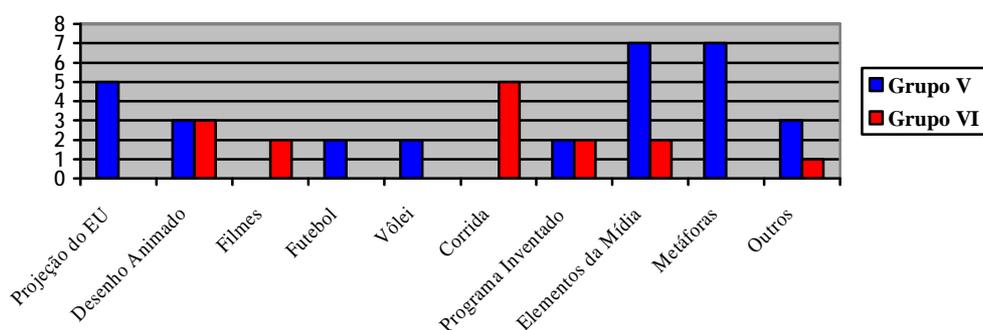
<b>MESA I</b>		
	<b>Desenho 1</b>	<b>Desenho 2</b>
Renato (5 anos)	Jogo de Vôlei	Jornal Nacional e a corrida
Ricardo (5 anos)	Jogo de Vôlei (Brasil X Palmeiras – “e é o Brasil é que tá ganhando”)	Esse é o nosso mundo, aqui embaixo é o mar e tem o pescador aqui em cima
Diogo (5 anos)	Cavaleiro (“eu gosto muito de cavaleiro. Ele está feliz porque o cavalo dele é bastante rápido e ele pode matar os cavaleiros mau. Por isso ele está feliz”)	Eu soltando pipa
Ana (5 anos)	Início de um jogo de futebol (copiando Carlos) “Mas ficou feio, quero apagar” O final foram flores, “porque era o único jeito de deixar a TV bonita”	Bombeiros apagando o fogo do acidente
Carlos (5 anos)	Futebol (Corinthians X Palmeiras) Verso: homem dando cambalhota	Gato/carro/aviões
<b>MESA II</b>		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>

Maria (5 anos)	Hello Kitty	Moranginho
Leonardo (6 anos)	Corrida	Corrida
Flávia (6 anos)	Hello Kitty (teve dificuldade porque não conseguia fazer a Hello Kitty exatamente como a da TV, queria que a pesquisadora ou a auxiliar desenhassem para ela)	_____
Marcelo (6 anos)	Corrida	Corrida (não terminado porque ele quis ver o desenho que ia começar)
<b>MESA III</b>		
(Última mesa a sair da sala para assistir o desenho. As crianças não queriam assistir, embora tenha sido uma delas que havia trazido o filme de casa)		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>
Bruna (5anos)	Castelo da Princesa (ela não queria dizer de quem era o castelo porque tinha vergonha. A pesquisadora perguntou se era dela o castelo e ela ficou envergonhada, disse que era sim, era para ser da cinderela, mas ela queria o castelo para ela)	Flor
Isadora (5anos)	Winks	Chuva na flor
Angélica (5 anos)	2 Fadas (ela disse que se refere às coisas que ela gosta de assistir. Ela gosta muito de fadas)	Pozinho da Barbie (é uma caixa em que cada pozinho faz crescer ou movimentar as plantas que a Barbie tem no corpo)
Verônica (5 anos)  (3 desenhos) O terceiro desenho é o da TV com janelas e que tem o gigante espremido no canto da tela. O gigante quer sair para fazer cocô e xixi no jardim, mas não pode, a TV está espremendo-o	Programa das Quatro amigas  Verso: o canal que copiou o desenho dela	Castelo (é um programa que começa bem, mas que tem um pouco de terror, mas só no final. Só um pouquinho)
Antônio (6 anos)	Espíritos do Mal (é uma aventura que as pessoas foram e ficaram presas nessa gaiola, que é o medo dos fantasmas maus. A gaiola não existe, é o medo.) Verso: O quarteto fantástico (é o cara que queima contra o que congela)	_____
<b>MESA IV</b>		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>
Eduardo (5anos)	Futebol (Palmeiras X Cruzeiro) Verso: só o contorno da tela de TV	TV Desligada
Fernando (4 anos)  (foi o quem começou a desenhar no verso)	Pica-pau Verso: Homem dando cambalhota	Homem dá cambalhota Verso: a família dele na chuva
José (4 anos)	O Nada Verso: símbolo da Globo	Em branco (“se não consigo pensar em nada para o primeiro, como vou fazer o segundo? Meu desenho é sobre o nada.”)
Rodolfo (4 anos)	Homem aranha lutando contra o vilão (ele queria levar o desenho para a mãe, chegou a dobrá-lo)	_____
Vicente (6 anos)	Apresentador de TV	Corrida Verso: um peixe azul
Cláudia (5anos)	“O desenho central é a flor, é isso que interessa, o resto é enfeite”	Eu na pescaria

Percebe-se que houve uma continuação dos desenhos, mesmo separados pelas mesas e que alguns desenhos eram iguais, o que demonstra como funcionam as mediações e as trocas efetuadas pelos grupos sociais. O conteúdo dos desenhos é revelador, por isso agrupou-se em categorias, para melhor visualização.

As categorias foram estabelecidas conforme os assuntos expressos pelas próprias crianças. Os assuntos comuns foram estabelecidos em palavras chave. Explicita-se a expressão: projeção do Eu, que é quando a criança se coloca dentro da TV, quando a TV deveria mostrar coisas mais próximas do cotidiano dela ou que realmente mostra o que ela faz no dia-a-dia. Não se pode afirmar, apenas fazer algumas articulações. Os elementos da mídia contemplam elementos expressos pelas crianças, mas não há como localizar exatamente qual a fonte, como no caso dos bombeiros, referência clara ao acidente da TAM, ocorrido em julho desse ano e também o homem dando cambalhotas, que se pode ligar aos jogos pan-americanos, quando Diego Hipólito ganhou a medalha de ouro, saltando e “dando cambalhotas”. Essa imagem foi muito repetida e divulgada pela mídia, nos mais diferentes horários e coincidiu com as férias das crianças.

**Gráfico 1- Quantificação dos desenhos por categoria e divisão por Grupos V e VI**



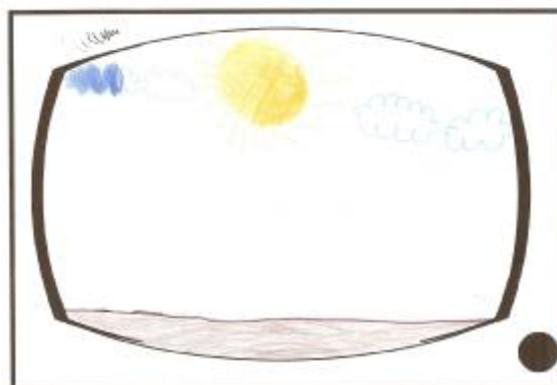
**Tabela 5 - Categorias de análise com número e nome dos desenhos**

CATEGORIAS	NÚMERO	DESENHOS
<b>Projeção do Eu</b>	5	Nosso mundo Castelo da Princesa Família na Chuva Eu na pescaria
<b>Desenho animado</b>	6	Hello Kitty (2) Moranguinho Winks Barbie Pica-pau
<b>Filmes</b>	2	Homem Aranha 3 O quarteto fantástico e O surfista prateado
<b>Esporte</b>	9	
Futebol	2	Corinthians X Palmeiras Palmeiras X Cruzeiro

Vôlei	2	Brasil X Palmeiras Jogo de vôlei
Corrida	5	2 Leandro 1 Vicente 2 Marcelo
<b>Programas inventados</b>	4	Cavaleiro Programa das amigas e sua cópia Espíritos do Mal
<b>Elementos da mídia</b>	9	Bombeiros e o acidente Fada Castelo/terror Homem cambalhota (3) Símbolo da Globo Apresentador de TV Jornal nacional e a corrida
<b>Metáforas</b>	7	Janelas e o gigante TV desligada Só a tela O nada (2) O resto é enfeite Jardim com flores
<b>Outros</b>	4	Flor Flor na chuva Peixe azul Gato/carro/aviões
<b>TOTAL DE DESENHOS</b>	<b>46</b>	

Algumas crianças tiveram dificuldades em desenhar, por se sentirem presas à TV, mesmo que na instrução tenha sido dito que poderiam desenhar o que quisessem. Flávia, por exemplo, queria uma Hello Kitty perfeita, tinha consciência de que a Hello Kitty é um desenho e por isso tinha condições de representá-la perfeitamente. Nesse período a criança tem necessidade de estabelecer vínculos o mais próximos possíveis de sua realidade, fazer o desenho o mais real possível, por isso a dificuldade em desenhar.

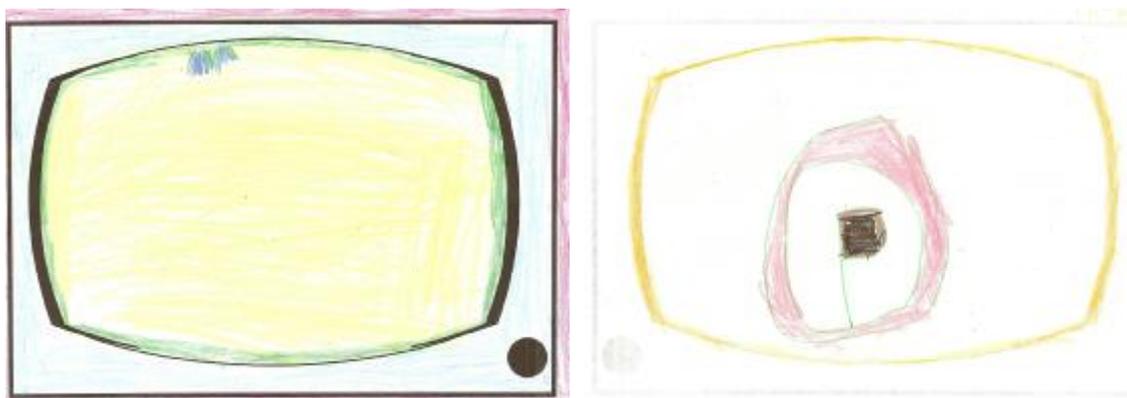
**Figura 26 – Desenho Flávia**



José, por sua vez, não conseguia pensar em nada sobre a TV, por isso representou o Nada, no verso do primeiro desenho tenha representado o símbolo da Globo. Ao entregar o segundo

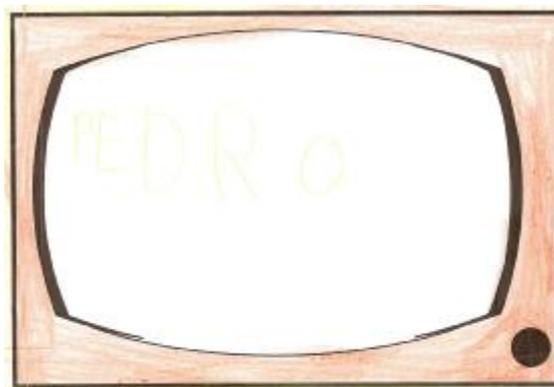
desenho, disse: “Se não consigo pensar em nada para o primeiro, como vou fazer o segundo? Meu desenho é sobre o nada.” Há que se notar que José tem 4 anos. Elkind (2004) alerta para momentos em que a criança é investida de uma “pseudo-sofisticação”, em que ela tem *insights* e verbaliza pensamentos que parecem complexos para os adultos e que por isso deixa de ser tratada como criança, e passa a ser “supergarotos”.

**Figura 27 – Desenho José (Nada) e seu Verso (Globo)**



O desenho de Eduardo, que representou a TV desligada com seu nome na tela, demonstra uma referência a si mesmo, que é própria da idade. O que provoca a reflexão é a interpretação que se faz do significado do desenho, que só no momento em que a TV está desligada é que reflete o telespectador.

**Figura 28 – Desenho Eduardo com seu nome na tela**



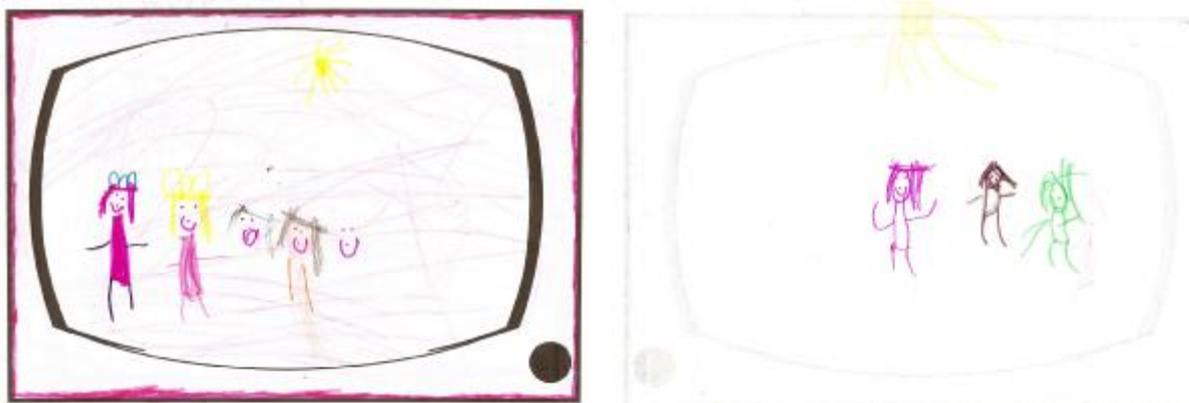
Verônica também demonstrou seu raciocínio sobre a TV, ao fazer em seu terceiro desenho, a tela da TV com várias janelas e, no canto da tela, o castelo com um gigante que quer sair dali, mas não pode. Ele quer se expressar, mesmo que de forma escatológica, como coloca a criança, mas não pode porque a TV o espreme no canto. A analogia que se faz é ao próprio período pelo qual a criança passa. O gigante pode ser encarado como seu superego em formação, que regula suas ações, mas que está espremido pela TV, ele quer se estabelecer, mas a TV não deixa.

**Figura 29 – Desenho Verônica - Janelas**



Outro desenho que Verônica fez foi um programa que ela mesma que criou, sobre quatro amigas e suas aventuras. No verso, desenhou três amigas e ao perguntar para ela o que significava, disse que um canal costuma copiar o outro e por isso no desenho dela havia outro canal que estava copiando o desenho que ela havia criado.

**Figura 29b – Desenho Verônica e Verso – Programa**



No momento da pesquisadora recolher o desenho e perguntar o que era, criou-se uma discussão na mesa sobre o desenho Winx e Wicht, ambos retratados nos desenhos das meninas que compunham a Mesa III. As meninas disseram gostavam muito de fadas e os dois desenhos animados tinham as personagens-fadas, assim como a Barbie Farytopia, outro desenho citado por elas. Mas a preferência “atual” expressa por elas é porque na Winx há o grupo rival, as Trinx, as fadas más. O fato de que a mídia se apropria de determinados elementos que fazem sucesso, para reproduzi-los em outros momentos, não passa despercebido por elas, inclusive elas discernem quais preferem e porquê.

**Figura 30 – Personagens Winx e Witch**



Ana, ao desenhar as flores, faz uma tentativa de deixar a TV mais bonita e deixa claro isso em sua fala, embora, no desenho seguinte, mostre um acidente com pessoas de ponta-cabeça, queimando e diga que é um acidente e os bombeiros estão indo apagar o fogo. Percebe-se que é uma referência direta ao acidente do avião da TAM, ocorrido em Julho desse ano, que ainda é notícia no país e que parece ter impressionado a menina, pois ao se referir ao que é TV, o acidente é representado.

**Figura 31- Desenho Ana – Acidente**



A seqüência de desenhos com tema de corrida é outro ponto a ser discutido. Freud (1921), ao analisar as formações de grupo, teoriza que é possível um grupo inteiro ser influenciado por um indivíduo apenas, mas que para isso acontecer tem que haver identificação por parte dos outros integrantes. “Se os indivíduos do grupo se combinam numa unidade, deve haver certamente algo para uni-los, e esse elo poder ser precisamente a coisa que é característica de um grupo.” (FREUD, 1921, p. 96)

O que se pode notar é que a união desses quatro meninos em seus seis desenhos, na preferência por corridas, embora o desenho de Renato fosse a representação da corrida sendo noticiada pelo Jornal Nacional. Os alunos não estavam na mesma mesa e Renato não pertencia ao Grupo VI, como os outros meninos. O contágio, assim denominado por Freud (1921), é fácil de ser detectado, mas muito difícil de saber a razão. O psicanalista diz que um indivíduo pode obedecer a uma sugestão do líder do grupo, isto é, aquele que demonstrou uma capacidade diferenciada e por isso é “copiado” pelos outros que integram aquele grupo.

O desenho da corrida foi reproduzido igualmente por Vicente, Marcelo e Leandro, mas em Renato houve uma mudança substancial, pois quando ele insere o Jornal Nacional, ele opera duas mediações simultaneamente: a Cognoscitiva, que é a sua representação mental e a Videotécnica, quando foi preciso dizer em que programa “real” da TV estava passando a corrida, foi importante para ele fazer a referência do significado da sua corrida, pois ela era tão importante que estava passando no noticiário, “virou notícia”. Para os outros meninos, além do contágio que

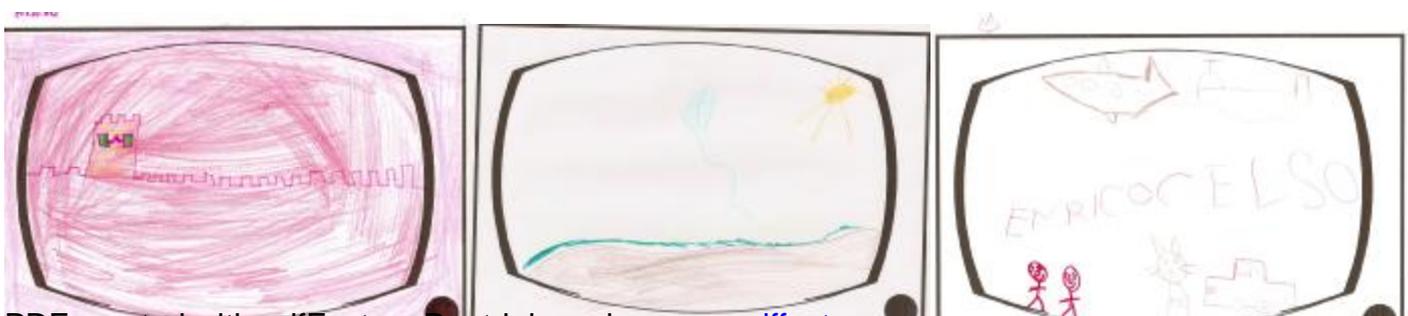
faz parte da sua própria estrutura de desenvolvimento e de imitar o outro para compreender a si mesmo, a mediação Situacional, isto é, o contexto da produção de sentido foi o mais importante. O contato simbólico com os colegas permitiu que, ao invés de dialogarem por palavras, esses meninos dialogassem por imagens.

**Figura 32 – Desenhos corrida de carros: 2 de Leandro, o desenho completo de Marcelo, 1 desenho de Vicente e por último desenho de Renato**



Os desenhos de “projeção do Eu” extrapolam a interpretação simplista de narcisismo, de desejar estar na mídia. Referem-se à mediação de Referência, pois recordando o que já foi dito sobre essa fase de desenvolvimento, as crianças ainda são egocêntricas, isto é, privilegiam as suas ações e seus julgamentos no momento de agir. E com a TV não é diferente, já que esse *medium* lida diretamente com os mecanismos de projeção e identificação (SODRÉ, 1977). No desenho “o castelo da princesa”, Bruna (5 anos) disse que desejava morar naquele castelo, embora ela o tenha feito para a “Cinderela”, mas era ela quem desejava morar nele. Portanto, a mediação de Referência se faz presente quando as crianças se vêem na TV e por ela são auxiliadas a ressaltar o que gostam, como no caso de “eu soltando pipa”, ou mesmo a delimitar o que gostariam para elas, como no caso do “esse é o nosso mundo”.

**Figura 33 – Castelo da Princesa, Eu soltando Pipa e Esse é o nosso mundo**



Um ponto a ser ressaltado é que o número de desenhos do Grupo V é superior devido ao número de alunos, porém, os conteúdos dos desenhos denunciam alguns aspectos. As crianças do Grupo VI fizeram desenhos que tinham mais correspondência com o “real”, o que corresponde com o seu desenvolvimento cognitivo. Entretanto, o que está nesse conteúdo é que deve ser ressaltado, já que, em sua maioria os meninos se interessaram pelas corridas de carro e as meninas confeccionaram os desenhos animados de sua preferência (Hello Kitty e Moranguinho).

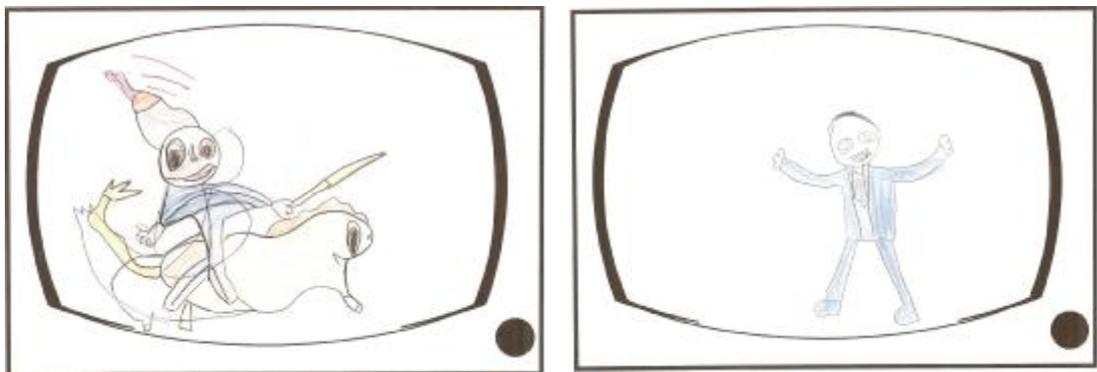
**Figura 34 – Personagens Moranguinho e Hello Kitty**



Fonte: Google Imagens

Diogo e Vicente fizeram dois desenhos bastante interessantes. Diogo criou uma pequena história sobre um cavaleiro que, segundo ele, é a figura que mais o interessa quando assiste TV. Ele demonstra interesse pelo desenho “Cavaleiros do Zodíaco”, mas no momento de reproduzir, em sua TV, preferiu ele mesmo criar um desenho com o elemento de sua preferência. Já Vicente, apenas desenhou um “apresentador de TV”, com as configurações de roupa e gestuais reproduzidas com certa fidedignidade, o que demonstra que esse é um elemento que chama muito a sua atenção.

**Figura 35 – Desenho Cavaleiro e Apresentador**



Ambos os meninos têm a mesma idade e compartilham da mesma sala de aula, mas seus desenhos evidenciam que um está mais ancorado com a realidade e o outro demonstra certa criatividade com os elementos que lhe são apresentados.

À guisa de concluir essa análise preliminar da Atividade 1, faz-se uma referência à apropriação de determinados elementos midiáticos e como as crianças lidam com eles, constituindo-se um fato importante de ser melhor avaliado. Por esse motivo, ao final das exposições das fitas preparadas pela pesquisadora, fez-se outra atividade gráfica, que investigou essas apropriações com os próprios elementos midiáticos, como pode ser visto mais adiante.

### 3.3.2.3 Atividade 2 – Fita Pais

Foi montada uma fita VHS com duração de 1 hora e 40 minutos. A escolha dos programas gravados tem por base o questionário respondido pelos pais, no qual constam alguns programas que foram listados por eles como os preferidos e os mais indicados as crianças assistirem.

Embora, as crianças tenham indicado o Castelo Ra-tim-bum, esse não foi selecionado, por conta da extensão, que tomaria todo o tempo disponível e o objetivo era simular uma programação feita pelos pais. A presença de Zoboomafoo nessa seleção, deve-se ao fato do programa de ter sido citado nos dois questionários e também por ser exibido em um canal aberto, a TV Cultura.

Lazy Town e Pink Dink Doo foram citados no primeiro questionário, mas fazem parte da programação da Discovery Kids, que em ambos os questionários foi classificada como programação indicada e apreciada pelas crianças.

A oportunidade também foi aproveitada para verificar o conhecimento das crianças sobre a programação da TV por assinatura. Os questionários que retornaram mostraram que apenas duas crianças tinham TV paga e que as outras assistiam TV aberta.

**Tabela 6 - Montagem do VHS Pais**

<b>Duração</b>	<b>Programa</b>	<b>Sinopse</b>
00:00 – 22:24	Lazy Town	È dia de natal em Lazy Town. O vilão quer destruir o Natal de todos com uma bomba a ser detonada às 6 da tarde. Mas ao final o herói Spartacus consegue salvar o dia.
22:25 – 44:52	Pink Dink Doo	São dois episódios: 1º “Hora de Dormir” – Tyler não quer ir para a cama, então, seu porquinho da índia se transforma em um gênio e lhe concede o pedido de nunca mais ter que ir dormir. 2º “Troca de dente”- Tyler está com o dente mole e Pink lhe explica porque ele tem que retirar o dente, mesmo que doa, pois há outro para crescer.
44:54 – 1:07:21	Zooboomafoo	
1:07:22 – 1:40:25	Barney	Hora de ir para a escola.

O VHS confeccionado pela pesquisadora ficou preto e branco no videocassete da instituição e o volume também ficou prejudicado. Essas falhas videotécnicas influíram diretamente no ato de ver TV e a fita não pôde ser exibida até o final por uma dispersão geral das crianças.

### 3.3.2.4 Análise da Atividade 2 – Fita Pais

Ao iniciar Lazy Town houve o reconhecimento dos heróis logo de início, vibrando muito com Spartacus, o herói do programa. Tanto os meninos quanto as meninas prenderam-se à mais ao personagem Stéphanie, pois mesmo no momento de dispersão, as atenções se voltaram para a personagem quanto estava cantando.

Figura 36 – Personagens Lazy Town



Fonte: Site Discovery Kids

Ao aparecer a vinheta “Volta Já”, as crianças ficaram bastante surpresas e perguntaram onde estavam as propagandas. Mesmo com intervalo de 2 segundos, as crianças se dispersaram. As crianças do Grupo VI não conseguiram se concentrar, estavam mais dispersas que as do Grupo V.

As crianças reconheceram o desenho “Pink Dink Doo” e também que tal programa é exibido no canal pago Discovery Kids. Algumas crianças pediram para a pesquisadora levar o VHS no dia seguinte.

Inicia-se o seguinte diálogo:

“\_ Na minha casa não passa...” - Marcelo, que teve o seu questionário respondido e que não há TV possuía assinatura.

“\_ Na minha também não.” – Antônio, que também não tinha TV por assinatura

“\_ É você que não sabe colocar o canal” – Eduardo, que não teve o segundo questionário respondido, mas pelo primeiro não havia indícios que tivesse TV por assinatura, pois os pais disseram que ele assistia TV Xuxa, TV Globinho e TV Cultura.

Isadora informando a pesquisadora: “\_ Na casa do meu pai passa, mas na casa da minha avó não. Eu moro com a minha avó e com a minha mãe, mas logo, logo vai ter lá também.”

Percebe-se, neste pequeno diálogo, como se procede a relação TV aberta ou paga para as crianças: a questão não é o ter ou não, mas é o saber ou não sintonizar (“colocar”) o canal. Também nota-se que não ter o canal por assinatura faz com que a criança ignore quais os programas que passam ou não. Essa é a manifestação de como as mediações se procedem, pois uma criança que conhece, mostra à outra ou relata à outra. Se não tem TV paga na casa em que mora, a criança procura acesso por outros meios.

Inicia-se uma agitação, todos querem ser o “ursinho” e apenas Renato reconhece que é um porquinho-da-índia, o mascote da personagem principal. As crianças perguntam para a pesquisadora quem é que será o “ursinho” e a pesquisadora nada responde, para deixar que as crianças resolvam entre elas.

**Figura 37 – Mascote de Pink Dink Doo**



Fonte: Site Discovery Kids

Antônio diz: “\_ Se ela [pesquisadora] não diz quem é, então é todo mundo!”

Bruna e Flávia pedem à pesquisadora para serem a Pink.

Vicente responde a Antônio: “\_ Não só pode ser eu! Eu sou macho, eu e o Leandro!”

Depois dessa pequena discussão sobre quem é quem, e o não-posicionamento da pesquisadora, percebe-se que houve uma distribuição por eles mesmos e a questão do gênero foi o ponto de decisão. As meninas se tornaram Pink e os meninos se dividiram entre o “ursinho” e o Tyler, irmão mais novo de Pink.

**Figura 37a: Personagens Pink Dink Doo – Tyler (irmão) e Pink**



Fonte: Site Discovery Kids

Esse desenho animado tem uma parte interativa, na qual se perguntam trechos do desenho e a criança escolhe uma das três alternativas e responde em voz baixa para não perder as instruções e as alternativas. Percebe-se que a parte interativa foi bastante atrativa para as crianças, que depois debatiam entre elas dizendo o quanto havia sido legal.

Ana pediu para a pesquisadora uma televisão para ela desenhar a Pink, porque ela achou muito legal, na casa dela não tinha e ela não queria esquecer. Interessante notar que ela não queria simplesmente uma folha de papel, mas ela queria uma televisão para poder fixar bem a referência à qual ela se dirigia.

Cláudia, que não tinha TV em casa, disse à pesquisadora que foi a Pink que ela desenhou dentro da TV. A pesquisadora perguntou se não era uma flor e ela disse que não e que assistia sempre que podia o desenho. A pesquisadora aproveitou a situação para perguntar mais sobre os hábitos dela, já que até o retorno do questionário, tanto a pesquisadora como as professoras ignoravam o fato da menina não ter TV em casa. Demonstrando conhecimento sobre o que se passava na TV e a programação, o que se pode supor é que a menina tinha contato com esse *medium* na casa de outras pessoas ou sabia dessas informações via colegas de sala, o que comprova mais uma vez como as mediações se articulam no cotidiano e a quase onipresença da TV, pois mesmo quem não a tem, sabe o que acontece nela.

Antes do segundo episódio da “Pink Dink Doo”, há uma vinheta da Discovery Kids e as crianças se dispersam e têm dificuldade em entender quando inicia o desenho. O episódio que trata dos dentes de leite em nada chamou a atenção das crianças. Não houve identificação por parte delas, mesmo sendo um tema do seu cotidiano. Ricardo foi o único a ficar agitado e demonstrar para os colegas, para a auxiliar e para a pesquisadora.

Ao iniciar o “Zoboomafoo”, as crianças se agitaram, embora já estivessem bastante dispersas e elas demonstraram gostar bastante do programa, principalmente os meninos. Fernando tentou chamar atenção dos colegas para que todos pudessem assistir. Diogo veio a pesquisadora e pediu para ser o “Zoboomafoo”. Leandro, aproveitando a situação, pediu para que a pesquisadora levasse, na próxima vez, a fita do “Tom e Jerry”.

**Figura 38 - Apresentadores Zoboomafoo**



Fonte: TV Cultura

A dispersão foi quase total, embora algumas crianças chegassem perto da TV e tentassem prestar atenção ao que estava passando. A auxiliar saiu da sala para tentar solucionar o problema do videocassete, trazendo outro.

O problema da cor foi resolvido e isso fez com que a atenção das crianças se voltasse para o VHS, que foi rebobinado, a pedido das crianças, para o desenho da “Pink Dink Doo”. Novamente assistiram o primeiro episódio com atenção, respondendo a brincadeira da interatividade. As crianças comentaram entre elas que tinham horário para dormir e Marcelo disse que no sábado ele dormia depois de assistir Zorra Total.

A ritualização em torno da TV se faz presente nessa pequena observação de Marcelo, mas em outro momento o menino já havia comentado que dormia depois do Big Brother. Ao que tudo indica, determinados horários na família dele pautam-se pelos programas que passam na TV e esse menino tem acesso a programas adultos, embora no questionário nada conste sobre isso.

Para Martin-Barbero (1990)<sup>33</sup>, a ritualidade medeia a configuração de fluxo da recepção dos meios, pelos receptores, através da apropriação do “fluxo de produção”, ofertada pelos formatos industriais, promovendo a ancoragem das mensagens na percepção e na memória dos sujeitos e estabelecendo os ritmos (espaços e tempos) da interação. Dessa forma, a problemática da globalização, em relação ao receptor, levantada por Canclini (1999), articula-se com Martin-Barbero, no sentido de que a aparição dos meios de comunicação põe em evidência uma reestruturação geral das articulações entre o público e o privado, o que pode ser observado também na vida urbana. Por isso, o autor vê a importância da investigação das transformações, suscitadas pela inserção dos meios de comunicação, no cotidiano dos sujeitos e como o consumo se remodela a partir das mudanças tecnológicas.

Vicente perguntou onde passava e depois que Eduardo respondeu, ele disse que não sabia se tinha na TV dele ou não. Eduardo disse que devia ser ele que não sabia “colocar o canal”. Novamente surge a mesma situação sobre ter ou não canal por assinatura.

Vicente exigiu silêncio quando começou “Zoboomafoo”, por ser o programa preferido dele. No questionário respondido pela mãe, no entanto, em nenhum momento ela citou o programa e sim novelas, noticiário e jogos de futebol como sendo os preferidos do menino.

Percebe-se, nessa parte final, que os conteúdos que os adultos acreditam serem os mais indicados para as crianças, nem sempre são seguidos em casa e sempre são realmente os preferidos deles.

O programa “Zoboomafoo” pareceu ser de conhecimento de todos, embora as crianças não tenham prestado atenção nele, nem quando estava em cores. O “Cuidado ataque!”, que anuncia

---

<sup>33</sup> MARTIN-BARBERO apud PIEDRAS, 2006, p. 69

o final do programa, foi repetido por vários meninos do Grupo V, que tentavam contar para os outros colegas.

Esse pequeno acontecimento ilustra bem como é que as crianças ficavam sabendo, umas pelas outras, o que acontecia e nos programas e também as suas frases de impacto.

Um fato que ocorreu nesse dia foi que as crianças perceberam que a pesquisadora escrevia no caderno que sempre estava em seu colo. Quando a pesquisadora esclareceu que anotava as coisas que as crianças gostavam e as que não gostavam nos desenhos, Fernando disse para anotar o “Rei Leão”, que era o desenho que mais gostava.

“\_ Aluga o pica-pau também” – José

“\_ O sítio do Pica-pau Amarelo” – complementa Fernando.

Os pedidos de Antônio, do Grupo VI, foram se avolumando: “Homem Aranha 3” (filme), “O quatro fantástico quatro – homem de gelo e o de fogo e homem elástico” (O Quarteto Fantástico e o Surfista Prateado, filme) e “Terra dos Dragões”.

Percebe-se que por ser uma criança mais velha, ele preferia filmes longos. A pesquisadora aproveitou a oportunidade para perguntar às crianças que estavam à sua volta se preferiam filmes longos ou curtos e a resposta das crianças do Grupo V foi que os curtos eram melhores e conforme as nas palavras de José: “é melhor porque tem mais”. Já as crianças do Grupo VI preferiam filmes longos e com “histórias com começo e fim”, segundo Flávia.

Quando um programa não passa na TV, é preciso alugar para assistir. Pelos questionários que retornaram, apurou-se que 85% das crianças têm DVD em casa, apenas duas crianças não têm o aparelho em casa, sendo que uma delas era a criança que não tinha nem TV. Já no item videocassete, o número cai para 8 crianças que o têm, isto é, 72%. Ao refletir sobre a realidade da cidade de Bauru em relação às locadoras, não há mais VHS disponíveis para locação e o preço do DVD, para aquisição, está mais baixo. No quesito DVD, há dois aspectos: o financeiro e o do encantamento pela moderna tecnologia, o que explica o alto consumo desses aparelhos.

### **3.3.2.5 Atividade 3 – Fita Crianças**

A atividade consistia em averiguar o gosto das crianças e o critério de escolha dos programas foi a própria opinião delas. Foram selecionados os desenhos mais citados pelas crianças.

Excluíram-se propositalmente os desenhos que a pesquisadora já havia classificado como os preferidos pelas crianças, como “Pica-Pau” e “Tom e Jerry”. Quanto aos “Power Rangers”, a razão foi que mesmo que muito citados, não são do agrado das meninas e a opção foi por seguir o gosto comum entre meninos e meninas, conforme o que eles haviam citado no decorrer da pesquisa.

A pesquisadora gravou essencialmente desenhos que passam em canal aberto, para que assim pudesse averiguar o conhecimento das crianças sobre tais desenhos animados. Inseriu-se inclusive os desenhos que as crianças comentavam naquela semana como “Juniper Lee” e “Winx”.

**Tabela 7 - Fita VHS crianças**

<b>Duração</b>	<b>Programa</b>	<b>Sinopse</b>
00:00 – 19:24	Charlie e Lola	Dois irmãos muito unidos, que debatem alguns assuntos do Cotidiano. O 1º episódio lida com a questão do bichinho de estimação, desde o cuidado que se deve ter até a morte do bichinho. No 2º episódio, Charlie tenta explicar a Lola o que são superstições e metáforas usadas pelos adultos.
29:25 – 44:46	As aventuras e vida de Juniper Lee	Juniper é uma adolescente que, com o uso da magia combate monstros mágicos. Nesse episódio ela está dividida entre mediar uma discussão entre grupos rivais e ir para a escola. Com duas responsabilidades, ela cria um dublê de corpo, que por acidente é seu irmão mais novo.
44:47 – 1:06:14	As 3 Espiãs Demais	Ao investigar um astro do Rock elas descobrem uma conspiração internacional que envolve mensagens subliminares.
1:06:15 – 1:30:35	Família Dinossauro	Dino é desafiado por um dinossauro de 30 metros. O vencedor da luta fica como o “macho” da família Silvassauo.
1:30:36 – 1:47:45	Winx	Estela, uma das Winx, está de férias da escola de fadas e enfrenta dificuldades de ajuste entre um mundo e outro.
1:47:46 – 1:58:35	Bob Esponja	Bob Esponja inicia o episódio cuidando de seu caramujo de estimação, quando sua amiga Cindy o chama para ajudá-la. Os dois se metem em confusão num torneio em que Bob Esponja irá participar.

Ao final do VHS, as crianças foram para o parque brincar. Algumas meninas do Grupo V brincavam de fadas “Winx”, que salvariam o mundo de uma bomba que explodiria em 5 segundos. Essa foi a primeira vez que se viu uma referência midiática direta em brincadeira, por parte das crianças.

### **3.2.2.6 Análise Atividade 3 – Fitas Crianças**

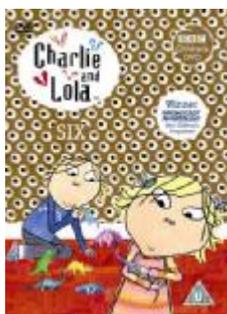
Nessa atividade, a pesquisadora levou o vídeo em que as gravações foram feitas para que não houvesse problemas com a exibição. Ao entrar na sala, Rodolfo perguntou se seria colocado novamente o “Zoboomafoo”, porque ele gostava muito. A pesquisadora respondeu que havia trazido uma fita especial com desenhos, que eles haviam dito que gostavam.

O primeiro programa, “Charlie e Lola”, foi facilmente reconhecido e apreciado pelas crianças. A atenção foi total e os comentários foram feitos em voz baixa. Fernando perguntou por que Lola não pisava nas riscas, ao que Bruna responde no mesmo instante, em voz baixa, sem tira os olhos da TV.

Cláudia perguntou à pesquisadora: \_ “Você é a Lola?”

Novamente se percebeu um movimento de identificação para naturalizar a presença da pesquisadora e a necessidade de reconhecê-la mais do que a pessoa que traz os desenhos, mas como um desenho. Cláudia passou o tempo de exibição do desenho fazendo narrações para a pesquisadora, bastante fantasiosas e que em nada tinham relação com o desenho exibido.

**Figura 39 – Personagens Charlie e Lola**



Fonte: Site Discovery Kids

No momento de corte do programa as crianças avisaram: \_ “Não tem “volta já”, ela gravou na casa dela!”

Ao acabar o desenho, José se aproximou para dizer: \_ “Acabou.... e agora? Tem outro?” – Ao começar a vinheta de abertura de Juniper Lee, nova pergunta: \_ “É do SBT, né?! É a menina que luta!”

Antônio e Diogo cantaram a música de abertura do desenho e então começou o movimento de “eu sou...”. Ao perguntarem para a pesquisadora se podiam ser a menina, ela mudou a estratégia e disse que todos poderiam ser quem quisessem. Seguiu-se o seguinte diálogo:

\_ “Posso ser todos então?” – perguntou Diogo, ao que a pesquisadora não respondeu para escutar o que Cláudia tinha a dizer.

\_ “Posso ser a menina?” – pergunta Cláudia

\_ “Só porque ela luta? – disse Diogo com desdém, sem deixar a pesquisadora responder à menina. Percebe-se mais uma vez a questão do gênero em pauta.

Apesar de terem prestado atenção ao desenho, percebeu-se que o enredo do desenho era por demais confuso. Em vários momentos as crianças perguntaram à pesquisadora porque havia duas meninas iguais. Eles mesmos explicavam uns aos outros o que estava acontecendo no desenho. Ao aparecerem os monstros, eles davam pequenos socos no ar, como se pudessem acertá-los.

Teve então início a dispersão, com algumas crianças pediam para ir ao banheiro, dizendo o seguinte jargão: “\_ Eu quero ir na casa do Pedrinho” – referente a propaganda do “Gleid Plus”

**Figura 40 – Propaganda Gleid Plus**



Ao iniciar o desenho “3 espãs demais” houve uma certa agitação na sala, pois as crianças logo o reconheceram ao mesmo tempo em que um grupo de crianças, em sua maioria do Grupo VI, disse que o desenho era chato. Três meninos do Grupo VI ficaram bastante agitados, talvez contrariados com o desenho que estava passando e terminaram por serem retirados da sala e o filme foi interrompido.

Quando a situação se estabilizou, a maioria das crianças quiseram “pular” o desenho das espãs. Assim após uma rápida votação, conforme a vontade da maioria, foi colocado o próximo filme: “Família Dinossauro”.

Houve uma alegria instantânea por parte das crianças quando o personagem “Baby” aparecia na tela. As crianças o imitavam bastante e repetiam o jargão: “\_ De novo!” O mesmo que ocorreu com os desenhos de “Tom e Jerry” aconteceu aqui: quando o personagem “Baby” não estava na tela, as crianças não se interessavam pela narrativa da estória. As crianças ficaram dispersas, mas não como no desenho anterior, fizeram muitos comentários e brincaram entre elas.

**Figura 41 - Personagem Baby Família Dinossauro**



**Fonte: Site TV Band**

Alguns alunos perguntaram à pesquisadora se ela sabia a idade do personagem Baby e pediram para que ela trouxesse o desenho de novo. Três crianças identificaram o desenho dizendo que já havia passado na noite anterior, o que foi feito propositalmente para investigar a audiência do desenho. A vinheta “Tem mais” foi mais eficaz do que a vinheta do Discovery Kids, pois não houve dispersão e as crianças ficaram na expectativa da continuação do programa.

Alguns diálogos relevantes, que aconteceram durante a exibição do desenho, demonstram algumas diferenças entre o assistir em casa e o assistir na creche. José sentou-se ao lado da pesquisadora e começou a conversar dizendo que ele gostava de assistir certas coisas, mas que tinha que ser na casa dele, pois na escola “é bom, mas muito muito barulho, que dá vontade de gritar, gritar...”

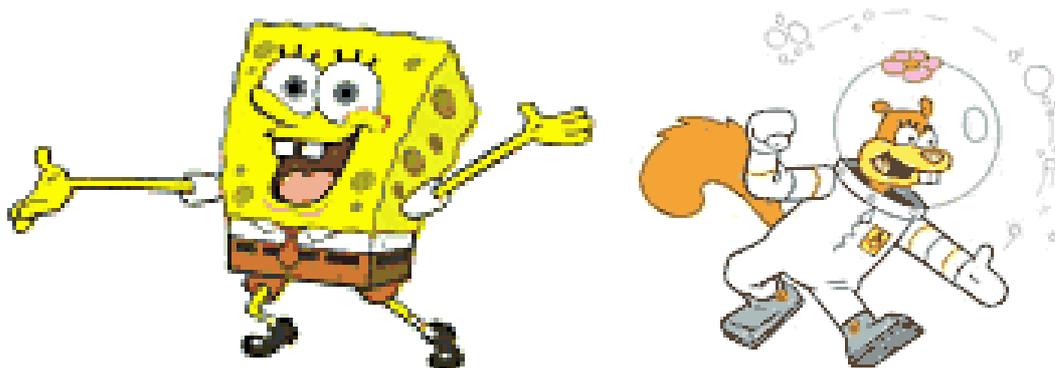
Constata-se por essa fala, que assistir TV entre colegas provoca um efeito diferente do que assistir em casa. Talvez seja por isso que alguns desenhos, que exijam menos atenção ao

enredo, sejam melhor apreciados pelas crianças. Isso não quer dizer que desenhos de puro entretenimento sejam os preferidos, como pôde-se evidenciar pelas exposições até aqui relatadas.

Na exibição do desenho “Winx”, José e Antônio sentiram falta da música de abertura e a cantaram para a pesquisadora. As meninas do Grupo V que se diziam muito fãs do desenho, quase não se interessaram. Quando a pesquisadora perguntou o que estavam achando do desenho, responderam que estava “legal”, mas que elas preferiam quando o episódio apresentava a luta entre as “Winx” e as “Trinx”, que são rivais. O que se pôde avaliar dessa exibição foi que a figura da fada era a que interessava às meninas e não a narrativa em si, que elucidava um segredo de uma das protagonistas. O que motivava as meninas era o embate entre os dois grupos de fadas. Já os meninos, estavam interessados na narrativa em si e alguns deles, que já haviam assistido o desenho, narravam-no para a sala, explicando o que estava acontecendo e porque estava acontecendo.

Ao iniciar o desenho “Bob Esponja”, as crianças demonstraram um interesse maior. Algumas diziam: “\_ Ele é o rei, Rei de Bob Esponja”. Apresentou-se uma ambivalência em relação ao personagem, que durante a fase de observação, as crianças determinaram que o “Bob Esponja” era alguém atrapalhado, fora de contexto. No entanto, o episódio em que o personagem “Bob Esponja” se tornava um lutador de karatê, o fez “crescer” na concepção das crianças. Mesmo que a personagem Cindi tivesse sido a heroína, Antônio chegou a perguntar para a sala quem queria ser a Cindi. Duas meninas (Verônica e Angélica) levantaram a mão e Leandro também. Nota-se que não importava nesse momento, o gênero do personagem, mas a sua representatividade de força.

**Figura 42 – Personagens Bob Esponja e Cindy**



Site: Nicklodeon

Ao término do desenho, havia um resto de gravação do programa “Bom dia e Cia” e as crianças pediram para deixar mais e explicaram como se procedia a brincadeira que os apresentadores iam iniciar. No programa havia um quadro “interativo”, em que as crianças ligavam e participavam de brincadeiras e uma delas era a “toca do coelho”, na qual a criança tentava

adivinhar em qual toca o coelho vai entrar e, como recompensa, ela ganhava um brinquedo a ser sorteado numa espécie de roleta.

**Figura 43 – Apresentadores Bom dia e Cia e o coelho da brincadeira “Toca do Coelho”**



FONTE: Site SBT

Apesar de ter ocorrido o incidente de três alunos serem retirados da sala, a dispersão foi menor em relação ao VHS montado segundo os questionários dos pais. No entanto, mesmo seguindo a preferência das crianças, a atenção não foi total. Isso evidencia que a Mediação Situacional é bastante relevante, pois como bem expressou José, na escola há a interferência dos colegas e todo um “clima”, no qual determinados desenhos não têm o mesmo efeito do que em casa. A sociabilidade é diferente e as interações também, até o ponto em que elas se sentem mais à vontade.

### **3.2.2.7 Atividade 4 – Fita Pais, Crianças e Escola**

O objetivo dessa atividade foi levar programas que fossem de consenso entre as crianças e os pais. Aproveitaram-se algumas evidências das atividades anteriores, como o interesse das crianças por programas educativos, mas que sejam um pouco mais lúdicos e mais coloridos. Os pais, por sua vez, demonstraram preocupação com os conteúdos e manifestaram preferências claras por programas exibidos pela TV Cultura e Discovery Kids. A tentativa dessa fita foi unir os dois universos e estabelecer um diálogo.

Os programas exibidos foram:

**Tabela 8 - VHS Pais e Crianças**

<b>Duração</b>	<b>Programa</b>	<b>Sinopse</b>
00:00 – 22:27	Pink Dink Dôo	O segundo episódio levado anteriormente: 2º “Troca de dente”- Tyler está com o dente mole e Pink lhe explica porque ele tem que retirar o dente, mesmo que doa, pois há outro para crescer.
22:28 – 55:10	Zooboomafoo	Programa que mostra animais de faunas diversas.

55:10 – 1:10	Pingu	O dia a dia de uma família de pingüim. Neste episódio o personagem principal Pingu está dividido entre brincar e ajudar os pais nas tarefas diárias.
1:10 – 1:30	Os sete monstros	Os 7 monstros desejam saber da mãe quem é o filho favorito dela.

### 3.2.2.8 Análise Atividade 4 - Fita Pais e Crianças.

Uma das crianças, Angélica, levou um DVD com 10 contos de fadas. Quando há mais de um DVD, faz-se uma votação e por 11 a 7 o “Contos de fadas” foi o eleito.

As histórias contidas no DVD eram: Os três porquinhos, Peter Pan, Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho, A Pequena Sereia, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Cinderela, Aladin e A Bela Adormecida. Cada história tinha em média 7 minutos de duração. As crianças ficaram bastante atentas às histórias, o que comprova que episódios curtos, com começo, meio e fim, são os mais apreciados por elas. No entanto, no DVD havia, depois das histórias, uma música para ser cantada em “videokê”, que não foi exibida, pois Diogo ficou agitado demais e se colocou em frente da TV para que os colegas não vissem. A fim de evitar maiores conflitos, a auxiliar pediu que as faixas fosse “puladas”, uma vez que a maioria das crianças queria ver as histórias e não as músicas.

As crianças pediam constantemente à Angélica os personagens que queriam ser. A menina, um pouco irritada por não conseguir assistir os desenhos, respondia que todos poderiam ser quem quisessem. Assim como perguntas sobre o desenrolar das histórias, as crianças pediam para Angélica esclarecer determinados pontos da história, como, por exemplo, como foi que o Gepeto foi parar na barriga da baleia, na história de Pinóquio. Apenas a Angélica era dado o direito de falar sobre as histórias. Diego tentava contar o que estava acontecendo, mas as crianças pediam silêncio a ele.

Os meninos do Grupo VI, no início de A Bela e a Fera, deram a Angélica o personagem principal.

Ao início de Pinóquio, algumas crianças manifestaram o seu desagrado pelo desenho e Ana disse que todos tinham que gostar por causa da votação. Foram constantes as comparações dos desenhos exibidos com os desenhos da Disney. No episódio do Peter Pan, José constantemente dizia se estava certo ou errado o desenrolar da narrativa.

As crianças do Grupo VI mostraram-se um pouco entediadas, embora prestassem atenção e alguns dos meninos queriam um pouco mais de ação nesses momentos. Na exibição da sétima história, Branca de Neve, as crianças do grupo VI já se mostravam completamente dispersas, ao contrário das do Grupo V, que se mostravam muito atentas e satisfeitas. Exemplo disso é que Diogo tentou dispersar Rodolfo, que mudou de lugar para ficar mais próximo da TV.

As crianças do Grupo VI, dispersas, começaram a fazer barulho, algumas já de costas para a TV, o que desencadeou a seguinte reação de Angélica, dona do DVD: “\_ Se não ficar quieto, eu não trago mais esse filme legal!”

Ao iniciar o VHS, Eduardo, Flávia e Rodolfo pediram para que se exibisse a fita até o final e principalmente o programa “Zoboomafoo”. Quando iniciou o episódio de “Pink Dink Doo”, as crianças pediram para avançar, querendo o “Zoboomafoo”.

Eduardo disse que a parte favorita dele era quando havia o vôo da coruja, o que indicava o final do programa. Ele se manteve atento ao programa do início ao fim, seu posicionamento em relação à TV era bastante próximo e se irritava quando algum colega conversava com ele ou tentava distraí-lo.

Diogo, que já demonstrava certa agitação desde a exibição dos contos de fadas ficou mais agitado, o que fez com que a exibição fosse interrompida. As outras crianças reclamaram e o repreenderam, a exibição voltou e a sala se concentrou novamente, inclusive Diogo.

No ponto da vinheta de “Volta logo”, algumas crianças avisavam às outras: “\_ Vai voltar rápido, ela gravou.” Elas assimilaram o fato de que o VHS era gravado da própria programação e que não haviam as propagandas. Desta vez não houve dispersão por parte das crianças.

A música do programa foi cantada pela maioria das crianças. O programa agradou tanto as crianças do Grupo V como as do Grupo VI. Ao finalzinho do programa houve uma certa dispersão, mas por conta das crianças comentarem o próprio programa. Comentaram sobre o “gato” que havia sido mostrado no episódio e também sobre quem já havia assistido ou não o episódio exibido.

Ao início do desenho “Pingu”, as crianças imitavam o som do personagem. Foi feita a observação de que nesse desenho não havia diálogos, por ser um desenho com a técnica “stopmotion”, onde era bastante forte o apelo da imagem, a história se desenvolvia com as imagens, sem diálogo de palavras, apenas com sons emitidos pelos personagens. As crianças ficaram bastante atentas, inclusive as do Grupo VI, que se comunicavam imitando os sons dos personagens. Algumas crianças do Grupo V (Renato, Fernando, Verônica) vieram agradecer a pesquisadora por ter levado “Pingu”, que era o programa favorito deles.

**Figura 44 – Personagens Pingu**



**FONTE: TV Cultura**

Não foi possível exibir o desenho “Os Sete Monstrinhos”, devido ao tempo, mas a abertura foi exibida, as crianças cantaram a música de abertura e pediram para assistirem o episódio, mas não houve como atendê-las.

A mediação cognoscitiva ficou bastante evidente nesse dia, pois as crianças do Grupo V tinham preferência por conteúdos mais infantis e rápidos, enquanto as do Grupo VI tinham preferência velada por histórias mais longas e narrativas mais complexas. No entanto, na exibição dessa fita foi possível averiguar que existem elementos comuns entre as crianças e que, apesar da diferença de repertório, os programas com essa estrutura de narrativa educativa, com concentração de informação moderada, é de comum acordo entre elas. Isso reflete sobre na influência da comunidade de apropriação, que é a escola. Recordando que nas atividades anteriores, as crianças já demonstravam que havia programas para se assistir em casa e outros para se assistir na escola.

O discurso educacional e disciplinador está presente nessas crianças. Elas compreendem que a escola é lugar de aprender e que desenhos mais informativos são condizentes com o ambiente. Portanto, percebe-se que a comunidade de apropriação escolar se revela nesse momento e que os discursos começam a aparecer.

### 3.2.2.9 Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas

O objetivo dessa atividade foi entender como as crianças lidam com determinados personagens midiáticos, veiculados pela mídia.

A pesquisadora teve o cuidado de não escolher figuras sensuais ou impróprias. As imagens eram de personagens de desenhos animados, novelas, apresentadores de TV e cantores. A escolha foi baseada no que as crianças disseram à pesquisadora e as personalidades que tinham sido notícia, nas últimas semanas, na mídia especializada.<sup>34</sup>

<b>Desenhos animados</b>	<b>Personalidade TV</b>	<b>Atores</b>	<b>Cantores</b>
101 Dalmatas	Adriane Galisteu (apresentadora SBT)	Alessandra Negrini (protagonista da novela da Globo – Paraíso tropical)	Banda Calypso
A Dama e o Vagabundo	Ana Maria Braga (apresentadora Globo)	Anahí (protagonista da Novela Rebeldes)	Cláudia Leite (Banda Babado Novo)
Bela Adormecida	Barbara Paz (Protagonista da Novela do SBT Maria Esperança)	Camila Pitanga (Atriz de Paraíso Tropical)	Fergie (cantora americana)
Witches	William Bonner	Carolina Dickman	Sandy e Jr
Athena Cavaleiros do Zodíaco	William Bonner e Fátima Bernardes	Cauã Reumonds (Ator da novela Eterna Magia - Globo)	
Baby (família Dinossauro)	Brito Jr, Ana Hickam e Edu Guedes (apresentadores do programa matinal)	Cláudia Raia e Ailton Graça (Protagonistas da Novela 7	

<sup>34</sup> Todas as imagens constam no ANEXO C

	Hoje em dia – Record)	pecados – Globo)	
Barbie	Bush (presidente dos EUA)	Dulce Maria (Protagonista da novela Rebeldes)	
Barney	Daiane dos Santos (ginasta)	Fábio Assunção e Alessandra Negrini (Protagonistas da novela da Globo Paraíso Tropical)	
Bart Simpson	Didi	Grazi Massafera (ex-BBB e Atriz)	
Branca de Neve	Diego Alemão (ex- Big Brother)	Jonhny Deep – Piratas do Caribe	
Burro (Shrek)	Diego Hypólito (ginasta)	Juliana Paes (atriz)	
Cavaleiros do Zodíaco	Duga (treinador seleção brasileira)	Kayky Britto (Ator da Novela 7 pecados)	
Charlie e Lola	Eliana (ex- apresentadora infantil e apresentadora de auditório na Record)	Lázaro Ramos e Taís Araújo (Ator da Novela Cobras e Lagartos e Protagonista da Novela Da Cor do Pecado - Globo)	
Chaves	Faustão (apresentador da Globo)	Maria Flor (protagonista da Novela Eterna Magia)	
Cinderela	Felipe Massa (piloto de F1 Brasileiro)	Priscila Fantin (protagonista da Novela 7 pecados Globo)	
Cindi (Bob Esponja)	Flávia (ex-BBB)	O sexteto do rebeldes	
Clifford	Gênio (Habbibs)	Rômulo Arantes Neto (protagonista Malhação)	
Cocoricó	Giba (jogador de Vôlei)	Thiago Fragoso (protagonista da novela O Profeta - Globo)	
Deedee (Laboratório de Dexter)	Gisele Bunchen (modelo Brasileira)	Thiago Lacerda (protagonista da novela Eterna Magia)	
Quarteto Fantástico – Desenho	Pânico na TV	Wagner Moura (protagonista da novela Paraíso Tropical)	
Emília – Sítio do pica pau amarelo	Gugu (apresentador Sbt)		
Família Dinossauro	Harry Potter		
Quarteto Fantástico – o filme	Hebe (apresentadora SBT)		
Fiona (Shrek)	Luciano Huck (apresentador Globo)		
Garfield	Iris Stefanelli (ex- BBB)		
Gato (Shrek)	Jesus		
Homem Aranha (desenho)	Justus (apresentador do Programa O Aprendiz Record)		
Homem Aranha (filme)	Ticiane Pinheiro e Karina Bacchi (protagonistas do programa da Record Simple Life)		
Jerry (Tom e Jerry)	Lula (presidente da República)		
Lilo	Marcia Goldsmith (apresentadora Bandeirantes)		
Macaco do rei Leão	Marcos (goleiro do Palmeiras)		
Marty (Madagascar)	Maria Paula (apresentadora do programa Casseta e Planeta da Globo)		
Mickey	Natália Guimarães (Miss Brasil)		

Monstrinhos S/A	Papa Bento XVI		
Moranguinho	Papai Noel		
Os incríveis	Pedro Bial (apresentador BBB)		
Os sete monstrinhos	Ronald Macdonalds		
Pateta	Ronaldinho Gaúcho (jogador de Futebol brasileiro)		
Pato Donald	Silvio Santos		
Pequena Sereia	Avião TAM		
Pernalonga	Tom Cavalcante (humorista Record)		
Picapau	Vesgo e Ceará (Pânico na TV – rede TV)		
Pingu	Xuxa		
Pinguins (Madagascar)			
Pokemon			
Polly			
Procurando Nemo			
Yumi Amy			
Carros			
Rei lêmure (Madagascar)			
Scooby			
Shrek			
Sininho (Peter Pan)			
Stich			
Superman (filme)			
Tarzã			
Taz Mania			
Tic Tac (crocodilo Peter Pan)			
Toy Story			
Turma da Mônica			
Turma do Bairro			
Winx			
XMen			
Zoboomafoo			

Procurou-se escolher representantes dos mais diversos programas e emissoras, para assim avaliar o conhecimento das crianças diante desses personagens midiáticos.

A atividade iniciou-se com uma espécie de jogo de adivinhação, em que as crianças reconheceriam ou não os personagens. Foi preparado um CD com cerca de 100 imagens, a serem passadas por intermédio de DVD. O tempo total de exibição foi de 13 minutos e meio.

Após o jogo de “adivinha quem é”, as crianças tiveram, ao seu dispor, as imagens materializadas em figuras e a partir destas, puderam fazer um desenho/colagem em uma folha de cartolina a ser distribuída.

A expectativa foi que conforme usassem as figuras ou desenhassem, as crianças estariam interpretando as imagens que tanto circulam em seu cotidiano e entendendo que tipo de apropriação fazem desses personagens midiáticos.

### 3.2.2.10 Análise Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas

Diogo levou um desenho dos 3 Porquinhos, que foi exibido conforme ações anteriores, após uma votação. O desenho era um longa metragem, mas não era o da Disney.

Seguiu-se o seguinte diálogo, durante o desenho:

\_ Eu quero ser o mais esperto. Leandro, você pode ser o verde, que é o mais legal – disse Diogo, já distribuindo os personagens logo que iniciou o filme.

\_ Que desenho você trouxe? - perguntou Flávia a Diogo

\_ Os Três Porquinhos – respondeu Leandro, que operava como um assessor de Diogo.

Antônio pediu a Diogo para ser alguém do Filme.

\_ Diogo, o rato que é o lobo? – perguntou Fernando

\_ Nãããã... – responderam várias crianças a Fernando

Diogo cantou junto com os personagens do filme, ao mesmo tempo que vigiava para saber quem estava assistindo o desenho. Ele narrou o desenho para os colegas, antecipando as cenas.

Ana perguntou para a pesquisadora se o Porquinho ia conseguir construir a casa, mas logo voltou a atenção para o desenho. Vicente, não muito interessado no desenho, imitava, em voz baixa a voz do ratinho e gesticulava com a mão, como se essa fosse seu interlocutor.

Com mais de meia hora de exibição, Fernando perguntou a auxiliar:

\_ “Não é verdade que fumar faz mal?”

Ana respondeu: \_ “A fumaça vai para o pulmão.”

Isadora complementou: \_ “Faz mau pro Coração.”

Como no desenho nenhum dos personagens estava fumando, a auxiliar disse que talvez tais comentários tenham sido provocados pela fumaça que saía da chaminé da casa dos Três Porquinhos. No entanto, deve-se contextualizar que a semana em que ocorreu essa atividade era a semana de combate ao cigarro, portanto, o discurso das crianças era a reprodução daquilo que estava em voga na mídia, naquela semana. Percebe-se aqui como se operam os discursos midiáticos, e que a criança estava assistindo um desenho que nada tinha a ver com esse comentário, mas por ser uma discussão presente na mídia as crianças a verbalizaram na escola.

O desenho dos Três Porquinhos não chegou ao fim, porque as crianças se dispersaram, inclusive Diogo, que levou o desenho. Nesse momento de dispersão, surgem algumas discussões, como por exemplo, que brincadeira de bola era de menino e não de menina e que meninas brincavam de “bonequinha”. Como já foi dito anteriormente, as crianças, nessa fase, têm

necessidade de fazer diferenciação entre meninos e meninas e, novamente, no desenho, não constava nada que embasasse tais comentários.

A auxiliar, percebendo a movimentação da sala, propõe tirar o vídeo para que a pesquisadora aplicasse a atividade. As crianças concordaram, até mesmo Diogo, que havia levado o desenho. No entanto, a reação de Diogo, durante a execução da atividade, foi bastante difícil. O menino, por ter levado o desenho, dizia-se dono da TV e quando a pesquisadora passava as instruções do “jogo de adivinhação”, ele ficava ao seu lado ou cobrindo a TV para que os colegas não vissem o conteúdo.

Pode-se fazer uma pequena analogia no momento em que Diogo se sentia com o poder das emissoras em sua mão, é que ele tinha o poder de dizer o que passaria ou não na TV. Mais uma vez, estão presentes a percepção infantil e a apropriação do que é a TV e seus mecanismos mercadológicos. Embora a criança não manifeste isso com tanta complexidade, percebe-se, por seu comportamento, que ela percebe que por ter controle do que se passa na TV, pode controlar os colegas.

O comportamento de controle de Diogo continua, pois era ele que tinha que falar quem eram os personagens primeiro que os colegas. A auxiliar, que quase nunca interferia nas atividades, teve que tomar uma atitude para que as outras crianças pudessem participar da atividade e que também já reclamavam do comportamento de Diogo.

Sobre o reconhecimento das figuras midiáticas, apenas 24 não foram reconhecidas e eram substancialmente mulheres loiras, identificadas como Xuxa. Os atores de novela, juntamente com os personagens de desenho foram os reconhecidos imediatamente.

Algumas observações pontuais podem ser percebidas: o ator Lázaro Ramos foi reconhecido pelo seu personagem “Foguinho”, em “Cobras e Lagartos”, novela do horário das 19 horas na Globo, que já não está mais em exibição. Ao seu lado, na foto, está a atriz Taís Araújo, que era seu par na mesma novela e que é protagonista da novela Da cor do Pecado, em exibição na Globo, no Vale a Apena Ver de Novo, não foi reconhecida.

**Figura 45 – Atores Lázaro Ramos e Taís Araújo**



Fonte: Site UOL

Aos atores que integram o elenco da novela “Paraíso Tropical”, atual novela das oito horas da rede Globo foram reconhecidos e, a partir da imagem da atriz Camila Pitanga, a prostituta “Bebel”, algumas meninas ficaram dizendo “catiguria”, jargão da personagem.

**Figura 46 – Atriz Camila Pitanga personificada em Bebel**



**FONTE: Site UOL**

William Bonner foi reconhecido separadamente da apresentadora Fátima Bernardes, como “Jornal Nacional”. O mesmo pode-se aplicar à Maria Paula e às duas imagens do “Pânico na TV”, que Fernando fez questão de ir até perto da pesquisadora e dizer que conhecia e achava muito legal os dois programas (“Pânico na TV” e “Casseta e Planeta”)

**Figura 47 – William Bonner, Maria Paula e Pânico na TV**



**Fonte: SITE UOL**

Na imagem de Tom Cavalcante as crianças deram muitas risadas e disseram que o Tom era muito engraçado. Quanto à apresentadora Hebe, as crianças fizeram o seguinte comentário: “O que essa velhusca faz aí?”

Os ex-participantes do Programa “Big Brother Brasil” (BBB) quase todos foram reconhecidos imediatamente, apenas a ex-BBB Flávia foi confundida com a apresentadora Eliana, que por sua vez foi reconhecida como Xuxa.

As crianças reconheceram o apresentador Gugu, mas não o Faustão, o que denota que elas assistem mais o “Programa Legal” do que o “Domingão do Faustão”. Karina Bacci e Ticiane

Pinheiro foram reconhecidas como “as patricinhas”, o que indica que algumas crianças acompanham o programa “Simple Life”, transmitido pela Record, em um horário que ultrapassa às 22 horas.

Embora vários meninos se proclamassem palmeirenses e acompanhassem os jogos de futebol do clube, o goleiro Marcos foi reconhecido por “Carecácio”, nome paródico utilizado pelo “Casseta e Planeta” para designar o personagem de Marcelo Anthony em “Paraíso Tropical”.

Ao final da exibição das imagens, foram distribuídas cartolinas e as figuras, que ficaram dispostas no chão para serem escolhidas. Foi dito a elas que poderiam desenhar e utilizar as figuras como bem entendessem. Ao final desse desenho, foi dada uma folha A4, em branco, onde poderiam desenhar o que quisessem.

Apenas duas crianças fizeram desenhos próprios na cartolina. Uma delas fez uma pequena sereia e disse à pesquisadora que preferia desenhar do que colocar figura, enquanto outro menino apropriou-se de algumas figuras e desenhou as outras duas que lhe faziam falta: “Pica-Pau” e o solzinho, mascote do Pan (Kauê).

**Figura 48 – Desenho da “apropriação midiática” de Isadora e Eduardo**



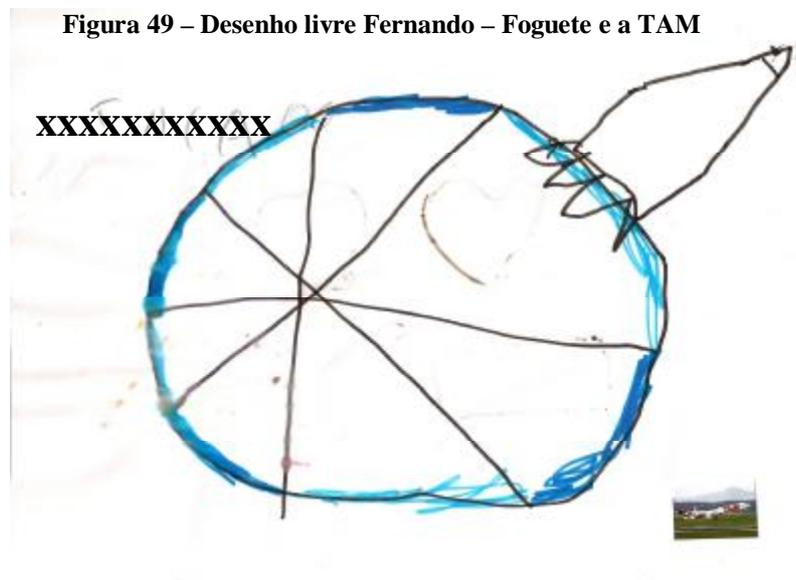
Todas as outras produções foram colagens e o que se analisou delas foram as escolhas e algumas disposições. A questão do gênero ficou bastante evidente, as meninas escolheram mais personagens de desenho, enquanto os meninos procuravam mais as imagens das novelas.

Percebeu-se uma tensão entre o midiático e o não midiático, quando as crianças puderam desenhar livremente, em uma folha em branco, pois, quando havia figuras midiáticas, a maioria das crianças entendeu que essas já eram suficientes para ilustrar o que queriam dizer.

Foram, ao todo, 23 desenhos livres, dos quais 10 tiveram temas midiáticos, excetuando os dois que utilizaram as figuras levadas pela pesquisadora. No momento em que fizeram o desenho livre, apenas duas crianças colocaram de figuras não utilizadas, “para que o desenhos ficasse mais

bonito” (Fernando, 4 anos). A criança que disse isso, desenhou um foguete saindo da terra e, ao lado, colocou um avião da TAM, reconhecendo que foi o “avião que caiu” (Fernando, 04 anos).

**Figura 49 – Desenho livre Fernando – Foguete e a TAM**



O segundo desenho livre que utilizou figuras foi exatamente para construir a imagem do que significava o Brasil para a criança. Ao centro da bandeira desenhada, havia o nome da cidade de Bauru, que ficou encoberto pela imagem de Jesus. Ao entregar o desenho, o menino disse: “Esse é o meu país, o Brasil” Percebe-se qual é a noção e a percepção dele em relação ao que é o Brasil. O desenho de Jesus no meio da bandeira e depois do Papai Noel, mostram que é o consumo, os brinquedos e por, último, o Silvio Santos, que a criança demonstrou saber. “\_ Aqui estão: Deus no meio, Papai Noel e os brinquedos. E o Silvio Santos... Sabia que ele é dono de TV? Esse é o meu Brasil.” Esses foram os últimos esclarecimentos de Carlos em relação ao seu desenho, o mesmo menino que, ao entregar a colagem, disse à pesquisadora que havia escolhido a figura da apresentadora Hebe porque ele gostava muito e achava que ela tinha ficado triste por ser chamada de “velhusca” pelos colegas.

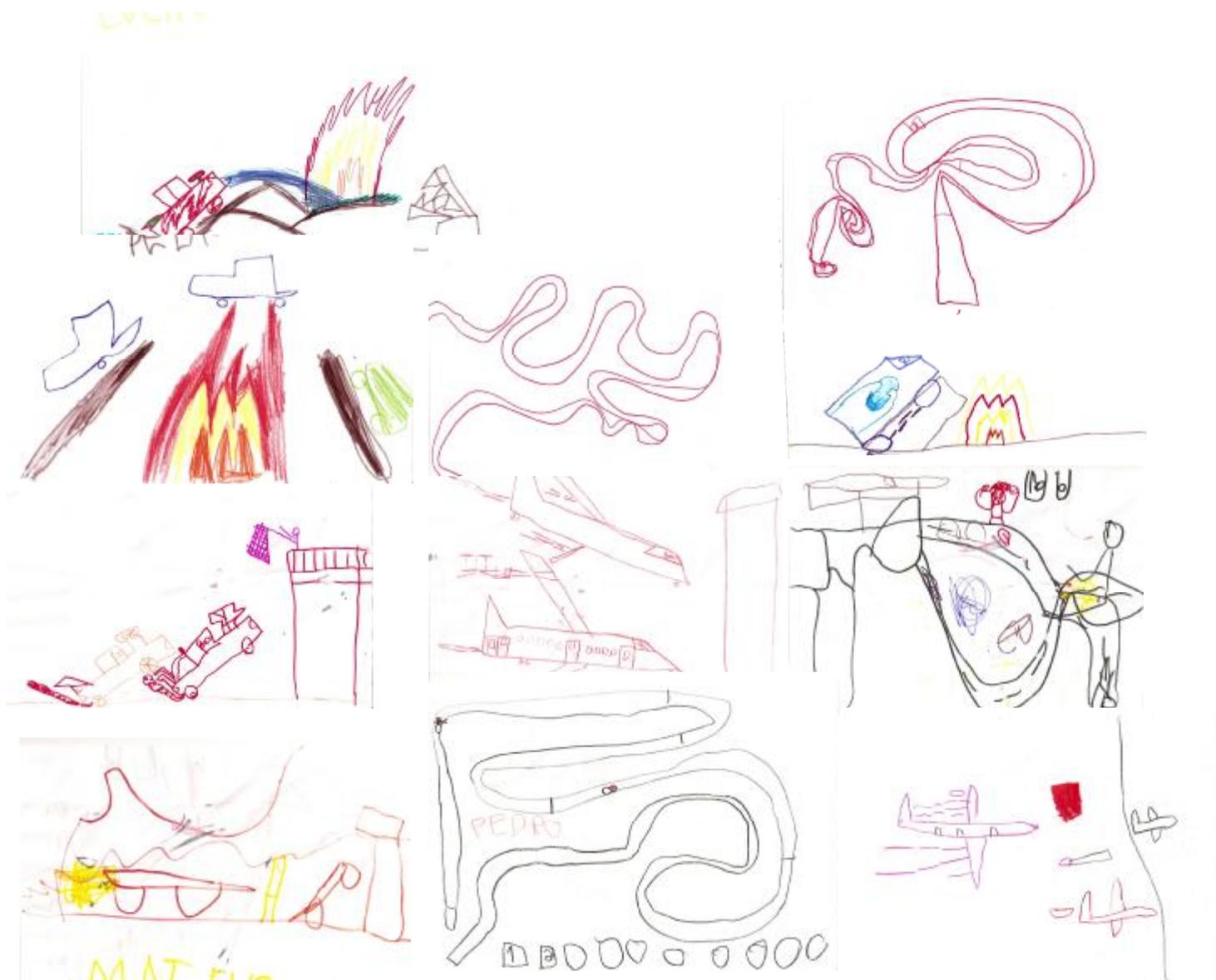
**Figura 50 – “Esse é o meu país” feito por Carlos**



Dos 10 desenhos com referências claras à mídia, 6 foram sobre corridas. Alguns dos meninos que desenharam as corridas não se sentaram próximos, mas três deles relataram que assistiram a corrida de F1 “O Felipe Massa, brasileiro, tava lá na frente” (Antônio 6 anos).

Desses 6 desenhos, 3 ilustram algum acidente e fogo, sendo que não houve nenhum acidente durante a corrida. Pode-se pensar que os acidentes ilustrados são apenas a consideração deles sobre a corrida. Ressalta-se, também, que os meninos que desenharam as corridas eram em sua maioria, os que desenharam o mesmo tema na Atividade 1. Os autores, dessa vez, foram: Antônio, Renato, Eduardo com 2 desenhos, Vicente e Leandro. Em 4 deles havia uma pista de corrida, desenhada como um pequeno mapa, para a orientação de como foi a corrida. Nos outros 2, no verso, havia uma segunda corrida entre aviões.

**Figura 51 – Conjunto de desenhos livres que tiveram corridas como tema**



Dois desenhos com a ilustração da “Barbie Farytopia”, denotam que a configuração dos desenhos foi muito parecida. Uma das meninas, Isadora, não quis nenhuma figura para colar em sua cartolina, preferiu ela mesma desenhar a “Pequena Sereia” e, ao comparar o desenho que fez da “Barbie”, com a ilustração verdadeira, ela reproduziu as cores e o posicionamento das asas e do cabelo de forma semelhante ao desenho original.

**Figura 52 – Desenho Isadora e a Barbie Farytopia**



Angélica e Isadora, que estava na mesma mesa, pois ambas são muito amigas, fizeram desenhos parecidos: uma fada com trajes semelhantes. No entanto, percebe-se que a menina fez algumas alterações, no desenho dela: a fada não tinha asas, nem braços e a roupa diferia um pouco em suas cores. A preferência por fadas, que já havia sido expressa em outros momentos, por ambas as meninas, mais uma vez ficou registrada.

**Figura 53 – Desenho Livre Angélica**



Dois desenhos apresentaram personagens de programas infantis: “Homem Aranha” (Ricardo, 5 anos) e “Power Rangers” (Antônio, 6 anos). No desenho de Ricardo houve a tentativa de escrever “Peter Parker”, o nome verdadeiro do “Homem Aranha”, ao escrever “piteme”, que,

segundo ele era para ficar visível quem ele estava desenhando. Isso se deve ao último filme do “Homem Aranha”, em que há o personagem “Venon”, cuja edumentária difere da do “Homem Aranha” na cor e na identidade secreta. Ricardo não queria que houvesse esse engano.

**Figura 54 - Desenho Livre Ricardo**



No desenho de Antônio, vê-se, ao centro, o “Megazord” e, em a volta os “Power Rangers”, exatamente como descrito pelo menino. Antônio fez esse desenho depois de ter executado o desenho da corrida.

**Figura55 – Desenho Livre de Antônio**



### 3.3.3 Considerações Fase 3

Os desenhos animados são narrativas culturais, representações de um sistema simbólico, que promove uma leitura metaforizada e interpretativa de mundo, pela narrativa e constituição de seus personagens.

É por meio da fantasia que a criança elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha sua vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível, e, assim comanda o universo por meio de sua onipotência. Dessa forma, realiza todos os seus desejos e suas necessidades. (PACHECO, 1998, p.34)

A criança é capaz de transformar a realidade, mas ao mesmo tempo é transformada pelo seu modo de agir no mundo, resultado de sua coleta de informações e interações. Começa a sentir o mundo e a formar seus valores, o que depende das representações de seus interlocutores. É nesse ponto que os adultos acreditam que a criança seja frágil e sugestionada e escolhem por ela, criticando o que não gostam ou não conhecem e fazendo do seu referencial adulto uma espécie de guia.

Abramovitch (1982) diz que o adulto criou um mito da perfeição infantil, transferindo à criança características como virtude e conhecimento e admirando a si próprio, numa imagem pura e divertida, com o peso da responsabilidade da realização dos desejos, vontades e projeções de seus pais. É a valorização do intelectual em detrimento do lúdico.

As crianças são produtoras de cultura como qualquer ser pensante no planeta. Criam uma cultura própria, sua. Têm uma perspectiva dos elementos que encontram ao seu redor. Elementos de um mundo que é o mesmo para crianças e adultos (PACHECO, 1998, p.53)

Jones (2004) caracteriza o jardim de infância como o momento em que mais se evidencia o mundo masculino e o feminino. Partindo dessas diferenciações, o autor observa que a necessidade de brincadeiras agressivas existe tanto nos meninos quanto nas meninas, mas que há um redirecionamento em função da identidade social em construção.

Do fim do maternal em diante, as brincadeiras tendem a ficar mais voltadas para os relacionamentos. Fantasias violentas a respeito de brutos desmiolados que lutam ou navegam espaciais batendo de encontro uma às outras geralmente não as emocionam [meninas]. Mas, se as fantasias foram montadas com base em estruturas sociais ou relacionamento entre personagens sentimentais, então até mesmo as meninas mais femininas tendem a encontrar conexão com elas. (...) Para as meninas, a violência tinha mais a ver com a demarcação de uma complexa rede de manipulação e suspense. Para os meninos era praticamente o único objetivo. (...) A cultura das meninas geralmente disfarça seu lado violento, mas elas conseguem encontrar esse lado, quando precisam. A Barbie costuma ser criticada como modelo de passividade, consumismo e obsessão pela aparência, papel que, de fato, desempenha. No entanto, quando meninas pequenas brincam com a boneca, ela também funciona, como heroínas de ação. (JONES, 2004, p.86-89)

Para falar sobre as preferências, ressaltam-se os mais citados: “Power Rangers”, “Pica-Pau”, “Tom e Jerry” e “Barbie”, “Winx” e “Witch” para as meninas.

**Figura 56 – Preferências dos meninos: Power Rangers, Pica-pau e Tom e Jerry (linha de cima). Preferências das meninas: Barbie Fairytopia, Winx e Witch**



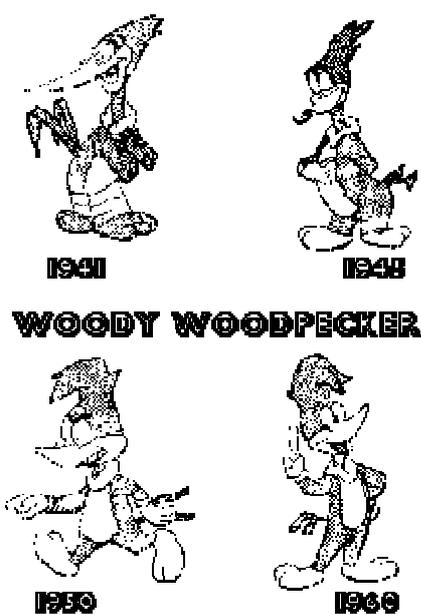
**FONTE: Google Imagens**

No estudo de Beraldi, de 1978, a preferência das crianças era de 71,33% por desenhos animados e, em sua especificidade, configurava-se da seguinte forma: o desenho “Pica-pau” com porcentagem de 24,03%; “Tom e Jerry” com 7,7%, em segundo lugar. As crianças consultadas eram de idades de 4 anos e 6 meses a 6 anos e 5 meses, isto é, a mesma faixa etária em que a presente pesquisa feita quase 30 anos depois.

Dois outros estudos foram realizados com crianças e desenhos animados, na década de 80. Em “Pica-Pau: herói ou vilão” (1985), de Elza Dias Pacheco, o desenho tinha a preferência de 72,9% das crianças, tanto que o estudo especifica esse desenho como da preferência das crianças entrevistadas. Por Fusari e Rezende (1985), “Pica Pau” e “Tom e Jerry” também foram os desenhos favoritos das crianças.

O Pica pau é um dos personagens mais violentos já criados para desenhos animados e histórias em quadrinhos. Na biografia de W. Lantz consta que o Pica pau foi criado quando seu autor, em 1940, na Califórnia, foi muito perturbado por um pica-pau que bicava seu telhado. Da irritação do autor, nasceu um personagem violento. Na série Pica pau, a violência não é, em nenhum momento, disfarçada, como ocorre nos desenhos da Walt Disney e outro produtores, onde a violência é, em geral, mais simbólica, com o objetivo de preservar os mitos burgueses. (...) A característica mais importante do Pica pau é a sua esperteza, que se choca com a “burrice” de Homero. (...) O pica-pau é meio bicho, mas mais gente (antropomorfização), o que talvez permita que a criança não só o identifique como tal, mas também se identifique com ele. (PACHECO, 1985, p. 111-112)

Figura 57 – O desenvolvimento do personagem Pica-Pau



Fonte: Site Fãs do Pica pau

Em agosto de 2007, no site do jornal Estadão<sup>35</sup>, havia a seguinte chamada: “BOMBA: Pica-Pau faz o SBT empatar com a Cultura. Turma do Pica-Pau registrou seu recorde desde a estréia na Record”. A notícia dizia que a “Turma do Pica-Pau”, programa exibido pela rede Record às 18 horas, diariamente, vem obtendo sete e oito pontos no Ibope<sup>36</sup>, com picos de 12, contra quatro do SBT. A matéria refere-se ao desenho “Pica-Pau” e o programa mexicano, “Chaves”, como “coringas” da programação. Percebe-se que a preferência pelo personagem não se trata apenas do contexto da creche, mas de todo o país.

No CCI não há qualquer empecilho em se exibir o desenho de “Pica-Pau”, por ser considerado próprio para a criança e agradá-la, mesmo que, segundo uma das professoras, não seja muito agradável de ver e a postura do “Pica-Pau” não seja exemplar. As crianças, ao assistirem os desenhos, explicitam que o acham “esperto”, assim como foi dito sobre o personagem Lula Molusco de Bob Esponja. Ambos os personagens não são percebidos com características negativas, uma vez que as crianças acham as situações do desenho engraçadas.

<sup>35</sup> <http://epocaestado.wordpress.com/2007/08/22/bombapica-pau-faz-o-sbt-empatar-com-a-culturaturma-do-pica-pauregistrou-seu-recorde-desde-a-estrela-na-record/>

<sup>36</sup> Cada ponto equivale a 55 mil domicílios na Grande São Paulo.

**Figura 58 – Personagem Lula Molusco e Pica-pau**

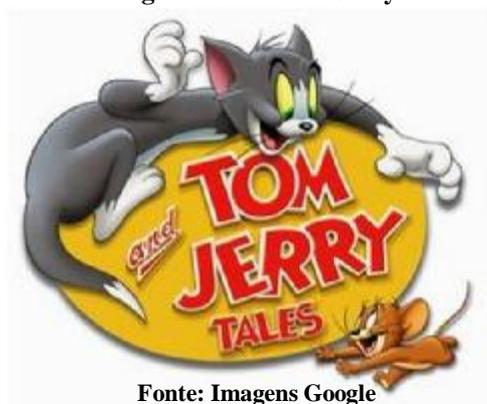


Fonte: Site Nickledeon e TV Record

Segundo Fusari e Rezende (1985), todo desenho animado, para expressar a narrativa, utiliza-se de três componentes principais: a imagem em ação, os diálogos e o som. Durante a exibição dos desenhos, a imagem era um elemento fundamental para prender a atenção das crianças, assim como o som. O “Pica-Pau”, com a sua risada característica, é bastante imitado pelas crianças e faz a diferença em relação aos outros personagens, ao contrário do rato Jerry, muitas vezes citado como preferido.

“Tom e Jerry” é um desenho animado criado nos anos 40, por William Hanna e Joseph Barbera. O desenho, produzido em sua maioria entre a década de 60 e 70, privilegiava o sistema visual, já que a linguagem verbal é quase inexistente. A trama baseia-se na eterna rivalidade entre gato e rato. O personagem “Jerry” mostra-se inteligente e oportunista em relação ao gato “Tom”, situação que em raras ocasiões se inverte. Entretanto, dependendo do cartoon, sempre que um dos personagens parece estar em situação de perigo por um inimigo extra, o outro faz o possível para salvá-lo.

**Figura 59 – Tom e Jerry**



Fonte: Imagens Google

No entanto, num desenho atual, que está entre um dos favoritos das crianças, “Pingu”, transmitido pela TV Cultura, não há diálogos, mas um forte apelo visual. Em ambos os desenhos a história é narrada pela linguagem visual e sonora (música e barulhos), o que difere muito da maioria

dos desenhos que associa o verbal e a imagem. No entanto, a semelhança entre os dois desenhos fica por aí, ao contrário da luta por sobrevivência, narrada em “Pingu”, que é a vida de um pingüim e sua família, em situações do cotidiano.

**Figura 60 – Personagem Pingu**



Fonte: Site TV Cultura

Já o programa “Power Rangers” tem uma trajetória não tão longa quanto a dos desenhos citados, mas é bem sucedido. Produzido há mais de 15 anos, desde 2004, pelos estúdios Disney, trata-se da adaptação de seriados japoneses, da produtora Saban, para o público americano. Os episódios foram reescritos aproveitando do original apenas as cenas de luta. A edição não ameniza a diferença de qualidade entre a filmagem original (em película) e a norte-americana (vídeo com textura modificada), assim como com o fato da “Ranger Amarela” ser um homem na série japonesa.

O programa gera polêmica entre os pais e a escola e é adorado pelos meninos. Sobre a questão da violência e da mídia, Jones (2004) faz apontamentos esclarecedores sobre um estudo da UCLA (Universidade da Califórnia), que demonstrou que as crianças, em geral, terão visto cerca de 6 mil mortes violentas na TV quando saírem do período pré-escolar. O autor, ao examinar esses números mais de perto, diz que tudo se baseia em hábitos familiares e que o “realismo sangrento” está presente em vários produtos que minimizam a violência por serem animados ou lúdicos, caso dos desenhos animados e jogos de videogame.

Apesar de as crianças tipicamente não fazerem a diferenciação completa entre o que é uma fantasia própria e o que é a realidade até a idade de 7 ou 8 anos, imagens em vídeo são, para elas, muito mais fáceis de compreender. Afinal de contas, não se parecem em anda com a realidade: imagens achatadas, contidas em uma caixa, que mudam instaneamente – um rosto de repente é substituído por um corpo inteiro, outro rosto vira um prédio – e não se parecem com nada que uma criança vê em forma viva. Na verdade, sua tendência é não reconhecer personagens de desenhos animados ou figuras estranhas – como os Power Rangers – como humanos, a princípio: em vez disso, enxergam esses tipos como algo parecido com um humano, mas exclusivo da TV. A primeira incumbência da criança que assiste à TV geralmente não é distinguir o vídeo da realidade, mas aprender que as imagens estranhas da TV são feiras para tem algum tipo de relação com a realidade. O perigo não é que uma criança de qualquer idade jamais imagine que um programa de faz-de-conta possa representar uma condição que existe de fato, mas que as crianças passem a dar importância demasiada a suas próprias reações emocionais a ele. Elas precisam entender que aquilo que experimentam durante uma cena de luta é um sentimento divertido de poder, e não uma emoção perigosamente forte por si só. (...)

O que interessa é o que a criança faz com o entretenimento em relação ao comportamento que tem no mundo real, e não o que aquilo nos faz pensar. (JONES, 2004, p.215)

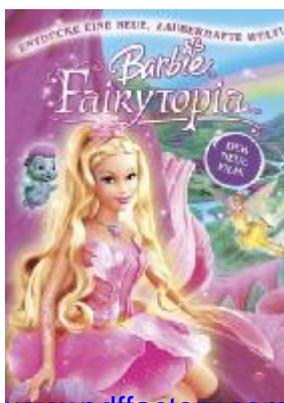
No decorrer do tempo que a pesquisadora esteve com as crianças, elas disseram ver nos “Power Rangers” a luta do bem e do mal. Já nos desenhos animados do “Pica-Pau”, “Tom e Jerry” e “Bob Esponja”, a admiração é pela mensagem individualista do “esperto”. O que se pode interpretar dessa situação é que a violência está amortizada em figuras antropomórficas e muito lúdicas e que os desenhos animados são melhor aceitos e recomendados pelos adultos. Inclusive, nos questionários, essa realidade estava expressa, já que os pais procuram deixar a criança assistir desenho animado, não importando qual, por acreditar que todos são apropriados ao receptor-criança.

Os gostos das meninas já refletem outra realidade, a identidade feminina. Jones (2004) indica que nas últimas décadas a identidade feminina mudou drasticamente, atribuindo-se às meninas uma responsabilidade maior, para que sejam bem sucedidas e “não se casem e sejam sustentadas por um marido, enquanto criam filhos”. Outra pressão sofrida pelas meninas é em relação à aparência.

Sabem que os adultos preocupam-se com sua saúde emocional, sua auto estima, seus hábitos alimentares e os inumeráveis perigos que as aguardam na adolescência. Adultos lhe dizem que ser bonita, fazer sucesso entre as amigas, andar na moda e agradar aos garotos não faz diferença – mas a vida real da sociedade infantil lhes mostra que tudo isso importa, sim, queiram os adultos ou não. E, ao observar os adultos, percebem que essas coisas fazem muito mais diferença para eles do que são capazes de reconhecer. Então, quando as meninas encontram diversões que as ajudam a brincar com essas realidades assustadoras, os adultos concentram sua ansiedade na diversão, em vez de olhar para a realidade, transformando, assim, as fantasias das meninas em mais uma fonte de tensão. À medida que a infância das meninas se transforma, suas fantasias também mudam. À medida que suas fantasias se modificam, a indústria do entretenimento busca maneiras para criar histórias com as quais elas se identifiquem. Sua motivação pode ser apenas o lucro, mas, ao tentar descobrir histórias e imagens que venderão bem, também descobrem os anseios mais fortes das meninas. Nesse momento, as meninas anseiam por mais poder, ao mesmo tempo que tentam transformá-lo, de diversas maneiras diferentes, em um tipo de eu feminino. (JONES, 2004, p. 105-106)

A preferência das meninas segue uma linha mestra, ou melhor, a “mestra” “Barbie”. Segundo as meninas consultadas na pesquisa de campo, elas assistem “Barbie” Fairytopia”, em que a “Barbie” é uma fada. Depois desse longa-metragem, as meninas adotaram a personificação de fadas como a preferida, por isso o gosto pelos desenhos animados “Witch” e “Winx”.

**Figura 61 – Barbie Fairytopia**



A boneca “Barbie” foi criada nos EUA, em 1936, por um casal que via sempre a filha brincando de mudar as roupas das bonecas de papel. As feições adultas das bonecas foram pensadas para que as mães se interessassem e comprassem para as filhas.

A “Barbie” é mais do que um brinquedo, é uma personalidade, como afirma Brougère (2004). Segundo o autor, a “personalidade” conjuga o desejo da criança de ser ideal e de ser adulta, o que reflete diretamente na concepção da identidade social das meninas. O “dever” da Barbie é despertar, na menina, como deve se identificar, crescer e se preparar para a vida adulta.

Consumir a Barbie e seus produtos é consumir o mundo que a menina deve ocupar quando se tornar adulta. O sentido de riqueza é atribuído como acessório e propõe uma estética de vida fundamentada no tema, por exemplo: Barbie Veterinária; Barbib malibu; Barbie Farytopia. Cada temática é a montagem de um mundo fragmentado, em que a menina tem acesso através do consumo, para realizar o mundo fragmentado à sua volta.

A riqueza da barbie é sugerida pelos seus acessórios: não são objetos acumulados por uma única pessoa, e sim uma oferta de complementos lúdicos entre os quais a consumidorá fará a sua escolha. (...) A lógica de vários produtos que propõem uma escolha, aqui é mais determinante do que a construção de um universo coerente que seria o de uma pessoa possuir todos os objetos. Atualmente, a barbie é objeto de uma segmentação em função da brincadeira e do tema. Não há um universo global e coerente, mas um universo que propõe unidades temáticas e lúdicas, Barbies no trabalho, barbies Românticas, que dispõem de acessórios que combinam com as imagens. Todos os acessórios podem ser analisados de um modo interno À lógica da brincadeira, ou externo, como um traço que nos trouxesse a essência da Barbie. Não é o caso de recusar a pluralidade das leituras, mas de sustentar que a leitura interna, um acessório como sendo um acesso à brincadeira, faz sentido. (...) Barbie e seus acessórios devem ser manipuláveis, devem poder entrar na brincadeira, brincadeira de boneca com penteados e roupas, brincadeira com água e banho (...). O universo da Barbie está subordinada ao seu “vir a ser” brinquedos, deve valorizar as ações lúdicas permitindo a multiplicação das compras, ligadas, entre outras coisas, à diversidade das funções lúdicas propostas. Marketing lógico e lógicas lúdicas convergem para construir a imagem que daí resulta. Isso não impede esse universo de produzir uma imagem, não diretamente real, mas que é o resultado de uma tripla tradução. O real é percebido através do filtro deformante de representações culturais preexistentes sobre a mulher, a moda, os universos do prazer tais como as outras mídias as produzem. Ele é traduzido para exprimir o desejável para uma menina; e, por fim, é transformado para se presta à brincadeira. Isso não impede que a Barbie seja o suporte de projeções da parte dos adultos. (BROUGERE, 2004, p. 104 – 105)

O mundo fragmentado, para suporte das fantasias e projeções, está evidenciado na série de longas metragens lançada com a Barbie em personagens lúdicos, como: fadas, sereias, rapunzel (ressaltando que não há nenhuma versão desse conto de fadas feito por algum grande estúdio) e etc.. Cada um desses filmes mostra um mundo diferente e que em nada tem a ver com o mundo real. O segmento em questão, apontado pelas meninas, trata a Barbie como fada em dois filmes: Barbie Farytopia e Barbie Farytopia: a magia do arco-íris.

**Figura 62 – Diversas Bonecas barbie e seu mundo fragmentado**

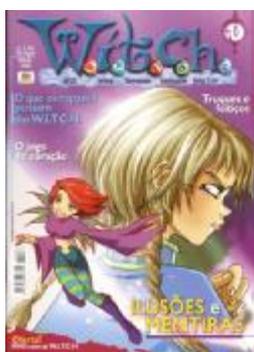


Fonte: Site Oficial Barbie

Outros desenhos animados, indicados pelas meninas participantes da pesquisa de campo, também se referem a fadas e meninas com poderes especiais. A fada simboliza poderes geralmente ligados à natureza, tanto que em um dos desenhos sobre a TV, Angélica desenhou o “pozinho que faz a Barbie mudar as plantas”. Nos outros desenhos que representaram as fadas sempre havia uma flor, um arco-íris ou outros elementos naturais. Ao contrário da bruxa, a fada carrega consigo uma imagem de *infante*, uma juventude meio infantil, tanto que as personagens de “Winx” e “Witch” são meninas “pré-adolescentes”. As meninas demonstram certo encantamento não só pelas mágicas, mas pela própria estética das fadas.

“Witch”, originalmente, é uma revista italiana em quadrinhos, para o público infantil feminino, lançada em 2001. Traz, em seu conteúdo, conselhos de moda, saúde, dicas de livros, filmes, músicas, testes variados, matérias sobre meninos, horóscopo, além da história em quadrinhos. O desenho animado, assinado pelos estúdios Disney, foi produzido em 2005 e exibido no programa “TV Xuxa”, na Rede Globo, durante os anos de 2006 e 2007.

**Figura 63 – Revista Witch**



Mesmo a palavra *witch* significando bruxa, em inglês, as personagens são nomeadas como fadas. O nome do desenho é a união das iniciais dos nomes das cinco personagens da história: Will, Irma, Taranee, Cornélia e Hay Lin.

O enredo baseia-se nas 5 meninas que estudam no *Instituto Sheffield* e juntas tentam arranjar tempo para as responsabilidades de filhas, alunas e guardiãs. Cada uma delas foi escolhida pelo “Oráculo de Kandrakar” para proteger o véu que separa a “Terra de Meridian”. As cinco usam seus poderes para combater o mau e impedir que os portais se abram para o mundo real.

Em 2005 começa a ser produzido um outro desenho animado, chamado “Winx”. A semelhança não é apenas no nome, como o desenho citado anteriormente. O enredo conta a estória de 5 meninas que se descobrem fadas e vão estudar numa escola de fadas chamada “Alfea”. A diferença é que nesse desenho, ao invés de lutar contra um governo opressor e desmedido, as fadas lutam contra outras fadas, que são más, as “Trinx”.

Esse desenho é exibido pelo Programa “Bom dia e Cia”, do SBT, desde 2007. As semelhanças e diferenças foram percebidas pelas crianças do CCI. Em um dos desenhos sobre a TV, uma das meninas desenhou um programa baseado nas “Winx” e no verso fez um outro desenho, dizendo que um canal copiou o outro. As crianças percebem que existe uma lógica no mercado de entretenimento infantil e opinam sobre o que é melhor e o que não gostam.

As meninas disseram preferirem as “Winx” por causa das “Trinx”, as rivais. Quando foi exibido o desenho, durante as oficinas, as meninas não gostaram, porque não mostrava cenas em que havia o embate dos dois grupos de fadas. Disseram, também, preferirem as fadas da “Barbie” ou da “Wich” por serem “mais bem feitas” (Angélica).

As opiniões das crianças ficaram bastante evidentes durante a exibição dos VHS, em que se demonstrou a mediação situacional, com as crianças expressando ter programas que elas gostam de assistir, o que não aconteceu no contexto do CCI, alterando por completo a sua percepção.

Conteúdos mais lúdicos e que não necessitem de muita concentração são aqueles que melhor se adaptam, assim como programas que não sejam puramente de entretenimento. A comunidade de apropriação da escola entra em ação, pois naquele contexto há uma esfera de significação em que a criança aprende a desejar mais informações. Esta é uma frente ainda não explorada de trabalho com crianças de pré-escola, composta de programas que unem o lúdico e o educacional. A própria professora do Grupo VI expressou que gostaria de trabalhar com a TV, mas não é possível por conta da escassez de programas direcionados à idade em questão.

As crianças apropriam-se e dão significados aos produtos midiáticos, segundo o seu repertório e fase do desenvolvimento cognitivo, que, como já foi dito anteriormente, é muito fantasioso e egocêntrico.

Em Além do Princípio do Prazer, Freud narra a brincadeira de um menino e seu carretel amarrado a um barbante. O princípio da brincadeira era o de aparecer e desaparecer, a perda e o contato com o real, o que caracteriza o jogo simbólico. A criança vive por meio de repetição dos próprios atos e também dos programas que gosta de assistir, necessitando de pleno domínio da situação para que esse aparecer e desaparecer possa auxiliá-la a elaborar os conflitos e angústias pelo uso dialético do real e do imaginário.

Não há muita diferença em relação ao Super Homem, à Mulher Maravilha, ao Incrível Hulk, aos massacres feitos pelo Pica-pau e pelo Jerry (de Tom e Jerry), que deixam rastros de crueldade, pois tudo volta ao normal num passe de mágica e ninguém sai machucado. É um vale-tudo. É por meio dessa magia, desse fantástico, que a criança elabora suas perdas, materializa seus desejos, compartilha da vida animal, muda de tamanho, liberta-se da gravidade, fica invisível e, assim, comanda o universo por meio de sua onipotência. Dessa forma, ela realiza todos os desejos e suas necessidades. Mas é inaceitável acreditar que durante tais jogos a criança seja passiva e acrítica. É inacreditável pensar que ela confunda ficção com realidade. Aliás, creio que uma não existe sem a outra. Não há realidade que não seja mesclada de ficção, e essa, baseia-se no real (PACHECO, 1998, p. 34)

Na última oficina, em que se forneceu as próprias figuras midiáticas, viu-se como as crianças se apropriam delas e como as adaptam, por meio de escolhas, que, obedecem à sua lógica e ao mundo que querem construir e que é construído para elas.

## Conclusão

*Por que escutar as crianças?  
As pedras são muito mais lentas que os animais  
As árvores podem viver mais tempo que as pessoas  
Os corpos dos mortos enterrados adubam a terra  
Os carros fazem muitas curvas para subir a serra  
Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo  
Nem todas as respostas cabem num adulto  
(Araldo Antunes)*

A conclusão desta pesquisa encarregou-se da tarefa não apenas de descrever como as práticas discursivas, as crianças e a TV foram percebidas dentro de uma dinâmica cultural e do lugar (recepção) que lhes é próprio, mas extrapolar para a demonstração de como as mediações operam.

Falar sobre a TV separada da criança, por si só é polêmico. Ao conjugar os dois, teve-se a oportunidade de refletir sobre aportes particulares da recepção infantil, sua realidade e a sua vivência como sujeito-receptor.

A pesquisa contemplou um horizonte teórico, dirigido a um plano de objetos específicos, isto é, a recepção e as múltiplas mediações infantis. Os três modelos teóricos utilizados tecem a trama teórica que operacionaliza a pesquisa de campo e auxiliam na análise dos fenômenos ocorridos entre a TV e a criança, nos âmbitos da mensagem, da recepção e da mediação, todos contextualizados no cotidiano da criança.

O objetivo da pesquisa foi focalizar a diversidade do receptor-criança, salientando que o ato de ver TV extrapola o momento da recepção e que a mediação é mais do que um objeto, é um instrumento conceitual e fundamento teórico. A mediação é o lugar em que as mensagens recebem significado, formações e práticas discursivas e onde se dá a tensão entre o conteúdo midiático e a cultura do cotidiano.

A pesquisa de campo articulou-se em dois eixos, considerando a tensão do espaço do cotidiano em que a comunicação se estabelece: 1) a etnografia oferece dados sobre o cotidiano das crianças e revela suas práticas culturais através do uso faziam desses meios; 2) os questionários dos pais e feedbacks com as professoras revelam como as comunidades de apropriação atuam na formação de gosto por gêneros e formatos e os tipos de relação estabelecidos com a TV.

Dentro da pauta de comunicação familiar, a mediação parental é um aspecto relevante. Os hábitos dos pais são fatores que influem na maneira como os filhos aprendem a ver e atribuir significados à televisão. Por mediação parental entende-se o processo através do qual os pais (pai/mãe) influem, com suas condutas, valorizações e verbalizações nas modalidades de usos e significações que os filhos têm em relação à televisão. Nessas interações, outorga-se sentido às propostas de significado desse meio audiovisual. (AVEDAÑO e CASTELLÓN, 2001, p.42-43)

Toda a investigação empírica está articulada no plano da cultura do grupo e se deve a um contexto social e histórico próprios. Dentro de um devir da cultura, já apontado por Geertz

(1989), transposto para uma discussão sobre a relação da criança com a TV se percebem-se as relações com os meios de comunicação.

No decorrer da pesquisa de campo, acompanhou-se e analisou-se o momento de ver TV das crianças, demarcando as diferenças entre o discurso da mídia, dos pais e dos professores. Conjugados, esses aspectos formam um espaço geral do saber, de identidade e de pertencimento. Nesse processo, a TV atua como organizadora de discursos descontínuos e dinâmicos.

Ao presentificar os discursos que formam a infância e ao encontrar a reflexão que estava ausente, identificam-se as condições, os limites e as superfícies, não do conteúdo e dos temas, mas do interior e das estruturas do discurso. Isso indica como se constitui o discurso do ser criança.

Se aceitarmos o ponto de vista teórico baseado em Michel Foucault, de que as práticas discursivas e as não-discursivas (isto é, os discursos e as instituições, como todo o seu aparato técnico), em cada campo considerado, mostram o que pode e deve ser dito numa determinada formação social, segundo um certo jogo de forças, então poderíamos dizer que os modos de construir a criança em nossa cultura e nesse despontar do terceiro milênio, na verdade, tecem uma rede de poder sobre a infância na qual se debatem diferentes discursos. Chamo a atenção aqui para o fato de que há, entre eles: a) um discurso pedagógico produzido na academia, que aponta para a defesa da criança como produtora do conhecimento; b) um discurso de instituições, como o de algumas educacionais, propõe-se como parceiros e ampliador da tarefa institucional da escola; c) discurso das instituições de defesa da infância e da adolescência espalhadas por todo país, especialmente depois da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, dos Conselhos Tutelares e de tantos órgãos de proteção aos direitos dessa população; d) o discurso pedagógico produzido na mídia mais ampla, de origem comercial e fortemente arraigado no discurso publicitário. Todos eles participam da constituição de um sujeito infantil, descrevem modos de ser da criança em nosso tempo. (FISCHER, 1998, p. 114)

O que importa é a forma da configuração da TV em relação à criança, é o seu modo específico de ser-discurso, o sistema de sua emergência e de sua formação, a sua “existência solitária” como fato puro no campo dos discursos do cotidiano.

Ao perceber o discurso da TV e o movimento conjugado de ver e ouvir, entra-se em contato com uma superfície aparente, que pode referir-se a uma materialização do discurso, no momento em que está visível. A aparência do discurso midiático não garante o conhecimento, por si só, da mídia.

Ao articular o receptor-criança e seu contexto, no momento de ver TV, evidenciou-se o aprofundamento da cultura, conforme os preceitos de Geertz, de que a criança constrói um espaço com símbolos e os comportamentos compartilhados e alojados nas relações sociais.

Encarar a TV como um discurso que, ao entrar em contato com os receptores, sofre uma série de alterações, por conta das mediações, supera-se a simples interpretação, fornecendo um dado importante de conteúdo, que perpassa todo o processo comunicativo.

Durante a pesquisa de campo questionou-se a posição da criança como receptor, ao acompanhar suas atividades durante o momento da recepção e ao executar atividades que envolviam a sua criatividade. Novas práticas foram encontradas para articular os conceitos teóricos.

A investigação procurou, na produção da cultura e da comunicação, um ordenamento e hierarquização de papéis e funções dentro do contexto (a sociedade).

(...)tentando fazer aparecer as regras de formação dos conceitos, os modos de sucessão, encadeamento e coexistência dos enunciados se depara com os problemas das estruturas epistemológicas; estudando também as condições de apropriação dos discursos, se depara com a análise das formações sociais. (FOUCAULT, 1995, p.235)

O que fica visível pela TV é aquilo que se pretende ser, ou pelas palavras de Hall (2003), a leitura preferencial é o discurso da superfície, o manifesto, que ao se relacionar com os discursos circulantes, isto é, ao ser decodificado, o inesperado e o oculto, aparecerão à revelia da vontade do emissor, constituindo uma nova forma de ver.

O mérito de Hall (2003) está em demonstrar teoricamente que há uma intenção de leitura, mas essa nem sempre é obedecida, como ficou evidenciado pelo contato com as crianças. Por diversas vezes, o que estava na tela da TV em nada correspondia ao que era debatido coletivamente.

O conteúdo da recepção não é a compreensão absoluta da mensagem, nem o lugar e nem a forma que ela indica, mas a tensão que atravessa o processo comunicacional, isto é, a mediação, que dá vigor e fundamenta o sentido. Trata-se da tensão entre o discurso da TV e as atribuições que ele sofre, as formas em que aparece nas falas e nas ações das crianças.

As interferências na opinião das crianças, por conta das comunidades de apropriação que as rodeiam, não foram algo constante e nem absoluto. Não há como pensamentos, gostos e preferências serem apropriados pela criança, pois seu cotidiano é complexo e atravessado por uma série de contatos e mediações.

A situação do ver TV envolve instâncias individuais e coletivas, “não existe um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos” (ESCOSTEGUY, 2004, p.136).

Dentro dessa lógica, a análise empregada dessas mediações não se prendeu ao seu interior, pois elas não são dimensões isoladas, mas à sua relação com os acontecimentos de ordem técnica, social e individual, exatamente como Orozco articulou, em suas múltiplas mediações, de “aterrizar o modelo teórico dos Usos Sociais dos Meios” (OROZCO, 1991).

Essa abordagem metodológica serviu para contextualizar a discussão sobre as práticas culturais dos receptores - crianças. Ao desenhar as relações entre os discursos que envolvem a criança, descreve-se como a sociedade fala da criança e como essa vê a TV. Identificar o que ocorre dentro das categorias de mediação, expostas por Orozco, é entender como se dá a predominância do discurso midiático na formação da identidade social do que é ser criança, como os pais explicitaram em seus questionários: é assistir conteúdos direcionados para as crianças.

No exercício de construção do receptor-criança, ou pelas palavras de Orozco, (2000), o televidente, há a inscrição da interpretação, na prática da investigação, que origina as estruturas e processos de ver TV.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronuncia, e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos, de fala quer os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação. ‘são ditos’, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nossos sistemas de cultura: são os textos curiosos, e que chamamos de ‘literários’: em certa medida ‘textos científicos’. (FOUCAULT, 2005, p.22)

O debate entre o ser audiência e os meios, como almejava Martin-Barbero (2003) ao conceber o mapa noturno, começa a ser entendido. Um mapa dos conceitos básicos “que sirva para questionar as mesmas coisas – dominação, produção e trabalho – mas a partir do outro lado: as brechas, o consumo e o prazer. Um mapa que ao sirva para a fuga, e sim para o reconhecimento da situação a partir das mediações e dos sujeitos.” (IDEM, p.300)

É fundamental situar o estudo dos meios na investigação da cultura cotidiana, dos espaços sociais e das operações comunicacionais dos diferentes atores do processo. Como os discursos se entrelaçam e se colocam dentro das mediações, as tensões são estabelecidas por essa dinâmica, sem negar a cultura e o poder midiático.

Um mapa não para a fuga mas para o reconhecimento da situação desde as mediações e os sujeitos, para mudar o lugar a partir do qual se formulam perguntas, para assumir as margens não como tema mas como enzima. Porque os temos não estão para a síntese, e são muitas zonas em cuja exploração não podemos avançar se não apalpando, ou só com um mapa noturno. (MARTIN BARBERO, 2004, p. 18)

O que aprende com essa concepção de Martin-Barbero é restituir ou mesmo construir um pensamento que tenha as mediações como objeto de pesquisa e investigar a comunicação a partir da cultura. É sair da sombra e reconhecer as potencialidades que a história social política e cultural oferece. É buscar um tempo e espaço próprios, irredutíveis que garantam ao sujeito-receptor sua própria historicidade.

A questão do conteúdo já aponta para espaços problemáticos e a consequência é enunciar a questão do lugar. Tanto o conteúdo como o lugar são um jogo de mostrar e esconder, onde não cessa de se configurar o Outro e assinalar aos discursos sua posição originária, mas que se torna por um movimento ignorado dele próprio, aquilo que a delimitação concretiza.

A proposta de Foucault é exatamente não tomar o discurso da TV como conhecimento, não confundir a recepção como o ponto final do processo de comunicação, mas o ponto de partida para as reflexões. E é nessa cultura, introduzindo o tempo nas articulações discursivas, que se

confrontam a recepção, a mediação e a mensagem, ultrapassando a questão de quem a utiliza. No mesmo momento em que se propõe como instrumento, o discurso midiático exige sua atualização.

Matin-Barbero (1989)<sup>37</sup> em sua avaliação, não assume a denominação completa dos meios em relação dos sujeitos com as mídias, pois

a *apropriação*, isto é, a ativação da competência cultural das pessoas, a *socialização* da experiência criativa e o *reconhecimento* das diferenças, isto é, a afirmação da identidade que se fortalece na comunicação – feita de encontro e conflito – com o outro. A comunicação na cultural deixa, então, de ter a figura do intermediário entre criadores e consumidores, para assumir a tarefa de dissolver essa barreira social e simbólica, descentrando e desterritorializando as próprias possibilidades da produção cultural e seus dispositivos.

O desafio de produzir o conhecimento sobre a recepção infantil está em aproximar a comunicação da questão cultural, usar a experiência do cotidiano para reposicionar a teoria, de acordo com as condições concretas do contexto e atentar aos processos e negociações simbólicos.

A próxima etapa de um trabalho como esse seria criar cartilhas para pais, professores e crianças, com um conteúdo em que todos tivessem oportunidade de participação e trabalhar com essas comunidades de apropriação, principalmente com o seu desconhecimento sobre os programas que as crianças assistem.

O ideal seria fazer oficinas temáticas como essas em que contemplassem uma intervenção e mudança de realidade e onde as crianças pudessem se sensibilizar com o conteúdo que estão a ver, ou até mesmo fazer alguns programas pilotos direcionados às crianças e tratar o universo da família e da escola com estratégias para se aproximem desse universo, no ponto comum, que é a relação entre as crianças e a TV.

A abertura aqui feita em camadas deve continuar a ser analisada minuciosamente. Todo o processo descrito das oficinas e das observações colocadas aqui, tiveram suas superfícies visíveis. O aprofundamento da questão fica como um apontamento para pensamentos futuros.

Ao tomar contato com o processo comunicativo infantil percebeu-se caminhos da produção de sentido no momento da recepção e como os discursos da escola e da família atuam na formação da criança. O lugar da TV, considerando em principal a produção de sentido, foi percebido como um agente de sociabilidade e que necessita de aprofundamentos investigativos de cunho empírico, para que assim as relações entre os sujeitos, a sociedade e a mídia sejam entendidos em seu acontecimento.

A investigação entre a comunicação e a cultura deve discutir os problemas contextualizados dentro da realidade dos sujeitos. O que se deve fazer para seguir a diante é formular projetos futuros em que tenha ações de intervenção nesta realidade, as múltiplas

---

<sup>37</sup> apud ESCOSTEGUY, 2001

mediações envolvidas entre a criança e a TV. Explorar as dimensões normativas, espaciais e temporais, como também dos imaginários sociais das crianças-receptoras.

O conhecimento torna-se provisório, dinâmico e flexível, mas necessário para questionar posições já sedimentadas, positivistas. O conhecimento científico deve não apenas evoluir, mas proporcionar reflexões e críticas para o seu crescimento, indagar o seu processo de construção da comunicação e a abertura para a multidisciplinaridade, o que não deve ser entendido como justaposição de perspectivas teóricas, mas como procura, no diálogo com duas ou mais disciplinas, de uma resposta, mesmo que provisória, sobre a questão.

Por isso a importância de ir até o ambiente da criança e entender como as relações se pautam em volta daquele aparelho mágico, que concretiza suas fantasias com imagens e sons. É preciso entender esse imaginário e subjetividade não como meras representações do dia-a-dia e sim como parte constitutiva de um ser em desenvolvimento.

## Referências

ABROMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**. São Paulo: Summus, 1983.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. São Paulo: Afiliada, 1998.

AVEDAÑO, Cláudio e CASTELLÓN, Lucia. **Onde está o perigo? A mediação dos pais no uso da televisão**. In: INTERCOM, Revista Brasileira da Ciências da Comunicação, vol. XXIV, n.1, jan/jun, p. 37 – 61.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. SP: Ed. Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**. SP: Ed. Cortez, 2004.

CANCLINI, Nestor, Garcia. **Consumidores e Cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CARVALHO, Ana M. A. e BERVALDO, Katharina E. A. **O uso de entrevistas em estudos com crianças**. In: Psicologia em estudo, vol. 9, vol. 2, mai/ago, p. 291 – 300.

CHAUÍ, Marilena S. Janela da alma, espelho do mundo, In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Cia. das Letras, 1988. p. 31 – 63.

DORNELES, Luaciana Bochi. **Revisitando o modelo das múltiplas mediações**. In: Anais do XXVI Congresso de Ciências da Comunicação, INTERCOM, Belo Horizonte, 2003.

ECO, UMBERTO. **Viagem na irrealidade cotidiana**. RJ: Editora Nova Fronteira, 1984.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Estudos Culturais: uma introdução In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 3ª ed., p.133 - 166.

\_\_\_\_\_. **-Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estudos de recepção versus Etnografia de audiência**. In: INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação, vol XX, n. 01, jan/jun, p. 171 – 187.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre cultura: uma alternativa latino-americana aos Cultural Studies**. In: Revista FAMECOS, n. 30, ago, p. 07 – 15.

\_\_\_\_\_. **Stuart Hall: Esboço de um itinerário biointelectual**. In: Revista FAMECOS, n. 21, ago, p. 61 – 74.

\_\_\_\_\_; JACKS, Nilda. **Comunicação e recepção** São Paulo: Hacker Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. **Objecções à associação entre Estudos Culturais e Folkcomunicação**. In: Verso & Reverso, ano XVII, N. 37, jul/dez, p. 147 – 154.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 São Paulo: Edições Loyola, 2005. 12ª ed.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 6ª ed,

FELITZEN, C. (org.) **A criança e a mídia**: Imagem, Educação e Participação. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FISCHER, R. M. B. **O mito na sala de jantar**: leitura interpretativo do discurso infanto-juvenil sobre televisão. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

FRANÇA, Vera. Paradigmas da comunicação: conhecer o quê? In: MOTTA, Luiz Gonzaga (org.) **Estratégias e culturas da comunicação**. Brasília: Ed. UnB, 2002. p. 13 – 29.

FREUD, Sigmund. Vol. IX Delírios e Sonhos na “Grandiva” de Jensen – **Romances Familiares** (1921) In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Ed Imago, 1980. p. 243-250

\_\_\_\_\_ Vol. XIX: O ego e o ID (1923) In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Ed Imago, 1980

\_\_\_\_\_ Vol. XVIII: Além do Princípio do Prazer – **Psicologia de grupo e análise do ego** (1921) In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Ed Imago, 1980. P. 91-184.

\_\_\_\_\_ Vol. XXI: O Futuro de uma ilusão- **Mal estar na civilização** (1930) In: Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Ed Imago, 1980. P. 81-178.

\_\_\_\_\_ Vol. XXII: Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – XXXI **A dissecação da personalidade psíquica** In: Edição standtard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, Ed Imago, 1980. P. 75-102

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. São Paulo: LTC, 1989.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas In: SOVIK, Liv. (org.) **Da Diápora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 131 - 159.

\_\_\_\_\_. A relevância de Gramsci para o estudo de raça e etnicidade. In: SOVIK, Liv. (org.) **Da Diápora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p.294 – 334.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SP: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_ Quem precisa de identidade: IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: RJ, 2000. P. 103-133.

HUZINGA, Johan. **Homo Ludens**. SP: Perspectiva, 2004.

JONES, G. **Brincando de matar monstros**. São Paulo: Conrad Editora, 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 3ª ed., p.07 - 132.

KEHL, Maria Rita. Imaginário e pensamento. In: **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 169 - 180.

\_\_\_\_\_. Imaginar e pensar. In: NOVAES, Adauto. **Redes Imaginárias**. SP: Cia. Das Letras, 1991. p. 60 – 72.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LA PASTINA, Antônio. Etnografia de audiência: uma estratégia de envolvimento. In: JACKS, Nilda; PIEDRAS, Elisa Reinhart e VILELA, Rosário Sanches. (orgs.) **O que sabemos sobre audiências?**: estudo latino-americano. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006. p.27 a 43.

LOPES, Luís Carlos. **O culto às mídias**: interpretação, cultura e contratos. São Carlos: edUFSCar, 2004.

LOPES, Maria Immacolata Vassalo de. **Campo da comunicação: sua constituição, desafios e dilemas**. In: Revista FAMECOS, n. 30, ago, p. 16 – 30.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa de comunicação: questões epistemológicas, teóricas e metodológicas.** In: INTERCOM, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, vol. XXVII, n.1, jan/jun, p. 13 – 39.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Comunicação.** SP: Ed. Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. (org.) **Vivendo Telenovela.** SP: Summus, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão.** SP: Scipione, 1994.

MARTIN-BARBERO, Jesus. América Latina e os anos recentes: o estudo de recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de. **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39 - 68.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2ª ed, 2003.

\_\_\_\_\_ e REY, G. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva.** São Paulo: SENAC, 2003.

\_\_\_\_\_ e BARCELOS, Cláudia. **Comunicação e mediações culturais.** In INERCOM, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, vol XXIII, n.1, jan/jun, p. 151 – 163.

MARTINO, Luis Mauro Sá. **Comunicação: troca cultural?** São Paulo: Paulus, 2005.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MUNIZ, Sodrê. Ciência e método em comunicação. In: Lopes, Maria Immacolata Vassalo **Epistemologia da Comunicação.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004. p. 305 a 311.

\_\_\_\_\_. **A comunicação do grotesco.** Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Monopólio da fala.** Petrópolis: Vozes, 1977.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados, In: NOVAES, Adauto. (org.) **O olhar.** São Paulo: Cia das Letras, 1988. p. 09 – 20.

\_\_\_\_\_. **Redes Imaginárias: TV e democracia -** São Paulo: Cia. das Letras, 1999

NELSON, Cary; TREICHER, Paula A; GROSSBERG, Laurence. Estudos Culturais: uma introdução In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação** Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª ed., 2005, p. 07 - 38.

OROZCO, Guillermo Gómez. **La audiência frente a la pantalla: una exploración del proceso de recepción televisiva,** Diálogos de la comunicación, num. 30, 1991. Disponível em: [www.felafacs.org/dialogos/8%20Guillermo.pdf](http://www.felafacs.org/dialogos/8%20Guillermo.pdf)

\_\_\_\_\_. **Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate.** Intexto, n. 5, 1999. Disponível em: [www.intexto.ufrgs.br/v5n5/a-v5n5a4.html](http://www.intexto.ufrgs.br/v5n5/a-v5n5a4.html)

\_\_\_\_\_ “Televidencias”, una perspectiva epistemológicas para el análisis de las interacciones con la televisión. In: OROZCO, Guillermo Gómez (org) **Lo viejo y lo nuevo: investigar la comunicación en siglo XXI,** Madrid: Ediciones de La Torre, 2000. P. 109 – 119.

\_\_\_\_\_. **Televisión, audiencias y educación.** Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

PACHECO, Elza Dias. **O Pica Pau: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante -** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. (org.) **Comunicação educação e arte na cultura infantil-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.) **Televisão, Criança, Imaginário e Educação: Dilemas e Diálogos - 3ª edição**, Campinas: Papirus, 1998.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias.(org.) **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com criança**. Campinas: Editora autores associados, 2005.

REPOLL, Jerônimo. Interculturalidade, audiências e crise de sentido. In: JACKS, Nilda; PIEDRAS, Elisa Reinhart; VILELA, Rosário Sanches. (orgs.) **O que sabemos sobre audiências?** estudo latino-americano. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006. p. 73 - 86.

SANTAELLA, Lúcia. **“(arte) & (cultura)”**, Editora Cortez, São Paulo, SP, 1982.

SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**. São Paulo: EDUSP, 2005.

SOUSA, Mauro Wilton de. Novos cenários no estudo da recepção midiática. In: LOPES, Dirceu Fernandes; TRIVINHO, Eugênio. (orgs.) **Sociedade midiática: significações, mediações e exclusão**. Santos: Ed. Universitária Leopoldianum, 2000. p. 77 - 89.

\_\_\_\_\_. Recepção e comunicação. In: SOUSA, Mauro Wilton de. (org) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 13 – 38.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. **Gêneros e formatos na televisão brasileira**. SP: Summus, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TISKI-FRANCKOWUIAK, Irene. **Homem, Comunicação e Cor**. Ícone Editora, 4ª ed, São Paulo, 2000.

VARELA, Mirta. Las audiencias en los textos - comunidades interpretativas, forma y cambio. IN **Audiencias , cultura e poder - estudos sobre televisión**. Eudeba, Universidade de Buenos Aires, 1999.

VASCONCELOS, Paulo A C **Comunicação e Imaginário na cultura infantil-juvenil**.Zouk, SP:2001

VILELA, Rosário Sánchez. Técnica, método e teoria: a entrevista em profundidade na investigação da recepção. In: JACKS, Nilda; PIEDRAS; Elisa Reinhart; VILELA, Rosário Sanches. (orgs.) **O que sabemos sobre audiências?**: estudo latino-americano. Porto Alegre: Armazém Digital, 2006. p. 44-59.

VIZER, Eduardo. **La trama (in) visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad**. Buenos Aires : La Crujía, 2006.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Programas da TV Aberta categorizados por gêneros

GÊNERO	CULTURA	SBT	GLOBO	RECORD	REDE TV!	GAZETA	BAND
Auditório	Quem sabe, Sabe!		Domingão do Faustão Caldeirão do Huck Altas Horas	Tudo é possível O melhor do Brasil	Encontro Marcado Super Pop	Programa Nerivan Silva	Homenagem ao artista
Culinário						TV Culinária	Bem Família
Debate	Balanço Social Café Filosófico Roda Viva Invenção do Cotidiano Observatório da Imprensa						
Desenho e Infantil	As aventuras de Babar/Pingu/Timothy vai à escola Os sete monstros Baú de Histórias Harry e o balde de dinossauros Os amigos de Miss Spider Cocoricó Zoboomafo Cyber chase Viva Pitágoras As aventuras de Piggley Winks Os camundongos aventureiros Charlie & Lola Castelo Ra-tim-bum Glub-Glub Um menino muito maluquinho Dango Balanço		Turma do Didi TV Xuxa TV Globinho Os Simpsons	Record Kids A Turma do Pica Pau Dragon booster	TV Clubinho TV Kids		Band Kids
Educativo	Telecurso 2000 Grandes Cursos Cultura Telecurso 2000 – Deficiente Auditivos		Telecurso 2000 – Tecendo o Saber Telecurso 2000 – 2º Grau Telecurso 2000 – 1º Grau		TV Educativa	Programa Educativo	
Entrevista	Conexão Roberto Dávila						
Especial	Especiais Cultura Especial semana da mulher						Ronaldo Fenômeno
Esportivo	Cartão verde Campeonato Português Grandes Momentos do Esporte		Auto Esporte Esporte Espectacular Futebol 2007 Formula 1 Globo Esporte	Terceiro tempo Debate Bola Vídeo Gol	Bola na Rede TV Esporte Notícias Rede TV Esportes Kart (NBC) Top Sport	Mesa Redonda Gazeta Esportiva	Futebol italiano Motociclismo Futebol Campeonato Paulista Bola no chão Por dentro da bola Jogo Aberto Band Esporte Clube
Filme	Mostra internacional de Cinema Festival Internacional de Infantil Zoom		Temperatura Máxima Domingo Maior Sessão de Gala Corujão Sessão da tarde Tela Quente Intercine Sessão de Sábado Supercine	Tela Máxima Cine Maior			Cine Band Clássicos Cine Band Aventura Top Cine Cine Band Privé
Humorístico			Zorra Total	Show do Tom	Pânico na TV		
Informativo	Saúde Brasil Negócios e Soluções Reporter Eco Bom dia Saúde Campus –USP Interesse Público Mais Ação Via Legal		Pequenas Empresas Grandes Negócios Globo Rural Globo Educação Globo Ciência Globo Ecologia Ação		Show Busniess Apeospe	TV Empregos Prog. Celso Russomano Giro Business	

<b>Interativo</b>		Big Brothers Brasil 7 Flash do BBB7 BBB7 só para Maiores				
<b>Musical</b>	Viola, Minha Viola Sr. Brasil Erudito Sinfonia Fina Fortíssimo Repertório Popular Cultura Mundo Alto Falante Viver Natural Bem Brasil Ensaio			Ritmo Brasil Furacão 2000		
<b>Novela</b>		Era Uma Vez Malhação O Profeta Pé na Jaca Paraíso tropical	A escrava Isaura Alta Essação Bicho do mato Vidas Opostas		Paixões Proibidas	
<b>Político</b>	Mobilizador Brasil Brasil Eleitor	Horário Político PC do B Horário Político PMDB	Horário Político PC do B Horário Político PMDB	Horário Político PC do B Horário Político PMDB		
<b>Religioso</b>	Missa Em Aparecida	Sta Missa Com Pe Marcelo	Programa Igreja Universal do Reino de Deus	Vitória em Cristo Igreja da Graça no seu lar Igreja do Poder de Deus Desfrutando a Vida Diária Igreja Presbiteriana Diante do Trono Igreja Petencostal Igreja do Evangelho	Ig. Universal do Reino de Deus Encontro com Cristo Fé para Hoje	Igreja Viva Programa LBV Show da Fé
<b>Série</b>	Monumentos sagrados da Ásia Pátria das águas Explorations I	Lost American Dad Lei e Ordem	Todo mundo odeia o Cris Hércules Xena Lei e Ordem CSI Miami CSI, Investigação Criminal Monk Super séries Las Vegas	Desperate Housewives O Mundo Perdido		Uma família de outro mundo De volta aos anos 70 Mr. Bean
<b>Série Brasileira</b>		Amazônia				
<b>Sorteio</b>						
<b>Publicidade</b>				Rede TV! Shop Concessionário Programete IG Ultrafarma Sky Parceria Publicidade MKD Programete Unibanco Banco Fininvest	Informercial Feira Livre Automóvel Vídeo imóvel Bestshop TV Ultrafarma Feiras & Negócios	Informercial
<b>Telejornalismo</b>	Jornal da Cultura Le journal Cultura do meio-dia Cultura Noite	Globo Notícias I e II Fantástico Bom dia São Paulo Bom dia Brasil SPTV (1ª Ed e 2ª Ed) Jornal Nacional Jornal da Globo Globo repórter	Domingo Espetacular São Paulo no Ar Fala Brasil SP Record Jornal da Record Repórter Record Jornal 24 horas	Rede Tv News Leitura dinâmica	Gazeta News	Primeiro Jornal São Paulo Acontece Brasil Urgente Jornal da Band Jornal da Noite
<b>Variedade</b>	Entrelinhas Vitrine Decola Expedições H2O Planeta Terra Mar Sem Fim Planeta Cidade Metrópolis Mata atlântica Grande teatro preto e	Antena Paulista Mais Você	Hoje em dia Programa da Tarde Tudo a Ver	Pé na Estrada Olho no Olho Olhar Digital Late Show Vinho a mesa Bom dia Mulher A tarde é sua TV Fama Amaury Jr	Passarela do Samba TV Beauty Fair Vip Show com Estilo Ramy Pra Você Todo Seu Mulheres	Mundo Fashion Pra Valer De olhos na estrelas Vídeos Incríveis A noite é uma criança Comando da Noite

	branco Doc Brasil				
Outros	Mudança de vida Elas por elas	Troca de Família	Imbra Insônia	Guarulhos eu gosto tanto de você	De Mãe para Mãe

## **APÊNDICE B Termo de Permissão**

**Aos Pais** (um por criança)

Aos pais de \_\_\_\_\_

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado sobre a relação desenvolvida entre a criança e a televisão, sobre os hábitos de ver televisão em crianças pré-escolares como: os programas que assistem e aqueles que elas deveriam assistir segundo a opinião dos pais e professores.

Se fosse possível, gostaria que fossem fornecidos os dados para essa pesquisa, os quais serão tratados confidencialmente, respondendo às questões formuladas de forma mais objetiva e real possível, com bastante atenção.

Solicito que o questionário seja respondido e devolvido à direção dessa pré-escola até \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

Peço permissão para acompanhar as atividades cotidianas da criança para poder acompanhar como elas assistem TV e estar dialogando com elas.

Coloco-me a disposição para elucidar dúvidas e dialogar sobre a pesquisa e o tema que estou a desenvolver.

Antecipadamente grata,  
Lauren Ferreira Colvara  
Psicóloga e Pesquisadora

---

Assinatura dos Pais

## **APÊNDICE C: Às Professores e Auxiliares**

Professora ou Auxiliares:

Peço sua colaboração no levantamento de dados que estou a fazer para a dissertação de mestrado sobre a relação desenvolvida entre a criança e a televisão, sobre os hábitos de ver televisão em crianças pré-escolares como: os programas que assistem e aqueles que elas deveriam assistir segundo a opinião dos pais e professores.

Responda esse com base em suas observações do dia-a-dia ou mesmo que possa fazer até o dia \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_, quando esse questionário deverá ser devolvido à direção do Centro de Convivência Infantil “Gente Miúda”.

Peço permissão para acompanhar as atividades cotidianas da criança para poder acompanhar como elas assistem TV e estar dialogando com elas.

Coloco-me a disposição para elucidar dúvidas e dialogar sobre a pesquisa e o tema que estou a desenvolver.

Antecipadamente grata por sua colaboração,

Lauren Ferreira Colvara

Psicóloga e Pesquisadora

---

Assinatura do professor/monitor

## APÊNDICE D – Questionários Originais

### I – Questionário Pais

- **Iniciais da Criança:** \_\_\_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ anos e \_\_\_\_\_ meses

0. Em sua casa existem mais de uma TV? ( ) Sim ( ) Não Quantas?  
\_\_\_\_\_
1. Seu filho assiste TV? ( ) Sim ( ) Não
2. Assistir TV em sua casa é um hábito? ( ) Sim ( ) Não
3. Em que horário ele costuma assistir? ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
4. Algum dos pais está presente? ( ) Sim ( ) Não
5. Quanto tempo ele permanece em frente à TV? \_\_\_\_\_
6. Essa rotina muda no final de semana? ( ) Sim ( ) Não
7. A criança assiste mais TV durante o final de semana? ( ) Sim ( ) Não
8. Quais programas ela costuma assistir durante a semana? \_\_\_\_\_
9. E no final de semana? \_\_\_\_\_
10. Qual em sua opinião é o preferido por ele? \_\_\_\_\_
11. Quem costuma ligar e desligar a TV para a criança? \_\_\_\_\_
12. Os pais notam alguma mudança no comportamento da criança depois de assistir algum programa na TV? ( ) Sim ( ) Não Qual?  
\_\_\_\_\_
13. A criança já pediu algum brinquedo anunciado na propaganda? ( ) Sim ( ) Não
14. Dentre os brinquedos solicitados, quais foram adquiridos? \_\_\_\_\_
14. Esses brinquedos são os que mais trazem satisfação a elas do que outros? ( ) Sim ( ) Não
15. Você acha que os programas assistidos por ele são os adequados para a sua idade? ( ) Sim  
( ) Não
16. E quais seriam os mais adequados?  
\_\_\_\_\_
17. A criança tem outras atividades além da escola? ( ) Sim ( ) Não Quais?  
\_\_\_\_\_
18. A criança é estimulada em casa com: ( ) brincadeiras ( ) leitura de histórias ( ) Outros  
\_\_\_\_\_
19. Se desejarem, acrescentem outras observações sobre a questão da criança e a TV \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D1 – Questionário Professoras

- *Iniciais da Professora:* \_\_\_\_\_ *Idade média dos alunos:* \_\_\_\_\_

1. Durante o tempo em que as crianças brincam no CCI, você tem observado alguma influência da TV? ( )  
Sim ( ) Não

2. Que tipos de brincadeiras? \_\_\_\_\_

3. Usam roupas, acessórios e/ou objetos de personagens da TV? ( ) Sim ( ) Não

4. Referirem - se, imitarem ou identificarem a si mesmos com personagens de filmes, desenho ou novela? ( ) Sim ( ) Não 4.1Quais?  
\_\_\_\_\_

5. Citam ou referem - se a situações assistidas em algum programa de televisão? ( ) Sim ( )  
Não

5.1Quais? \_\_\_\_\_

6. Quais os programas que você acredita serem os preferidos pelas crianças? \_\_\_\_\_

7. Você acha que os programas assistidos por ele são os adequados para a sua idade? ( ) Sim ( )  
Não

8. E quais seriam os mais adequados? \_\_\_\_\_

9.. Se desejarem, acrescentem outras observações sobre a questão da criança e a TV \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE E – Carta de Apresentação para o envio do Questionário Reformulado**

### **Prezados Senhores Pais,**

Sou psicóloga formada pela UNEPS de Assis e aluna do programa de mestrado em comunicação midiática da UNESP, com bolsa FAPESP.

A relação da criança com a televisão é um tema que venho pesquisando que há mais de 5 anos. Esse questionário faz parte da minha pesquisa de mestrado intitulada “A TV e os vários olhares da criança”. Atualmente ele está sendo realizado no CCI “Gente Miúda” desde o início desse ano. Respondam, por favor, com base em suas observações do dia-a-dia.

Os dados dessa pesquisa serão tratados CONFIDENCIALMENTE, em nenhuma hipótese o nome ou a imagem da criança ou dos pais aparecerão na pesquisa. Esses não serão divulgados publicamente. No entanto, os pais poderão ter acesso aos resultados, se assim desejarem. Coloque-me a disposição para elucidar dúvidas e dialogar sobre a pesquisa e o tema que estou a desenvolver.

Peço, encarecidamente, que esse questionário seja respondido e devolvido à direção dessa pré-escola do Centro de Convivência Infantil “Gente Miúda”, até \_\_/\_\_/\_\_.

Antecipadamente grata,

*Lauren Ferreira Colvara*

Psicóloga e Pesquisadora

## APÊNDICE F – Questionário Reformulado

Aluno (a): \_\_\_\_\_

Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_

Idade: \_\_\_\_ anos e \_\_\_\_ meses

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Nome do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Tem Irmãos? ( ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_\_

Quais são os moradores da Casa?

Nome	Sexo	Idade	Parentesco	Onde estuda/ Ocupação

### Critério de Classificação Socioeconômica – Critério Brasil

Sra./ Sr. tem os seguintes itens abaixo? (SE SIM) Quantos?							
ITENS DE CONFORTO	NÃO TEM	QUANTIDADE					
		1	2	3	4	5	6
Televisão	0	1	2	3	4	5	6
Rádio	0	1	2	3	4	5	6
Automóvel	0	1	2	3	4	5	6
Empregada Fixa	0	1	2	3	4	5	6
Aspirador de Pó	0	1	2	3	4	5	6
Máquina de Lavar roupas	0	1	2	3	4	5	6
Videocassete	0	1	2	3	4	5	6
Banheiro	0	1	2	3	4	5	6
DVD	0	1	2	3	4	5	6
TV Paga	0	1	2	3	4	5	6
QUAL É A TV PAGA? E O PACOTE?							

Qual é a escolaridade dos Pais?	PAI	MÃE
Analfabeto/Primário Incompleto	0	0
Primário Completo/Ginasial Incompleto	1	1
Ginasial Completo	2	2
Colegial Incompleto	3	3
Colegial Completo	4	4

Superior Incompleto	5	5
Superior Completo	6	6
Pós-Graduação	7	7

**Onde fica(m) a(s) TV(s)?**

---

**II – HABITOS FAMILIARES**

**A criança assiste TV todos os dias?** ( ) Sim ( ) Não

**A criança tem TV no quarto?** ( ) Sim ( ) Não

( ) TV Paga ( ) DVD ( ) Vídeo Cassete

**Quem liga a TV para ela?** ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos

( ) Ela mesma Se a criança, desde quantos anos? \_\_\_\_\_

**Com quem assiste TV?** ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos ( ) Sozinha

**Quem escolhe o programa a ser assistido?** \_\_\_\_\_

---

**Se pai ou mãe, qual é o critério?** \_\_\_\_\_

**Se com os irmãos, como é feita a escolha?** \_\_\_\_\_

**Tem-se o hábito da família assistir juntos TV?** \_\_\_\_\_

**Em que horário? Que tipo de programa?** \_\_\_\_\_

**Quais são os meios de comunicação mais utilizados pela família em ordem crescente?**

( ) TV aberta ( ) TV Paga ( ) Internet ( ) Rádio ( ) Jornais Impressos

( ) Revistas ( ) Outros meios Quais? \_\_\_\_\_

---

**Qual a preferência de atividades familiares em horas livres?**

( ) Passear ( ) Assistir TV ( ) Churrasco ( ) Reuniões Familiares

( ) Assistir Filmes ( ) Ir ao cinema ( ) Ir ao Shopping

Outras atividades? Quais? \_\_\_\_\_

---

**E a criança, em horas livres?**

( ) Brincar com os amigos ( ) Brincar com os irmãos/primos ( ) Assistir TV

( ) Assistir Dvd ( ) Passear ( ) Ir ao cinema ( ) Ir ao Shopping

Outras atividades? Quais? \_\_\_\_\_

**Quais são os assuntos que despertam interesses na família?**

( ) cinema ( ) documentários ( ) história ( ) ciência ( ) tecnologia

( ) esportes ( ) novela ( ) entretenimento ( ) religião ( ) noticiário

Outros? Quais? \_\_\_\_\_

**III – HÁBITOS DA CRIANÇA**

**Seu filho assiste TV?** ( ) Sim ( ) Não

**Em que horário ele costuma assistir?** ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

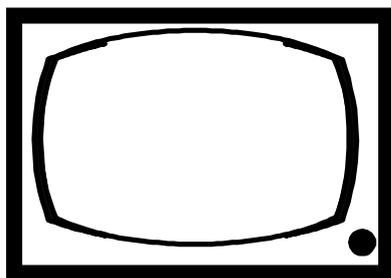
**Quais são os assuntos que despertam o interesse da criança?**



## **APÊNDICE G: Relato da Atividade 1 para as professoras, auxiliar e diretora – O que é a TV para as crianças?**

A intenção da divulgação desses dados para as professoras é para estabelecer um canal aberto para discussão. O relato que segue abaixo é sobre o procedimento da atividade e os resultados preliminares. Ressalta-se que os nomes verdadeiros estão expressos aqui tão somente e apenas para as professoras, esses não serão divulgados na pesquisa.

A Atividade 1 consistia em apurar o que é a TV para as crianças. Foi entregue uma folha branca A4 com uma construção gráfica simples que representava a TV como a figura a baixo:



Depois do almoço, antes da hora da TV, as crianças foram encaminhadas para a sala do Grupo V, onde a pesquisadora já havia disposto uma folha a frente de cada cadeira e os materiais a serem utilizados (1 caixa de lápis de cor – 12 unidades; um estojo de canetinhas hidragráficas – 12 unidades; 1 caixa de giz de cera curto – 15 unidades) para que as condições do desenhos fossem iguais para todos, inclusive a opção de cores a serem utilizadas.

O desenho se desenvolveu em trabalhos individuais, mesmo as crianças compartilhando da mesma mesa. A pesquisadora manteve um comportamento interativo com as crianças na busca pelo engajamento delas na atividade a ser executada, como também para recolhimento das falas durante a execução para auxiliar na análise dos mesmos. A auxiliar do Grupo V ajudou na execução da atividade, mas em nenhum momento nem a pesquisa nem a auxiliar ajudaram as crianças no desenvolvimento do desenho. As instruções foram vagas, apenas foi dito para desenharem sobre a TV, fosse o que gostassem ou que gostariam de ver.

Foram confeccionados 38 desenhos, sem contar o verso. Havia 20 crianças presentes nesse dia, sendo que 3 não quiseram fazer o segundo desenho e uma criança fez um desenho a mais. A opção de fazerem dois desenhos havia sido prevista pela pesquisadora, que levou o dobro de folhas previstas, mas as distribuiria somente se as crianças pedissem.

Segue as tabelas de divisão dos desenhos e das crianças que fizeram. Há entre parênteses comentários ou explicações que as crianças fizeram sobre seus desenhos.

### **MESA I**

	<b>Desenho 1</b>	<b>Desenho 2</b>
<b>Renato</b>	<b>Jogo de Vôlei</b>	<b>Jornal Nacional e a corrida</b>
<b>Ricardo</b>	<b>Jogo de Vôlei</b> (Brasil X Palmeiras – “e o Brasil é que ta ganhando”)	<b>Esse é o nosso mundo</b> (aqui embaixo é o mar e tem o pescador aqui encima)
<b>Diogo</b>	<b>Cavaleiro</b> (Eu gosto muito de cavaleiro. E ele está feliz porque o cavalo dele é bastante rápido e ele pode matar os cavaleiros mau. Por isso ele está feliz)	<b>Eu soltando pipa</b>
<b>Paula</b>	<b>Flores no Jardim</b> Início de um jogo de futebol (copiando Celso) “Mas ficou feio, quero apagar” O final foram flores, “porque era o único jeito de deixar a TV bonita”	<b>Bombeiros apagando o fogo do acidente</b>
<b>Carlos</b>	<b>Futebol</b> (Corinthians X Palmeiras) Verso: <b>homem dando cambalhota</b>	<b>Gato/carro/aviões</b>
<b>MESA II</b>		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>
<b>Maria</b>	<b>Hello Kitty</b>	<b>Moranginho</b>
<b>Leandro</b>	<b>Corrida</b>	<b>Corrida</b>
<b>Flávia</b>	<b>Hello Kitty</b> (teve dificuldade porque não conseguia fazer a Hello Kitty. Ela queria que fosse exatamente como a da TV. Pediu para que a pesquisadora desenhasse para ela)	
<b>Marcelo</b>	<b>Corrida</b>	<b>Corrida</b> (não terminou porque ele quis ver o desenho que ia começar)
<b>MESA III</b>		
(última mesa a sair da sala para assistir o desenho. Elas não queriam ir assistir ao filme, embora tenha sido trazido de casa)		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>
<b>Bruna</b>	<b>Castelo da Princesa</b> (ela não queria dizer de quem era o castelo porque tinha vergonha. A pesquisadora perguntou se era dela o castelo, e ela ficou envergonhada disse que era sim, era para ser da cinderela, mas ela quer o castelo para ela)	<b>Flor</b>
<b>Angélica</b>	<b>Winks</b> (explicou para a pesquisadora como era o enredo do desenho)	<b>Chuva na flor</b>
<b>Verônica</b> <b>(3 desenhos)</b> O terceiro desenho é o da TV como janelas. E há o castelo do gigante espremido no canto da tela. O gigante quer sair para fazer coco e xixi no jardim, mas não pode a TV está o espremendo	<b>Programa das 4 amigas</b> Verso: <b>o canal que copiou o desenho dela</b>	<b>Castelo</b> (é de um programa que começa bem, mas que tem um pouco de terror, mas só no final. Só um pouquinho)

<b>Antônio</b>	<b>Espíritos do Mal</b> (é uma aventura que as pessoas foram e ficaram presas nessa gaiola que é o medo dos fantasmas maus. A gaiola não existe é o medo.) Verso: <b>O quarteto fantástico</b> (é o cara que queima contra o que congela)	
<b>MESA IV</b>		
	<b>Desenho I</b>	<b>Desenho II</b>
<b>Eduardo</b>	<b>Futebol</b> (Palmeira X Cruzeiro) Verso: só o contorno da tela de TV	<b>TV Desligada</b>
<b>Fernando</b> (foi o que teve a iniciativa de desenhar no verso)	<b>Pica pau</b> Verso: <b>Homem dando cambalhota</b>	<b>Homem da cambalhota</b> Verso: <b>a família dele na chuva</b>
<b>José</b>	<b>O Nada</b> (Na entrega do desenho ele disse que não conseguia pensar em nada sobre a TV. A pesquisadora perguntou se ele assistia TV, ele disse que sim, mas que não conseguia desenhar nada, porque ele não pensava em nada sobre a TV) Verso: <b>símbolo da globo</b>	<b>O Nada</b> (se já foi difícil no primeiro, no segundo eu não consigo pensar em nada mais que o nada)
<b>Rodolfo</b>	<b>Homem aranha lutando contra o vilão</b> (ele queria levar o desenho para a mãe, chegou a dobrá-lo)	
<b>Vicente</b>	<b>Apresentador de TV</b>	<b>Corrida</b> Verso: <b>um peixe azul</b>
<b>Cláudia</b>	(O desenho central é a flor, é isso que interessa, o resto é enfeite)	<b>Eu na pescaria</b>

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NUMERO</b>	<b>QUAIS OS DESENHOS</b>
<b>Projeção do Eu</b>	<b>5</b>	Nosso mundo Castelo da Princesa Família na Chuva Eu na pescaria
<b>Desenho animado</b>	<b>6</b>	Hello Kitty (2) Moranguinho Winks Barbie Picapau
<b>Filmes</b>	<b>2</b>	Homem Aranha 3 O Quarteto Fantásticos e o surfista prateado
<b>Esporte</b>		
<b>Futebol</b>	<b>2</b>	Corinthians X Palmeiras Palmeiras X Cruzeiro
<b>Volei</b>	<b>2</b>	Brasil X Palmeiras Jogo de vôlei
<b>Corrida</b>	<b>5</b>	2 Leandro 1 Vicente 2 Marcelo
<b>Programas inventados</b>	<b>4</b>	Cavaleiro Programa das amigas e sua COPIA Espíritos do Mal
<b>Elementos da mídia</b>	<b>9</b>	Bombeiros e o acidente Fada Castelo/terror Homem cambalhota (3) Símbolo da Globo Apresentador de TV Jornal nacional e a corrida
<b>Metáforas</b>	<b>7</b>	Janelas e o gigante TV desligada Só a tela O nada (2) O resto é enfeite Jardim com flores
<b>Outros</b>	<b>4</b>	Flor Flor na chuva Peixe azul Gato/carro/aviões

## APÊNDICE H: Atividade 2 – VHS Pais

Hoje será exibida uma fita montada pela pesquisadora com base no primeiro questionário respondido pelos pais.

O objetivo da fita é verificar a listagem expressas pelos pais no questionário aplicado no CCI “Gente Miúda”.

A listagem dos programas foi a seguinte: TV Cultura; Pink Dink Doo; Princesas; Power Rangers; Meninas Super Poderosas; Zooboomafoo; Caiul; Boo, o construtor; Barney; Castelo Ratimbun; A casa do Mickey; Lazy Town; Chaves.

Escolheram-se apenas quatro programas: Lazy Town; Pink Dink Doo; Zooboomafoo; Barney. O VHS tem 1 hora e 40 minutos de duração, obedecendo a duração padrão dos filmes exibidos na hora da TV para o grupo V e VI.

O que guiou a escolha dos programas foi:

1. Aqueles que tiveram mais citação;
2. Aqueles que correspondiam a demanda inicial, programas educativos e apropriados para as crianças, expressa pela direção da creche e também pelas professoras;
3. Aqueles que os pais expressaram serem os mais apropriados para as crianças.

Os conteúdos dos episódios são os seguintes:

1. **Lazy Town** “dia de natal” – o vilão tem um plano de destruir o natal dos habitantes da vila e o herói salva o natal com uma lição de cooperação entre os amigos;
2. **Pink Dink Doo** “está na hora de dormir” – o irmão mais novo de Pink não quer ir para cama na hora que os pais mandam, a problemática é desenvolvida nesse episódio. Na seqüência Pink lida com a queda dos dentes do irmão mais novo. O programa é bastante interativo e conta com algumas atividades a serem respondidas pelas crianças no decorrer do desenho.
3. **Zooboomafoo** – o episódio mostra uma série de filhotes mamíferos de vários lugares do mundo, inclusive o animal que corresponde ao protagonista da série.
4. **Barney** “vamos a escola!” – episódio em que Baby Bop (uma “dinossaura” amarela amiga de Barney) não pode ir à escola por ser muito pequena. Barney e seus amigos montam uma escola para que a amiga possa aprender. O episódio mostra o abecedário e os números. Além de músicas infantis como “Dona Aranha”.

## APÊNDICE I: Relato da Atividade 2 – VHS Pais

A exibição do VHS não foi completa, as crianças ficaram bastante dispersas. Entende-se que a imagem essar em preto e branco e o som um pouco baixo dificultaram e muito a exibição. Ao

trocar o vídeo, a imagem ficou colorida e as crianças ficaram mais atentas. Fato esse demonstra como as cores são importantes para a concentração da criança.

Dos programas exibidos, Lazy Town foi muito bem recebido. Assim como o 1º episódio de Pink Dink Doo, cujo enredo era a hora de dormir. Passado duas vezes as crianças ficaram bastante atentas, até mesmo participando atividade interativa que o desenho tem no final. No entanto, os episódios seguintes não prenderam a atenção mesmo tendo mais relação ao momento em que eles estão: a troca dos dentes.

Havia expectativa pela exibição do Zoboomafoo, mas não houve concentração suficiente para assisti-lo. O entendimento desse ocorrido é que as crianças gostam do programa, mas para assistir em casa e não na escola. A situação de grupo parece deixar as crianças mais agitadas e com necessidade de estabelecer mais comunicação com os colegas e para a apreensão do conteúdo do Zoobumafoo é necessário um pouco mais de atenção.

O episódio de Barney não foi exibido, por isso não se teve como avaliar se as crianças gostariam de assisti-lo na escola ou não.

## APÊNDICE J: Atividade 3 – VHS Crianças

Atividade de hoje tem por objetivo averiguar o gosto das crianças expressos ao longo da pesquisa. Foram selecionados os desenhos que mais foram citados. Excluiu-se os Power Rangers, mesmo que muito citados não são do agrado das meninas, preferiu-se seguir um gosto comum.

Relaciona-se abaixo os desenhos e uma pequena sinopse :

- **Charlie e Lola** – Dois irmãos muito unidos que debatem alguns assuntos do Cotidiano. O 1º episódio lida com a questão do bichinho de estimação, desde o cuidado que se deve ter até a morte do bichinho. No 2º episódio Charlie tenta explicar a Lola o que são superstições e metáforas usadas pelos adultos.
- **As aventuras e vida de Juniper Lee** – Juniper é uma adolescente que com o uso da magia combate monstros mágicos. Nesse episódio ela está dividida entre mediar uma discussão entre grupos rivais e ir para a escola. Com duas responsabilidades, ela cria um dublê de corpo que por acidente é seu irmão mais novo.
- **As 3 Espiãs Demais** – ao investigar um astro do Rock elas descobrem uma conspiração internacional que envolvem mensagens subliminares.
- **Família Dinossauro** – Dino é desafiado por um dinossauro de 30 metros. O vencedor da luta fica como o “macho” da família Silvassauero.
- **Winx** – Essela, uma das Winx, está de férias da escola de fadas e enfrenta dificuldades de ajuste entre um mundo e outro.
- **Bob Esponja** – Bob Esponja inicia o episódio cuidando de seu caramujo de estimação, quando sua amiga Cindy o chama para ajudá-la. Os dois se metem em confusão num torneio em que Bob Esponja irá participar.

## **APÊNDICE K: Relato atividade 3 – VHS Crianças**

Apesar de três alunos do grupo VI terem subido para o “soninho”, percebeu-se que atenção foi maior e que as crianças em geral gostaram dos desenhos. Inclusive as crianças se comunicavam em voz baixa até um determinado ponto da exibição.

O desenho “Charlie e Lola” foi o que mais despertou atenção e interação das crianças. Ao contrário do que as crianças afirmaram, o desenho “3 Espiãs Demais” não foi exibido até o final. A sala ficou dividida, parte queria terminar de assistir o desenho e a outra metade não. No entanto, se optou por “pular” o desenho pela dispersão que ele já proporcionara desde o início de sua exibição.

Outro desenho que reproduziu essa mesma dinâmica foi o “Winx”. O desenho foi logo reconhecido, inclusive algumas crianças (Grupo V) sentiram falta da música de abertura e tentaram cantá-la para a pesquisadora. No entanto, as crianças não se fixaram na exibição do desenho, o que também contrariou o que as meninas do Grupo V haviam expressado.

Tanto “As 3 espiãs demais” e “Winx” haviam sido citados como desenhos que as meninas gostam e até mesmo os desenharam na atividade 1. O que se pode verificar por esse fato é que a estética dos personagens é algo que as agrada, mas não o enredo em si. As meninas do Grupo V narraram o enredo do desenho em basicamente a disputa entre a Winx e as Tinx, a clássica disputa entre bem e mau. Os detalhes da história não as interessam, o que ficou visível na exibição do desenho, pois a decepção foi de que as rivais não apareceram no episódio levado.

Sobre o enredo, outro desenho que teve problema foi “As aventuras e a vida de Juniper Lee”. Ao iniciar o desenho, ele não foi só reconhecido como algumas crianças cantaram a música de abertura. A problemática central da personagem, que havia criado um clone, não só as confundiram e como contribuiu para a dispersão.

Ao final da fita havia o Bob Esponja, apesar de um pouco cansadas de assistir TV, elas pressaram atenção e interagiram sobre a história. O personagem Bob Esponja é significativo para elas, através do personagem percebe-se o estabelecimento de uma reflexão sobre comportamentos e atitudes tanto deles quanto dos colegas.

Um fato observado de grande relevância é que as diferenças entre grupo V e VI se tornaram mais evidentes. As crianças do Grupo V se fixam em conteúdos um pouco mais infantis. Os meninos do Grupo VI demonstram a necessidade, por fala, de filmes com mais ação e mais “barulho”, o que é algo a ser verificado.

Houve também o pedido de trazer “o Sítio do Picapau Amarelo” entre outros filmes de longa duração. No entanto, ao essender a pergunta para algumas crianças que estavam ao redor da pesquisadora, percebeu-se que as crianças do Grupo VI gostam de filmes longos, mas as crianças do Grupo V preferem os de curta duração.

## **APÊNDICE L: Atividade 4 – escolha das crianças + escolha pais**

O objetivo dessa atividade é trazer filmes que sejam consenso entre as crianças e os pais.

As atividades anteriores clarificaram algumas questões, as crianças têm interesse por programas educativos, mas que sejam um pouco mais lúdicos e mais coloridos, por sua vez, os pais tem preocupação com os conteúdos e tem preferências claras por programas exibidos pela TV Cultura e Discovery Kids. A tentativa dessa fita é unir esses dois universos e estabelecer um diálogo por ela.

A estratégia também mudará um pouco, ao perceber a dispersão se proporá alguma atividade a ser combinada com a auxiliar Adriana.

Os programas a serem exibidos serão:

- **Pink Dink Doo** – serão re-exibidos os episódios da atividade 2, a pedido das crianças e também pela preferência expressa pelas crianças;
- **Zoboomafoo** – programa que nem chegou a ser exibido no dia, mas que as crianças pediram que fosse exibido;
- **Pingu** – desenho bastante citado e que não foi ainda exibido;
- **Os sete monstros** – que pelos questionários recém-aplicados são de preferência dos pais.

## **APÊNDICE M: Relato da Atividade 4 – escolha das crianças + escolha pais**

Logo na chegada da pesquisadora duas crianças do Grupo V vieram fazer seus “pedidos”. E outras vieram relatar a pesquisadora que uma das alunas do Grupo V havia trazido um DVD de histórias.

O procedimento adotado foi o que as crianças estão acostumadas. Fez-se uma votação entre o VHS que a pesquisadora levou, o DVD de histórias e mais um que um aluno havia levado no dia anterior (Deu a louca na chapeuzinho). O DVD escolhido foi o de Contos de Fadas trazido pela aluna.

No decorrer da exibição dos contos de fada ficou claro as diferenças entre Grupo V e Grupo VI. As crianças, mesmo as meninas, do Grupo VI se cansaram da exibição em cerca de meia hora. Percebe-se que esses conteúdos mais infantilizados já não as agradam mais. O que ficou mais evidente em um diálogo entre a pesquisadora e 3 crianças de cada grupo.

As crianças do Grupo VI manifestaram interesse por filmes de maior duração e que tenham um pouco mais de movimento, interativo. As crianças do Grupo V já disseram que preferem os filmes menores e que sejam sobre o mesmo tema, por exemplo: se for passar o Bob Esponja, que sejam todos desse personagem.

Ao final da exibição do DVD dos Contos de Fadas, colocou-se o VHS trazido pela pesquisadora. Foi exibido Zoboomafoo, o programa agradou os meninos do Grupo V e também do grupo VI, embora esses últimos por reflexo da dispersão já continuada não se fixaram muito. As meninas, por sua vez, pressaram atenção mas não com tanto entusiasmo.

O programa seguinte agradou a todos, foi Pingu. As crianças imitavam o barulho do personagem e pareciam muito satisfeitas com a exibição. Pode-se pensar que pelo fato do desenho não ter falas a concentração tenha que ser maior, como também, ele é mais chamativo esteticamente. Ao contrário, como foi percebido nessas atividades anteriores, que o estético ajuda a capturar a atenção da criança, mas não é suficiente, como cada vez mais fica evidente.

## **APÊNDICE N: Atividade 5 – Apropriação das figuras midiáticas**

O pretendido com essa atividade é entender como as crianças lidam com determinados personagens midiáticos veiculados pela mídia.

A pesquisadora teve o cuidado de não escolher figuras que fossem sensuais ou impróprias. Trata-se de personagens de desenhos animados, novela, apresentadores de TV e cantores. A escolha foi baseada no que as crianças disseram à pesquisadora e as personalidades que tem sido notícia nas últimas semanas na mídia especializada (revista de fofoca).

Atividade iniciará com uma espécie de jogo de adivinhação, em que as crianças reconhecerão ou não os personagens. Foi preparado um CD com cerca de 100 imagens a serem, passadas por intermédio do DVD. O tempo total de exibição será de 13 minutos e meio.

Após esse “jogo de adivinha quem é”, as crianças terão ao seu dispor as figuras mostradas e poderão fazer um desenho/colagem em uma folha de cartolina a ser distribuída.

A expectativa é que conforme elas usem as figuras ou desenhem, elas irão interpretar aquelas imagens que tanto circulam em seu cotidiano, assim, poderá se entender que tipo de apropriação elas fazem dessa mídia.