

4

A televisão que vai à escola

4.1

As crianças, suas famílias e a televisão

Todos os materiais reunidos e analisados neste estudo se sustentaram, essencialmente, nas narrativas infantis e nas práticas discursivas que aconteceram dentro da escola e estas se complementaram por uma observação atenta em relação às trocas de olhares, aos gestos, aos silêncios, sorrisos e choros que surgiram ao longo do trabalho como forma de expressão e de linguagem.

Para conhecer e analisar essa complexa triangulação entre crianças, a programação televisiva e a dinâmica das suas vidas familiares, precisei não apenas observar, acompanhar e registrar, mas também me dispor a conversar diretamente com elas. Só assim, seria possível conhecer e compreender como cada uma sentia e entendia o seu universo familiar. Essa foi uma questão relativamente fácil de ser encaminhada, principalmente nos horários destinados ao lanche, que aconteciam no refeitório, e nos intervalos para o recreio. Ao perceberem minha proximidade e interesse, as próprias crianças me procuravam quase todos os dias em que estive na escola, na maioria das vezes em pequenos grupos mistos, em geral carreados por meninas com interesse e extrema curiosidade sobre a minha vida particular:

“Você tem pai? Você é velha e tem pai ainda? Mentira?! Você tem marido? E filhos? A professora falou que você estuda. Mas aqui é escola de criança, não é de gente velha. Tem até escola de gente velha, pai, mãe, assim... quase velha, mas não muito velha, mas aqui não é!” (TS, ma, 7 anos)

Nesse questionário a que fui submetida com relativa frequência, incluíam-se perguntas de outras naturezas, que, ao atender à curiosidade delas, funcionavam também como portas de aproximação, um convite para o estabelecimento de uma relação de inclusão e de pertencimento entre nós, agora sob o viés do consumo, menos de bens materiais, mais de ordem simbólica:

“Você mora aqui perto? Você tem cara de morar aqui neste condomínio de gente rica (onde fica a escola). Você tem televisão com controle, no seu quarto? Onde você mora? Eu bem vi você chegando de carro, e era bem um Palio. Palio é fofy (fofo)! Acho que você vai lá naquele Boticário que tem dentro, lá bem dentro da porta do Mundial para comprar esse perfume.

Eu adoro o cheiro do perfume do Boticário, só que eu não tenho mais, o meu já acabou. Na sua bolsa tem *glitter* de boca? Deixa a gente ver? Tem cheirinho? Tia, você não é Flamengo? Diz alto aí para todo o mundo saber!” (TO, ma, 7 anos; VS, mo, 6 anos; LE, mo, 7 anos; LF, mo, 7 anos)

As questões relativas a essa aproximação estão desenvolvidas ao longo desta tese, no entanto, antecipo alguns aspectos para justificar o fato de ter sido a curiosidade infantil sobre a minha vida pessoal um elemento facilitador de acesso à vida das crianças, em relação às suas famílias e à programação televisiva.

O grupo de crianças, desde o início, demonstrava alterar sua configuração interna sem que houvesse uma explicação óbvia ou simples, para mim. Era comum as crianças se remontarem em grupos menores, por um período determinado de tempo, em circunstâncias específicas que eu precisava conhecer e que me levaram ao ideário de Simmel⁸.

Com Simmel, as aproximações e distanciamentos feitos pelas crianças podiam ser melhor compreendidos além da sua área de referência ser a Sociologia que se mostrava totalmente compatível com uma opção conceitual anterior e crucial sobre ser criança, neste estudo, fundamentada nos estudiosos da Sociologia da Infância. Deste modo, estavam descartadas as antigas concepções de crianças que sugeriam ser a frequência escolar indispensável para que fosse transmitido ou ensinado às crianças certo jogo pronto e fechado de regras sociais, com o objetivo de torná-las sociáveis e aptas à convivência social. Nesse viés, se apóiam, ainda hoje, algumas crenças do senso comum sobre a importância da creche, da pré-escola e da escola pelo seu papel socializador, resultante de um conceito de socialização que, absolutamente, não cabe neste estudo.

Nesse escopo, Simmel (1987, p.164) favoreceu a compreensão do dinamismo das interações sociais deste grupo que freqüentava cotidianamente, uma mesma turma e escola, considerando-se que diferentes circunstâncias e modos variados de interações sociais produziam crianças/alunos muito diferentes que se encontravam na sala de aula e na escola.

⁸ Georg Simmel (01/03/1858 – 28/09/1918), alemão, nascido em Berlim. Foi um dos sociólogos que desenvolveram o que ficou conhecido como micro-sociologia, uma análise dos fenômenos no nível micro da sociedade. Foi um dos responsáveis por criar a Sociologia na Alemanha, juntamente com Max Weber e Karl Marx.

Mas não só o espaço escolar era compartilhado, em muitos casos também o local de moradia, as dias e vindas para a escola, as preferências em relação as atividades de lazer, as referências diferenciadas sobre o que julgavam ser parte do mundo feminino ou masculino e, também, em as opiniões sobre o que viam na televisão.

Nesta linha, torna-se possível afirmar que cada grupo de crianças e seu professor formem “todos” sempre únicos e muito diferenciados entre si, em que pesam variáveis intervenientes que justificam seus processos de particularização. Nesse grupo não era diferente, havia elementos constitutivos de cada um dos alunos que impactava a turma e que interferiam nos modos como eles interagiam social e cotidianamente, tais como: a) suas experiências prévias (das crianças e da professores), dentro e fora da escola; b) o bairro ou comunidade onde moram, mais ou menos próximas da escola; c) a configuração das famílias de que cada uma; d) a convivência com irmãos e outras crianças; e) uma relação mais ou menos dialógica com os integrantes do núcleo familiar; f) o nível de participação na vida social da família e da comunidade; g) a possibilidade de adultos da família serem interlocutores sobre o que vêem na televisão; h) o nível de escolarização da família; i) o acesso maior ou menor a livros, computadores, teatro, cinema, etc.; j) capacidade de dar e de receber afeto; k) uma relação diferenciada de cada criança com o professor do grupo, etc.

Estas e outras variáveis afetavam a relação entre as crianças, delas com a professora e, para esse estudo, estas precisavam ser conhecidas para contextualizar e ser possível entender como o grupo se relacionava e interagia com o que viam na televisão. Essas preocupações, de certo modo reafirmavam que os possíveis resultados, explicações ou respostas alcançados por essa pesquisa, não poderiam ser simplesmente aplicados em quaisquer outros contextos ou grupos, já que cada pessoa e o grupo de que é parte têm características muito particulares.

Segundo Simmel, todas as relações sociais, das de base mais afetivas às que se estabelecem por questões profissionais, religiosas ou por outros tipos de interesses ou de impulsos básicos, sem exceção, carregam em si as categorias de aproximações e distanciamentos como uma especificidade de toda e qualquer relação humana.

Neste percurso como pesquisadora, estavam comigo vivas e com muita força a jornalista e a professora, partes da minha história que se tensionaram

mutuamente, com alteridade nos dois sentidos, e que exigiram de mim que encontrasse um espaço possível para estranhar o familiar de algum ponto no fio da navalha que, imaginariamente, demarcava o lá e o cá, o dentro e fora, “um ponto ideal naquele espaço social (1987 p.184).” Ainda segundo Simmel, no lugar de “uma estrangeira”, me inseri nesse grupo espacial específico como quem não é parte dele, do início ao fim da tarefa, e, assim, introduzi nele certos conflitos, qualidades, tensões e deslocamentos que, ainda que viessem a gerar algum desconforto eventual, por si só, ali não se originariam.

Nesse processo de encontro com o campo, brotavam perguntas que precisariam ser respondidas nesta pesquisa. E não eram poucas, como: Quem são as crianças? Onde moram? O que gostam, ou não, de ver na televisão? O que fazem quando não estão na escola? Saber se a(s) televisão(ões) que têm em casa é/são em cores, em preto e branco, com ou sem controle remoto? Se têm telefone celular, computadores? Com que e sobre o que eles gostam de conversar? Com quem vêem televisão? Sozinhos ou acompanhados, de quem? Que tipo de parceria estabelecem com quem compartilham a audiência? Em que horários? Preferências e rejeições, circunstâncias, etc.

Apoiada nos aspectos da sociabilidade defendida por Simmel, não tenho dúvida de que emergiram nessa turma certas sociações (1987, p.174) que mereceram destaque pela sua força no grupo, tais como: 1. *O time de futebol do coração* (nesse grupo há uma disputa acirrada entre flamenguistas e vascaínos); 2. *A área de moradia* (todos moram relativamente próximos uns dos outros, com uma exceção; no entanto, ir e vir junto para a escola cria um tipo de sociação, dentro do grupo); 3. *Ter mais de um aparelho de televisão, em casa* (mesmo que não funcionem, todos); 4. *Tipo de moradia* (favelado? casa de rua?); 5. *Ser paraíba* (parece haver certo preconceito em relação a quem acabou de chegar do Norte-Nordeste, ou com os quem têm parentes próximos e diretos lá); 6. *Ser analfabeto* (usado como xingamento, com peso de uma ofensa para quem é mal informado, não está a par dos últimos acontecimentos e notícias). Essas sociações postas aqui para análise se referem a elementos de natureza mais simbólica do que material – os quais, no grupo em questão, funcionam como favorecedores de aproximações e distanciamentos temporários, de acordo com as circunstâncias – e, ao longo deste trabalho, serão aprofundadas, em cada caso.

O conceito de sociabilidade de Simmel se sustenta em algo abstrato, algo “jogado socialmente” que cria um mundo “sociológico ideal”. Ele parte do princípio de que esse conceito de “homem sociável” também seja um fenômeno muito peculiar, visto que só tem existência no mundo social, “em nenhum outro lugar”. Assim, o que fundamenta a sociabilidade não são os atributos objetivos, palpáveis e concretos, nem os produtos desses atributos, como “a riqueza, a posição social, a cultura, a fama, os méritos, etc.”. (1987, p.168) Ou seja, a sociabilidade refere-se aos aspectos simbólicos e lúdicos que resultam da vida social e que, por isso, lhe tornam dependente mais das personalidades de cada um dos grupos do que de seus propósitos manifestos ou objetivos. A sociabilidade, como uma forma lúdica ou livre de sociação, só poderia ser extraída da realidade social do grupo em interação, o que tem um valor diferenciado para o estudo. (1987, p.172)

Havia alguns indícios de que acontecia uma violação do conceito de sociabilidade nesta turma em relação a todos os itens até agora observados, e uma possível explicação para esse fato era o clima de competição latente que gerava uma tensão permanente entre eles, por variados motivos, quase sempre relacionados a uma necessidade de reconhecimento, de destaque ou simplesmente para que fossem reconhecidos socialmente como sendo “bons para alguma coisa”, como, entre outros, para: cantar, falar inglês, jogar futebol, para o comércio (vender coisas usadas). Não foi explicitada por nenhum deles a vontade de “ser bom” para qualquer aspecto relacionado diretamente à vida escolar ou, ainda, para algo que os mobilizasse intencionalmente no sentido de se apropriar de conhecimentos, áreas, atividades ou práticas que se referissem à atividade escolar. O que conheço sobre meu universo de pesquisa permite reafirmar as diferenças individuais entre eles, algumas sociações e arriscar uma única generalização possível de ser feita: o fato de todos eles se mostrarem aptos, preparados e desejosos por serem “descobertos” por alguém exterior ao mundo social de que são parte, para que venham a ter visibilidade social fora, para se tornarem conhecidos por alguma genialidade própria, *expertise* ou talento que lhes dê destaque, sucesso e um tipo de ascensão social que gere fortuna, “muito dinheiro, claro”.

Para retomar a questão-chave deste capítulo, que se destina a refletir sobre as relações que as crianças estabelecem com os adultos – responsáveis com quem vivem – e a televisão, é importante explicar como nem sempre a visão que a escola tem de família e de pesquisa favorece o estudo. A família de cada uma das crianças

tem um formato, uma forma própria de ser que não se enquadra numa imagem generalizante de um outro – um ou mais adultos – que tem funções diferentes das dos adultos da escola, acontecendo o mesmo em relação ao papel do pesquisador. Sempre preocupada em compor, ajudar e enriquecer meu trabalho, em alguns casos a equipe da escola criou certos atalhos e ferramentas, no afã de agilizar minha pesquisa, que não se coadunavam com o escopo do estudo.

Certas conduções estabelecidas para a pesquisa que tornam imprescindível a aproximação com o campo em processo de investigação também impõem algumas restrições. Certo dia, fui convidada pelos gestores da escola para “aproveitar” a presença de um determinado responsável (pai/mãe) que já estaria lá, por outros motivos, no sentido de “tentar retirar dele mais elementos e assim poder garantir a precisão do que as crianças diziam”. Diante da proposta, optei por perder “em produtividade”, como se fora o caso, e trabalhar com as informações e os significados infantis a que tinha acesso, em contato direto com as crianças, já que não buscava encontrar e, portanto, não esperava extrair das crianças, menos ainda de seus pais, qualquer tipo de verdade, de certeza ou definição. O teor de incerteza, de dúvida, os elementos fantásticos e imaginários que emergissem precisariam ser compreendidos, ou não, na relação que fosse possível estabelecer entre nós, no período escolar.

No mais, desde o início, a possibilidade de estabelecer contato com as famílias de todas as crianças foi apresentada pelos gestores da escola como uma tarefa impossível, já que “desde a pré-escola, nós, o grupo aqui da coordenação, chama, chama, chama e só vêm as mesmas quatro famílias, três mães e um pai, que ficam querendo saber o que está acontecendo de errado com as crianças para chegar em casa e descascar elas. Quer ver chegar todo o mundo aqui? Basta faltar professor na turma por doença ou alguma coisa assim. Eles vêm rapidinho. Ou então nas festas, só que as crianças vão crescendo, e os pais vão se afastando ainda mais. Mas a gente sabe que eles têm uma vida difícil, e faltar ao trabalho é complicado, a gente entende”. E segue a diretora: “Agora, quando tem algo que me preocupe em que eu vejo a necessidade de dividir com a família o problema, se eles não vierem aqui... (pausa) eu vou lá. E vou mesmo! Pergunta só para a minha coordenadora pedagógica. A gente não quer nem saber. Vou na casa deles quantas vezes precisar. Às vezes eu tenho que ir lá e trazer para cá, junto comigo, o pai ou a mãe, às vezes uma avó, para conseguir conversar sobre uma coisa ou outra. Mas eu faço.”

Diante da dinâmica já instalada entre a escola e os pais dessa turma, e ainda pelo fato de o meu objeto de pesquisa poder prescindir de qualquer tipo de “comprovação objetiva” advinda das famílias das crianças, bastou-me aceitar uma outra proposta da direção. Foram disponibilizadas as fichas informativas de cada criança, que foram lidas com muito cuidado e atenção. Essas fichas tinham sido preenchidas no ato da matrícula e atualizadas naquele ano, e, a partir delas, foi possível confirmar os endereços, as datas de nascimento, com que pessoas moram, que adulto(s) se identifica(m) como sendo o(s) responsável(eis) pela criança e verificar a existência de alguma configuração diferenciada ou expressiva em cada caso. Todas as crianças dessa turma, por exemplo, têm registro de nascimento, a documentação completa exigida pela escola. Na medida do possível, a escola pede que as crianças levem um retrato 3 x 4, que, no caso dessa turma, todas elas têm e estão anexados às suas fichas. Uma única criança foi registrada apenas pela mãe. Essa criança é o menino GO, de 8 anos, que costumava me chamar pelo menos uma vez por semana para conversar, e com muita frequência ele citava o pai, expressava uma ansiedade imensa pela volta do mesmo, que não vive com a mãe e, segundo ele, estaria no Ceará, mas voltaria para o Rio a qualquer momento, para a casa em que o menino vive com a mãe. Não raro, ele pedia à professora para conversar comigo com a condição explícita de ser “só eu e ela”, situações em que reiterava o desejo de viver com pai e mãe juntos, numa mesma casa, como uma família feliz. Disse ele para a professora:

“Tia, deixa eu sem fazer Educação Física, só hoje? Eu tenho um assunto para conversar só com a tia Inês. Não é nada de ninguém daqui não, nem *dedoduragem*, nada, é coisa da minha vida!” (GO, mo, 8 anos)

A reação da professora sempre era positiva, no sentido de permitir a conversa de bom grado, respeitando a imensa ansiedade do menino GO, ainda que, de modo pouco amistoso em relação a ele, talvez até também em relação a mim, ela propusesse uma condução “pedagogizante” para o nosso diálogo, que soava mais inadequada para mim do que propriamente para ele. O menino ficou olhando para ela, parecia ouvir sem escutar, enquanto aguardava o ponto final da fala da professora:

“Conversa bem com ele, Inês, você que é calma, porque eu preciso descobrir por que esse garoto bate tanto nos amigos, bate sem parar e não participa de nada. Esse garoto só faz o que ele quer, na hora em que ele quer! Ele voa direto, está sempre num outro mundo!”

GO mal esperou a saída da professora da sala e começou a falar o seu segredo que está relatado aqui, parcialmente, no afã de resguardar o menino e sua história. E foi direto ao assunto: “Esse é um segredo, uma notícia incrível, um segredo que você não pode contar de jeito nenhum.” Nesse momento, a professora entrou na sala de aula onde estávamos para pegar sua bolsa, e, imediatamente, ele parou de falar. Ela saiu, e ele retomou a fala:

“Tia, meu pai não voltou ainda, mas eu já sei onde ele está. Eu , minha mãe e meus irmãos fomos lá na casa dele. Sabe o ônibus Linha Direta? Aquele que vai pela Linha Vermelha? Sabe quando dá naqueles prédios? É por ali, na rua A, onde sempre tem festa. Meu pai casou de novo com a Márcia, a madrasta, aquela (referindo-se a uma pessoa que ele supunha que eu devesse saber quem é)... mas ele ainda está escondido porque os bandidos estão todos atrás dele. Só que minha mãe descobriu onde ele andava e nós fomos todos lá. Ele estava bem parado, de chapéu, mas eu olhei assim e vi lá longe que era ele. Eu tinha certeza, eu corri para abraçar ele. Minha mãe deixou Marquinho com a Márcia, que eu não chamo ela de mãe, só de madrasta, mãe é mãe, aí a Márcia resolveu levar Marquinho para o Norte, para a casa da mãe dela. Meu pai não voltou ainda, ele está no Rio, mas não voltou. Ele disse que vai trazer os móveis dele, o armário, o ventilador, o DVD , a TV e que vai trabalhar na televisão.” (GO, mo, 8 anos)⁹

Eu fiz a primeira interrupção, ao perguntar a ele o que o pai iria fazer na televisão, em que ele iria trabalhar. Ele respondeu:

“Tia, não sei, mas ele diz isso. Ele trabalhava na TV a cabo, mas pegaram ele. Agora ele está escondido lá na Rua A e está já enricando¹⁰ de novo. Sabe onde é? Tem uma rua pra cá (fez com a mão esquerda), e outra pra lá (fez com a mão direita). É bem ali, na Rua A. Ele tem muita cotia, muita. O programa de televisão em que ele vai trabalhar eu não sei quando vai ser, nem qual. Meu irmão Alexandre, aquele que só pega mulher velha, ele não é meu irmão assim bem irmão. Ele é neto da mesma avó... não, ele é sobrinho da minha vó. E agora só falta Ronaldo, que é namorado da minha mãe, mas ele não é meu pai.” (GO, mo, 8 anos)

⁹ Relato parcial do depoimento do menino em que foram suprimidos detalhes e outras informações que pudessem expor de modo exagerado e/ou desnecessário sua história.

¹⁰ Enricar é um termo muito usado nesse grupo para significar enriquecer, ficar rico. “Enricando de novo”, no caso, significa voltar a ficar rico como já fora um dia, pela ótica do filho.

A leitura das fichas informativas da turma me ajudou a fazer algumas anotações, e, ao voltar aos meus registros, pude confirmar ser GO aquele menino identificado como sendo o único da turma que tem em sua certidão de nascimento apenas o nome da mãe, sendo que ela, curiosamente, nunca aparece nas suas falas, apenas o da madrasta, sempre acompanhado da ressalva “de que ela não é a minha mãe.” A figura do pai foi citada em todas as oportunidades em que o menino se referiu a sua casa e a sua família, também sem citar o nome dele, apesar de relacionar a sua figura a uma lista infinita de sonhos que considera realizáveis diante de uma reaproximação entre o pai e a mãe, na casa onde mora. Os sonhos e expectativas expressam sua visão de “família” com pai e mãe morando juntos, além de isso parecer implicar uma retomada de certo padrão de vida que lhe devolveria televisão, DVD, mobiliário, etc., já que, na expectativa do menino, o pai está “enricando” de novo.

No seu livro mais recente, *A Família em Desordem* (2003), Roudinesco¹¹ chama a atenção para a ampliação do conceito de família a partir de alianças com estudiosos da Psicologia (Clínica e Social), da Psicanálise, da História e do Direito, não só pelos rearranjos familiares e suas complexas dinâmicas, mas também pelo que chama de “desejo de família”, que vem se fortalecendo nos dias atuais. Caso fosse possível, arrisco-me a dizer que nessa aliança deveriam estar incluídos ainda os professores, pedagogos e profissionais da área de Educação em geral. Segundo Roudinesco, essa discussão entrou em pauta mais recentemente devido a uma pressão exercida pelos grupos homoafetivos, que, em dado momento, teriam contestado e rejeitado as famílias por acreditar que elas fossem opressoras da liberdade sexual e, assim, obstaculizavam a vocação humana de amor e de felicidade (idem, p.199). Esse novo valor socioafetivo e moral foi enfrentado pela autora ao legitimar essa busca social de normatização, uma forte vontade de

¹¹ Elisabeth Roudinesco, historiadora e psicanalista, é professora na École Pratique des Hautes Études. Exerce interferência esclarecedora sobre os temas candentes de nossa época e participa ativamente na mídia, colaborando no jornal *Le Monde*. Autora de renome, com diversos livros que marcaram época, tem publicados por esta editora: *A família em desordem*; *De que amanhã...* (com Jacques Derrida); *Dicionário de psicanálise* (com Michel Plon); *História da psicanálise na França* (dois volumes); *O paciente, o terapeuta e o Estado*; *Por que a psicanálise?*; e *Filósofos na tormenta*. Para a televisão, escreveu o roteiro do documentário *Sigmund Freud, a invenção da psicanálise* (com E. Kapnist, 1977), exibido no Brasil pela GNT.

integração e de pertencimento que não se coadunaria mais com a antiga postura de ruptura com a ordem vigente, já que ter uma família e/ou ser parte de uma se mantém como um valor e um desejo contemporâneo e, portanto, legítimo. Esses desejos, escolhas e expectativas se constroem e se transformam nas vivências dos indivíduos em grupos, em campos socialmente estabelecidos, e se aplicam também aos modos como as famílias vêm se organizando. Essa dinâmica da vida, portanto, convida a um repensar conceitual de modo a acompanhar a dinâmica dos grupos sociais e as demandas que são parte das redes de significados compartilhados que precisam ser legitimados.

Segundo a mesma autora, família pode ser conceituada como uma estruturação psíquica, na qual cada membro tem um lugar definido, sendo que, para o lugar do pai, da mãe ou do filho, não é necessário laço biológico ou consangüíneo. A família como fonte de companheirismo e de afeto, de valorização de cada membro, é parte do mundo simbólico de crianças e adultos brasileiros como espaço social e afetivo que representa apoio, proteção e segurança, como um tipo de convivência social que ainda parece ser indispensável ao desenvolvimento pleno de todas as dimensões das personalidades de cada pessoa. É na vivência familiar, ainda que não só nela – também na escola (que a cada dia se inicia mais cedo), na vida da comunidade onde moram e por meio da mídia –, que hoje as crianças se estruturam como sujeitos. Tanto é que, quando algumas dessas circunstâncias se ausentam, a lei jurídica tem o dever de garantir alternativas para a sobrevivência de cada uma dessas crianças e, com isso, garantir a manutenção da própria sociedade.

Nesta pesquisa, ratifico o compromisso de não fazer qualquer juízo de valor, reconhecendo como “família” todos os diferentes modos de grupamentos de pessoas que coabitem numa mesma casa por laços consangüíneos e/ou socioafetivos, por afinidades, com ou sem relação direta de parentesco, também por interesses e circunstâncias, etc., desde que entre eles sejam estabelecidos e mantidos certos laços mútuos de compromissos em relação às suas crianças.

Retornando às crianças em sala de aula, jamais supus que a vida escolar se mantivesse ao largo das experiências que alunos e professores vivem fora da escola e, por isso, buscava o tempo todo conhecer as experiências subjetivas, advindas das práticas audiovisuais com a televisão, que pareciam se configurar como um comportamento extremamente habitual e simples, um rotina “já posta” e bastante sedimentada em suas vidas. Pesquisas indicam e a própria televisão divulga, tanto

que os televisores estão presentes em todos os lares brasileiros, quanto o crescimento da população-audiência, além do número de horas/dia de exposição do público infantil à programação televisiva¹². E, ainda, pelo fato de a televisão, nesse caso, servir como um elemento que espacialmente unia as famílias em torno dela, nem por isso favoreceu aproximações, diálogos e nem mesmo contato físico entre as crianças e seus familiares.

Nesse universo determinado de pesquisa, a triangulação televisão-famílias-crianças aconteceu de modo semelhante em cada caso, com apenas duas exceções, que serão discutidas mais à frente. A leitura das fichas e as conversas com as crianças indicam que em 20 casas podem ser encontrados 34 aparelhos de televisão funcionando, sendo que todas as crianças têm em casa, pelo menos, uma televisão em cores e com controle remoto. E aqui não se inclui um número significativo de aparelhos quebrados que, certamente, são guardados mais pelo seu valor simbólico do que monetário, sem serem jogados fora e sequer consertados. Quando as crianças se referiam à permanência em casa dos aparelhos que não funcionavam, dois argumentos foram usados como justificativa: de que o conserto era muito caro, que televisão não era para ser jogada fora, talvez na esperança de um dia poder vir a consertá-las; e, contraditoriamente, que o problema era muito simples diante de um diagnóstico já estabelecido e que, inclusive, teria validade para todos os aparelhos quebrados: “Tia, é válvula, sempre é. Válvula queimada que tira o som e a imagem, mas dá pra consertar de volta”, como explica a menina ML, de 7 anos, cuja fala sugere que a família desconheça que há mais de 20 anos não são mais produzidas televisões com válvulas.

Um outro aspecto muito interessante e que tem referência imediata com os valores simbólicos de sucesso e de pertencimento se referia à quantidade de aparelhos eletrodomésticos da cada uma das famílias, como se fosse possível acompanhar o ritmo em que novos produtos são lançados, gerando uma valorização no grupo daqueles que conseguem com maior agilidade perseguir esse sonho coletivo que jamais se realizou. A televisão, em si, escapou da lista de sonhos não realizados, tanto pela facilidade atual de compra em suaves prestações, quanto pelo que ela representa na vida de todo cidadão contemporâneo.

¹² Segundo IBOPE/PNT, em 2007, crianças e adolescentes viram quase cinco horas de TV aberta no Brasil.

Na busca por compreender as relações entre essas crianças, delas com suas famílias e com a televisão, há uma determinada concepção de criança que norteia este estudo e que se articula com os pressupostos utilizados para a compreensão do imaginário infantil em sua complexa relação com o real e com o mundo ficcional.

Mesmo diante de uma vida incerta e insegura, em que muitas vezes essas crianças sequer tinham a garantia de voltar para casa e reencontrar seus familiares e responsáveis e a falta de alimentos variados e saudáveis para a sua sobrevivência (parecia não lhes faltar comida, exatamente), para indicar apenas dois elementos muito citados indicados por eles, os dispositivos de jogo permitiam abarcar certos produtos de consumo no próprio ato de brincar das crianças. Assim, mesmo diante de circunstâncias muito adversas nas quais muito lhes falte, como uma casa segura (onde não houvesse risco de balas perdidas), um emprego fixo para seus pais, sapatos para ir e vir para a escola (eles desejavam tênis “de marca”) além de falta de carinho e de atenção, etc. – eles brincavam, riam e jogavam de modo muito envolvente e criativo.

Ao assistir e participar com eles dos lanches no refeitório e das atividades de pátio, além do tempo em que estive em sala de aula, podia ver as crianças demonstrarem como criam mundos outros, por meio do jogo e da ficção, de uma existência na qual até o trágico e o insólito aparecem transmutados em projeção imaginária de uma realidade também outra, uma realidade alternativa.

Entre as crianças que brincavam, ainda que muito do que desejavam lhes faltasse, elas brincavam com a própria falta da qual reclamavam, sem parecer que essa fosse uma situação traumática, sob a ótica dos bens de consumo. Isso sugere uma noção amistosa, ainda que cruel, de pertencimento que lhes une em relação ao que falta a todos, pelo que era desejado pela maioria, tais como: iPod, bonecos do High School Musical, uma casa perto da praia, assistir aos jogos de futebol nos estádios, ter um carro, comprar tênis “de marca” etc. Essas crianças dispunham de uma capacidade de enfrentamento que incitava os jogos ficcionais entre eles, em que ficção e imaginação se mesclavam em experiências extremas em que recriavam-se, os seus pares e nesse percurso, também o mundo.

Aqui vale uma referência a uma opção conceitual, seguida do seu encaminhamento, no sentido de enfrentar as questões relativas ao jogo e à brincadeira de modo menos restritivo, em que não bastava contrapor as questões da

vida real aos seus elementos ficcionais, nem supor que equivalesssem ao que o senso comum chama de verdade ou de mentira.

Sarmento¹³ (2003, p.2), vem contribuindo com algumas definições de imaginário infantil que têm sido material de estudo de muitas áreas identificadas nessa relação das crianças com o mundo, mesmo diante da ressalva de que a “investigação venha sendo dominada pelas correntes teóricas da Psicologia. As perspectivas predominantes são as psicanalíticas e as construtivistas”. Ainda segundo ele, para Freud o imaginário infantil corresponderia “à expressão do princípio do desejo sobre o princípio da realidade, sendo o jogo simbólico uma expressão do inconsciente, para além da formação da censura” (idem, p.2), o que para Piaget seria bastante diferente. Para o segundo estudioso, o suíço Piaget, gradativamente o pensamento simbólico infantil deveria ir dando lugar, num processo de superação de fases que, segundo ele, marcariam igualmente o desenvolvimento de todas as crianças, ao pensamento racional, este sendo o ápice do pensamento humano.

Concordo mais uma vez com Sarmento (idem, p.3), ao destacar as diferenças essenciais entre as diversas orientações da Psicologia e, ao mesmo tempo, sinalizar que “as perspectivas psicológicas do imaginário infantil possuem um elemento comum, concebido como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginariam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade”.

Esta idéia do que falta às crianças como sendo a justificativa da existência e da atuação do imaginário, que se sustenta no que indicam que lhes falte, sem se referir a bens materiais, mas a razão, a uma participação na vida política e econômica, a fala (*infans*), a luz (*a-luno*), etc., resulta de um pressuposto epistêmico que vem sendo revisto, em especial pela Psicologia, mas que não atende à compreensão de crianças e dos complexos mecanismos de funcionamento do seu imaginário, segundo o mesmo Sarmento.

¹³ Este texto foi produzido no âmbito das atividades do Projeto “*As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da infância*”, Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Baseia-se numa conferência proferida no âmbito das Jornadas “Educação e Imaginário”, realizadas na Universidade do Minho, Portugal, em março de 2003.

Em função disso, é importante destacar aqui tanto a concepção de criança que sustenta esta tese quanto a concepção utilizada para compreender a relação entre real, ficcional e imaginário.

A concepção de criança que sustenta este estudo é a de sujeito ativo, não só por ser falante, dotado de outras formas de linguagem que não apenas a oralidade mas, por ter direito à participação na vida social como ator social do mundo de que é parte. Como produtoras e consumidoras permanentes de cultura, as crianças têm o que dizer, tem a livre expressão como um direito e precisam ser ouvidas sobre o que pensam, sobre o que desejam, ou não; têm o direito de se calar e de escolher como, quando e se querem expressar seus medos e expectativas. As crianças não só têm o direito de acesso ao que é produzido e veiculado por meio das mídias, especialmente por meio da televisão, quanto o direito de opinar sobre o que lhes é oferecido por ela, com a qual compartilharam quase 5 h do seu dia, no ano desta pesquisa.

As crianças desta pesquisa interpretavam e agiam sobre o mundo de modo a estruturar e a estabelecer padrões sociais que, com muita frequência, vinham interpelar certos modelos e padrões do mundo adulto, ainda que sob a forma de brincadeira ou jogo. Muitas vezes, diante de ordenações muito rígidas e totalmente pré-planejadas pelos adultos, como costumava acontecer dentro das salas de aula, elas criavam e se utilizavam de certos mecanismos que funcionavam nos interstícios dessas mesmas ordenações, por meio de linguagens expressivas como o olhar, os gestos, desenhos e outras alternativas.

Nessa perspectiva, a infância se conceitua como uma categoria sócio-historicamente construída, que abarca aspectos que se referem ao que é comum a todas as crianças como parte da espécie humana, tais como idade, gênero, etnia, etc. Como categoria social, ela tem uma estrutura que influencia e é influenciada por modos próprios de ser/ver a criança, de viver a infância, que podem ser diferentes e até conflitantes entre si, de acordo com cada grupo social. Assim, ser criança e ter infância em cada tempo, lugar, cultura e estrutura social são possibilidades que se adequam ao conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis, em cada caso, aos modos estabelecidos de organização simbólica, ainda que os mesmos não sejam estáticos e que, por isso, estejam em permanente processo de transformação na vida social.

Isto implica tanto reconhecer a infância como uma fase comum a todas as crianças, quanto afirmar haver elementos muito peculiares que se realizam na vivência dessa etapa e que personalizam a experiência de cada uma delas de modo bastante peculiar, subjetivo e muito diferente de uma para outra. E esses processos de subjetivação que dependem da vivência em interação social têm conseqüências complexas e muito variadas na construção simbólica do mundo de vida de cada uma. Na linha do que defendem os estudiosos das culturas infantis, como Sarmiento (2005, p.373), entre essas variáveis intervenientes que merecem destaque estão o maior ou menor grau de participação da criança na vida familiar e comunitária e as relações que estabelece com adultos e crianças, seus impactos nas representações, recriações e na capacidade de interpretar e de transformar suas heranças culturais. É o mesmo Sarmiento (idem) que define as culturas infantis como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares”.

Nesse processo de interação social, em que as crianças constroem e compartilham suas redes de significados, pesam as relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com o mundo em que vivem. Ainda que se possa supor que o imaginário infantil tenha uma ordem de funcionamento muito mais intensa e abrangente que o dos adultos, essa dimensão do pensamento humano é inerente ao que lhe caracteriza como tal. A vida ordinária cotidiana de crianças e de adultos segue determinadas rotinas, estruturas e ordenações, em que as expressões “realidade” e “mundo real” são usadas, freqüentemente, para garantir padrões de comportamentos e de expectativas de mudança que, de alguma forma, não ponham em risco essas mesmas estruturas e ordenações, na medida do possível.

Por tudo isso, torna-se necessário pôr em questão o que seja o real, para ser possível chegar aos aspectos ficcionais e imaginários que mais diretamente nos interessam neste estudo sobre e com crianças, no qual os jogos simbólicos que envolvem o imaginário se impuseram como uma atividade expressiva característica e preferencial das crianças estudadas.

Tomei o pensamento do crítico literário Wolfgang Iser, que se dedicou à Teoria da Literatura, como referência para adensar e compor esta análise dessas questões. É claro que uma apropriação conceitual da Teoria da Literatura no contexto deste estudo, na área da Educação, exige que sejam feitas certas ressalvas, já que não se trata aqui da relação entre o leitor e o discurso ficcional da literatura,

como pensou Iser (1996, p. 341-363), mas do imaginário e do ficcional infantis num estudo de campo pragmático, que, tradicionalmente, não estaria afeto à ficção.

Os conceitos desenvolvidos por Iser que ajudaram a compor o estudo aqui apresentado são os de *performance* e de *real, ficcional e imaginário*, como propostos por ele.

Iser foi um estudioso alemão contemporâneo que dirigiu seus estudos mais especificamente para a área da Literatura, tendo se inspirado, para desenvolver seu trabalho, em quatro grandes campos, como: a Psicologia Social, a Psicanálise da Comunicação, a Sociologia da Comunicação e a Pragmática, esta como parte da Filosofia da Linguagem.

Tendo essa contribuição como referência, acompanhei e registrei a criação de brincadeiras pelas crianças que envolviam certos programas de televisão vistos pela maioria delas, ou que, de certa forma, naquele grupo, as crianças majoritariamente acreditassem que todas viam. Assim, em geral, estabeleciam no refeitório um tipo de “competição-relâmpago” que funcionava como uma seqüência de *quiz*¹⁴, que colocava todas as crianças em situação de prontidão para entrar no jogo e tentar vencer. Essa brincadeira, segundo eles, chegou à escola depois que o menino LE, de 7 anos, esteve numa festa de aniversário em que aconteceu algo semelhante “mais ou menos assim, não era tudo bem assim, a gente faz mais legal sem ter adultos”, disse ele. A brincadeira começa quando uma criança inicia a competição-relâmpago com o *quiz* da vez, que imediatamente é aceito pelas demais, com muita excitação e energia: “Quem viu *Big Brother* ontem? Quem gosta da Gisele e o que aconteceu com ela no episódio¹⁵ de ontem?” Uma outra pergunta feita foi “qual é o nome da dupla, dos dois jogadores, não serve só o nome de um não, que ganhou o vôlei de praia no Pan de domingo?” Uma outra, que teve como pano de fundo o programa *Zorra Total*, fez uma pergunta que iria comprometer as demais crianças com o programa do sábado seguinte, para identificar o vencedor, aquele que acertasse a resposta, ou o que chegasse mais perto dela. Algo mais ou menos assim: “Quem sabe como é que a Márcia vai conseguir mentir para o Leozinho, aquele corno chifrudo, que é marido dela, para enganá-lo, de novo?” O refeitório fica inflamado de falas e opiniões, e cada um tem

¹⁴ Quiz é uma palavra da língua inglesa que significa adivinhação, um teste rápido; a palavra foi introduzida nesta tese por mim, não pelas crianças.

¹⁵ O termo episódio foi usado pela criança.

que “guardar a sua resposta na cabeça e ver o que vai dar na tevê, não adianta gritar que eu não vou ouvir”, ameaça o menino LH, 7 anos.

Uma outra pergunta comum se refere ao mundo automobilístico, não só para testar o conhecimento do nome e das marcas, porém algo mais: “Quem conhece e já andou no Ford KA novo, modelo novo?” Em geral, quem fazia a pergunta tinha grandes chances de ser o vencedor nesses casos, a não ser quando o grupo fazia uma impugnação e esta era aceita por todos. Um caso em que isso aconteceu foi quando a menina ML, 7 anos, tida pelo grupo como a que tem os brinquedos mais atuais e mais caros, fez seu *quiz* sobre televisores. LE, menino de 7 anos, logo se levantou e gritou no refeitório, dizendo “o pai dela cata os jogos no lixão dos ricos, na portaria dos prédios que ficam na praia, lá pelo Leblon, Copacabana ou ali, naquela praia onde tem o Alpha Barra 1, 2, 3 até 20” (referindo-se a um condomínio na beira da praia da Barra da Tijuca que tem vários blocos), deixando transparecer algum sentimento de raiva, nesse momento, sem que se pudesse definir exatamente em relação a que, apenas levantar algumas hipóteses. Talvez devido a sua explícita desconfiança em relação a todos os brinquedos que a amiga ML dizia ter ou, talvez, pela possibilidade de uma minoria poder morar “à beira da praia”. Em todas as alternativas, no entanto, o menino se mostrava em situação de desigualdade, talvez no lugar de “perdedor e/ou desprestigiado”, menos em relação ao grupo da turma, porém de modo intenso em relação àqueles que tinham melhores condições financeiras do que ele e sua família. A menina ML disse: “É verdade, tia. É tudo verdade, minhas amigas já viram tudo”, dirigindo-se a mim, não ao amigo LE. Ela diz ter o Laptop das Princesas, um computador, apesar de ela não poder usá-lo, um MP3 que a madrinha comprou para ela na loja Casa e Vídeo, além de inúmeros aparelhos de televisão. Não deve ser por acaso que, como uma das fomentadoras da tal brincadeira, que a pergunta tenha vindo dela: “Quem tem mais televisões em casa?” As respostas surpreenderam pelas quantidades: “Quatro, disse ML, 7 anos”; “Seis, respondeu KS, 6 anos; “Quatro também, disse LF, 7 anos”. Até que um outro menino, o LH (7 anos) reagiu e gritou assim: “Mas só vale funcionando!”, o que fez uma outra menina (TS, 7 anos) refletir e ratificar o argumento: “Ah, é! É sim! Tem que estar ligando, desligando e dando pra ver as imagens com cor. E tem que ter voz também!”, ao que o grupo respondeu com um sonoro “aaaaa ...”, indicando decepção. Imediatamente todos começam a refazer as contas, que, segundo o novo critério, faziam com que os resultados numéricos caíssem bastante, e, assim, ML,

que pensava ser a vencedora quando propôs o *quiz*, perdeu seu lugar para uma outra criança, devido ao novo pacto. Chegou - se, ao final, à média de 1,7 aparelhos em cores, por pessoa, como resultado da divisão de 34 aparelhos pelas 20 crianças que fazem parte dessa turma.

As crianças da turma às quais estou chamado neste trabalho de os “puxadore”¹⁶ da brincadeira, aqueles que alavancavam as “competições-relâmpago” a que pude assistir, eram quatro: três meninas e um menino que, num piscar de olhos, transformavam o tempo e o espaço do refeitório da escola em um ambiente lúdico, com regras próprias de um tipo de brincadeira de onde se extraía um vitorioso, aquele que respondesse primeiro e que conseguisse justificar sua resposta com argumentos considerados válidos pelo grupo. Assim, surgia uma pergunta por dia, já que foi estabelecido assim, só podendo haver uma questão por dia, “no lanche” (refeitório) e, eventualmente, uma outra, no pátio, que os meninos determinaram ter que ser sobre futebol, o que as meninas detestavam, apesar de não terem conseguido mudar tal regra. Elas ficavam em volta, arriscavam palpites nos ouvidos umas das outras, mas não participaram efetivamente da brincadeira, nessa circunstância, durante todo o ano.

Durante o tempo em que estive no campo, não faltaram elementos para comprovar que aquelas crianças se configuravam como uma audiência televisiva tão fiel quanto crítica e questionadora e, assim, mais uma vez, confirmavam sua participação ativa nas rotinas culturais oferecidas pelo ambiente social, do qual a programação televisiva fazia parte. Essa participação ativa se configurava em apropriações, questionamentos, recriações que, com isso, permitiriam que questionassem e propusessem transformações para o mundo em que vivem, em função daquele em que tinham a liberdade de criar, desejar e viver em situações de brincadeira e de jogo.

Na “competição-relâmpago” em que foi colocada uma pergunta sobre o relacionamento de determinado casal da televisão (Márcia e Leozinho, do programa *Zorra Total*¹⁷) foram expressos valores e concepções sobre a dinâmica dos casais

¹⁶ Nome dado por mim a cada uma das crianças que inicia o jogo e que, assim, puxa a brincadeira, instala novas regras compatíveis com a dimensão simbólica da proposta.

¹⁷ Segundo o IBOPE Media Workstation PNT, nos dados contabilizados até 13/07/2008, os dez programas mais vistos pelas crianças de 4 a 11 anos são: 1º. A Favorita; 2º A Turma do Pica Pau; 3º A Grande Família; 4º Malhação; 5º Temperatura Máxima; 6º Os Mutantes, Caminhos do Coração; 7º Zorra Total; 8º Jornal Nacional; 9º Futebol na TV Globo e 10º Beleza Pura.

em que foi posta uma crítica quanto à suposta “habilidade” da mulher, não só por conseguir trair o marido com frequência, mas, por além de enganá-lo, convencê-lo do contrário. Assim, ao final da cena, a mulher usava a expressão “contornei”, olhando diretamente para a câmera com um sorriso capcioso para indicar que, mais uma vez, havia ludibriado o seu marido, mas não àquelas crianças. Elas aguardam pela virada do marido, a quem chamam de “otário, corno, chifrudo e boiola”, considerando inaceitável uma mulher trair e enganar seu marido. Aí certamente estão embutidos os papéis sociais de mãe e de esposa, mais do que de mulher (como gênero) que tem a ousadia de enganar “um homem” – neste caso, destacado pela função social de “marido”, que, contudo, poderia ser também um pai, ou não.

Nos jogos de futebol do pátio, quando aconteciam brigas e reclamações, era comum os meninos usarem a expressão “contornei” entre eles, associada do piscar de olhos da personagem Márcia, de modo recriado, *performatizado* (ISER, 1996), adaptado e criativo, sempre que “ganhavam no grito”, em geral, “quando a gente dá uma volta no juiz ou no adversário”, disseram LE, LH e LF, todos meninos com 7 anos.

Enquanto, de outro lado, LE, já de pé, ainda chorando, desafiava o rival: “Tudo bem, vou contar pra minha mãe, você vai ver! Ela vai vir aqui e vai te dizer que foi ELA [falou gritando] que mandou eu sentar perto da professora pra aprender rápido, pra ficar sossegado e prestar atenção. Você vai ver só!”

Assim, à guisa de uma conclusão para este tema que envolve crianças, televisão e famílias, pretendo voltar meu olhar para a figura materna como sendo a responsável pela determinação sobre o que não deve ser feito, o que não deve ser visto, no que não se pode mexer, como por exemplo, a televisão, que se configura mais como um aparelho que tem uma única dona, a mãe, e menos como uma fonte de diversão, entretenimento, informação e, eventualmente, também de conhecimentos. Vejamos o que disse a menina TS, 7 anos, sobre sua vida familiar:

“Quando eu e minha mãe éramos do mundo, quando a gente não conhecia as palavras da Bíblia, a gente até fazia umas coisas daquelas da novela: beber, fumar, namorar, mas agora não. Agora nós só sabemos as palavras e as notícias que o missionário fala, ele explica o que aconteceu. Ele sabe as palavras da Bíblia, e nossa mãe não quer a gente nas notícias, com coisa de morte, de tiro, nem nua, nem sem roupa.”

Na seqüência, a menina TS inclui sua amiga ML, de 7 anos, tanto porque suas mães são amigas quanto pelo fato de freqüentarem a mesma igreja:

“Quando nos éramos do mundo, a gente queria ser artista, não é, ML? Hoje a gente nem quer mais, a gente sabe que é a palavra de Jesus que conta a história da vida. O resto é tudo mentirada!”

A amiga reforça o argumento no sentido de comprovar o poder da mãe, em especial da mãe da amiga TS:

“Um dia, nós fomos a uma igreja lá na Gardênia, que não é a nossa e das nossas mães, é a da tia Cristina. Lá tiram o diabo do corpo, mas essa não é a nossa igreja, a da gente é outra. Lá a TS viu tirar o diabo do corpo de uma mulher que estava com um bebê, só que ainda bem que a gente dormiu nessa hora.”

Na mesma hora, para poder entender, perguntei a TS: “Ué, você viu ou você dormiu bem na hora? Como foi isso?” Ela respondeu assim:

“A minha mãe mandou eu fechar o olho e dormir imediatamente, Tia Inês, você sabe o que é isso? Ela fez eu dormir porque era perigoso, mas que o bispo tirou o capiroto, tirou. Isso eu tenho certeza. Capiroto é um outro nome do diabo, e quem chama assim é o Wagner Montes, na Record, no canal 9. Só que, quando a minha mãe manda, é já, na hora. Eu obedeco e todo o mundo que está ali perto, acho que a ML também teve que obedecer”.

A menina WR chegava todos os dias perfumada, de cabelos molhados e bem penteados, variava os brincos, que compunham com a maquiagem leve e o *glitter* (batom com brilho), que não podia faltar. Essa menina fazia questão de responder com um sorriso suavemente tímido aos elogios que recebia das amigas e da professora: “É minha mãe que me cuida, que me arruma de manhã e ela deixa eu usar meu batom.” É ela também uma das crianças que mais reclama, sempre com uma fala em tom baixo, sobre suas expectativas frustradas em relação a uma parceria mais efetiva com a mãe:

“Na minha casa tem máquina de lavar roupa, som, mas não tem microondas. Tem televisão, claro. Eu adoro ver coisas legais na televisão: desenho animado, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, novela, *A Grande Família* e *Linha direta*. Detesto jogo de futebol e ver jornal, mas tenho que ver com a minha mãe, com a minha madrinha e a minha tia. A mãe da tia também. Eu fico só vendo de longe, brincando. Quando eu acho que vai acabar, eu vou chegando, e aí, muitos dias, a minha mãe não deixa eu ficar em casa, com a família, pra ver os meus programas. Ela me leva com ela no culto

Orar para Jesus. Eu sei, ela está certa, porque só Jesus pode fazer as coisas melhorarem. Eu não gosto de ir lá, mas eu sei, ela está certa. Não adianta ficar só no eu quero, eu quero, só. Tem que orar pro Jesus melhorar.”

E conclui assim: “Meu maior sonho era brincar só eu e minha mãe um dia ou sair só eu e ela pra gente ficar junto, ir ao shopping e ao cinema. Eu nunca fui ao cinema com ela, só fui uma vez com a mãe da minha tia. Eu queria sentar e brincar com ela de mãe e filha, de casinha e de escola, mas eu que ia ser a professora.” Com isso, ela botou a mão na boca como se tivesse feito uma revelação imprópria que tenha escapado do seu controle. Saiu da sala de aula para beber água e não voltou mais ao assunto.

Como eu já havia dito, a vida das crianças na escola trazia ao debate tanto aspectos relativos à programação televisiva, no caso, um personagem do programa *Zorra Total*, como também a representação simbólica de família ali colocada pela figura da mãe como alguém que “vai à forra”, que protege e que estabelece ordens para serem cumpridas pelo filho num espaço que não é o da família, mas do âmbito escolar. A figura protetora, a detentora do amor incondicional em relação aos seus filhos, é um dado relevante nesse grupo, com três raras exceções, e começo o relato por elas. Um dos casos se refere à vida do menino GO, de 8 anos, já relatada neste trabalho. Ele vive, objetivamente, na mesma casa com a sua mãe, ainda que ela não pareça valer, para o menino, como uma referência familiar de segurança, proteção e alento. Ele só se referiu à mãe enquanto esteve na escola (após as “férias do Pan”, ele retornou por poucos dias e, no mesmo mês de agosto, saiu da escola) respondendo a um chamado da direção que colocava sobre ela uma expectativa de contribuição no sentido de ajudá-lo a realizar o tão sonhado reencontro com quem ele chama de pai, que não tem seu nome no registro de nascimento do filho, apesar de isso pesar menos diante da certeza do sentimento filial do menino GO. Era uma hipótese levantada pela equipe gestora da escola que o reencontro do menino com o pai pudesse tranqüilizá-lo e, com isso, melhorar não só seu desempenho escolar, como também sua relação com os amigos da turma.

Os outros dois casos são vividos por dois meninos, GB e JH, que serão citados a seguir. Em ambos os casos, ao se referirem a suas histórias familiares, que têm estrutura calcada nas figuras de pai e de mãe como co-responsáveis, parece haver certo orgulho ou uma prerrogativa de superioridade diante dos demais, como se eles fossem mais protegidos que os outros. Nos dois casos, também, os pais são

citados mais que as mães como sendo presentes e participativos em brincadeiras que gostam de fazer juntos e em relação aos programas que vêm com os filhos na televisão. Segue a fala do menino GB, de 7 anos, que tem em casa apenas uma televisão “mais ou menos pequena, mas que é colorida e com controle remoto”:

“Eu gosto muito de ficar com meu pai vendo *TV Globinho*, *Scooby Doo* e *Paraíso tropical*. Ele deixa eu escolher o programa que eu gosto com o controle na minha mão. Eu vou virando, virando, até achar o que a gente quer. Só que, na hora do jornal, eu tenho que ver com ele o do SBT, só que eu nem gosto, mas eu vejo com ele. Adoro ver novelas, e ele vê comigo e aí ele reclama que é ele que não gosta das novelas, mas ele fica junto e vê comigo.”

JH, um menino muito falante e ativo de 7 anos, “vascaíno de coração, como o meu pai”, fica de segunda a sexta-feira com a mãe, na casa da patroa dela, no condomínio onde a escola se situa. Na casa da patroa da mãe, ele só pode ver televisão “com horário marcado, antes e depois do almoço e só um pouco, para poder fazer os deveres”. Ele relembra com muito gosto os dias de férias em que houve o Pan, em que pôde permanecer na casa dele com o pai, que saía para trabalhar, mas deixava autorizada sua ida ao “restaurante do tio comer um PF [prato-feito], na mesma calçada da casa dele, em Rio das Pedras”, e assim que o pai chegava, eles falavam “só de Pan, Pan sem parar”. E segue:

“Não tinha ninguém pra me encher o saco. O dia todo eu via campeonato de tudo e ia guardando na cabeça pra poder contar depois tudo pro meu pai, quando ele chegava. Quando o Brasil ganhava medalha, eu saía gritando ‘Brasil, Brasil’. Eu torci pra tudo: remo, judô, salto triplo, ginástica olímpica, futebol de homem e de mulher, tênis de mesa e até badminton.”

O que JH mais gosta de fazer, “assim, na época de aulas”, diz ele, em que só vai para casa nos fins de semana com a mãe, é ficar com o pai diante da tevê:

“Eu gosto muito de jogar futebol com meus irmãos grandes e de ver o Vascão na televisão junto com meu pai. Ele gosta de ver novela antes quando o jogo vem depois, mas isso é só durante a semana. No sábado e no domingo, pára tudo, pára Faustão e tudo para o meu futebol, com meu pai.”

No restante do grupo, recai sobre a figura materna a referência direta com o que sentem e entendem como família, ainda que essas referências sobre o papel da mãe variem em cada uma das crianças do grupo.

4.2 Crianças, professora e televisão

Vale lembrar que, no primeiro dia de aula, quando a professora encontrou sua turma demonstrando alegria e entusiasmo, não conseguiu amenizar suas expectativas sobre o sucesso em relação às aprendizagens escolares durante o ano letivo que se inaugurava. Antes de entrar na sala de aula, disse ela: “Agora, num espaço de crianças grandes, que vão aprender a ler e escrever”; ainda com as crianças enfileiradas na porta, perguntou também: “E aí? Está todo o mundo animado pra estudar, pra ficar quietinho, ouvir a tia e aprender?” Em seguida, algumas crianças responderam e logo foram seguidas pelos demais: “Siiiiiiiiimmmmmmmmm”. Continuou a professora: “Então todo o mundo está me prometendo que vai ficar quietinho, prestando atenção, sem fazer bagunça? Sem confusão? Sem briga?” Ao que eles responderam:

“Nãããoooo! A gente vai zoar muuuito, vamos gastar muuuito o LE, que voltou careca [a cabeça dele estava raspadinha, com desenhos que pareciam riscos feitos com máquina de cortar cabelo] e...”, grita JH do final da fila, “vamos jogar muuuito futebol no campo”.¹⁸

Sem aparentar desânimo, a professora riu, não retrucou, entrou em sala seguida pela fila de crianças, onde imediatamente se instalou um troca-troca de lugares para cada um escolher as mesas que, nessa etapa da escolarização, passam a ser carteiras individuais (mesa e cadeira). Não demorou a surgir uma briga entre dois meninos por uma mesma mesa, próxima da professora e da janela da sala de aula, que ocupa praticamente uma parede lateral inteira.

Tudo aconteceu muito rapidamente. Aos gritos, LE e LF se bateram, se ofenderam, até o primeiro ir ao chão, chorando. Enquanto a professora corria para chegar ao fundo da sala na tentativa de intervir na briga, àquela altura o suposto vencedor já se exibia com uma cadeira na mão, dizendo: “Eu tô doido, eu tô doido,

eu tô doido!¹⁹”, enquanto girava o corpo e ria. A turma se dividiu entre uma grande parte que ficou parada, assistindo à cena sem nada fazer, enquanto um pequeno grupo misto, formado por três meninos e duas meninas, aplaudia enfaticamente e gritava muito alto, todos juntos: “Porrada! Porrada!”

A professora chegou e foi categórica: “É, senhor Jajá (referindo-se ao LF), o senhor chegou hoje, depois das férias, e já voltou doido, é isso? Então, o senhor vai sentar bem perto de mim, mesmo, juntinho de mim, mas não naquela mesa da janela; do outro lado, ali, coladinho, bem juntinho de mim, porque eu vou ficar de olho no senhor. Essa de ficar doido comigo não cola! Eu, de Dona Juju não tenho nada!”

Nesse percurso, em que eu estava convencida quanto à propriedade de pensar a vida social e cultural, juntamente e a partir da vida daquelas crianças e daqueles adultos que compõem aquela determinada comunidade escolar, como era o dia-a-dia deles, as decisões que tomam ou que deixam de tomar, sempre conectadas com o “campo de possibilidades” considerado válido para aquele determinado grupo, estava certa de que o trabalho a cada dia abria novas perspectivas que me exigiam corrigir os percursos iniciais para manter o foco.

Bem ali, sentada a uma das mesas que ocupei durante quase todo o ano letivo, mantive-me atenta para poder ouvir, anotar tudo, repercutir as escutas e observações, dialogar quando oportuno e, ao mesmo tempo, tentando guardar as informações que mereciam registro e reflexão, que foram muitas.

A professora e grande parte daquela turma de crianças compartilhavam uma rede de significados em que eu podia afirmar sem dúvida que fazia parte daquele repertório sociocultural do grupo – também da professora – assistir a pelo menos um programa de televisão em comum, *Zorra Total*, produzido e veiculado nas noites de sábado pelo canal aberto de maior abrangência e audiência do Brasil, a Rede Globo.

Não por acaso, logo no início do ano letivo, quando dois meninos brigaram pela posse de uma mesma mesa, fui abordada pela menina AG, de 6 anos, que me perguntou: “Tia, tia Inês, você vê *Zorra*? Eu gosto mais da Eugênia, que nem grita,

¹⁸ Esse prolongamento da vogal tônica que faz a palavra “muito” soar como [muuuuito] é um jargão criado por um determinado programa televisivo, em que uma personagem dizia “vou beijar muuuuuito”.

¹⁹ “Eu tô doido” é uma expressão usada por outro personagem do programa *Zorra Total*, em que, mais uma vez, há um casal – o marido é o senhor Jajá, e a esposa é a Dona Juju.

só entra e sai da lâmpada!” Sem ouvir a minha resposta, ela me deu ‘tchau’ com a mão e saiu da sala. Fiquei com a hipótese de que a pergunta-comentário feita por ela tenha sido um recurso, tanto para me incluir na mesma rede de significados, me ajudando a ser parte do grupo, quanto abrir uma brecha para ela apresentar uma oposição de modo discreto e sem enfrentamentos à briga com gritos que havia acontecido, referenciando-a no personagem da tevê, conhecido como senhor Jajá. A Eugênia, uma personagem, que funcionava como “o gênio da lâmpada”, também era parte do programa *Zorra Total*.

Não foi por acaso, na circunstância da briga, que a professora tenha se inserido e partilhado do grupo e do contexto do impasse que trouxe à cena os referidos personagens da televisão, mostrando conhecer a rede de significados do grupo. A minha presença ali, como um elemento novo, não só mobilizou uma criança (a menina AG), como também a professora, cada uma a seu modo.

Nessa situação, a professora veio a mim e, naturalmente, teceu um comentário, expressando com ele sua preocupação de se proteger de julgamentos de valor que são dela, não meus, e não faltaram explicações para uma conduta da qual ela pareceu se envergonhar, as quais não me cabe julgar. Segue aqui o depoimento dela, agora contextualizado, apesar de o mesmo já ter sido citado anteriormente:

“(...) eu não vou dizer que eu não vejo, porque eu vejo. Mas eu não vejo assiiiiim, direto, todos os sábados. Só se eu estiver em casa, assim... sem ter nada para fazer. (...) Mas como está tudo muito violento, eu não tenho carro, acabo ficando em casa. Meu dinheiro não dá, também, para viver em shopping e em cinema. Minha mãe, que está velhinha, adora ver *Zorra*, ela não perde. Eu até falo para ela me contar tudo porque..., você sabe, né? Essas crianças não perdem um sábado, adoram, amam. O tal do seu Jajá, então... eles adoram.” (professora regente da turma).

A presença na escola de fragmentos perceptivos ou sobras que deixam marcas a partir do que vêem na televisão e, também, sobre a compreensão de cada uma das crianças sobre família e os modos como elas se relacionam não se dá sem conflitos, tensões, ambigüidades e contradições.

GT, uma menina de 7 anos, mora numa bairro próximo, em Jacarepaguá, com a família: pai, mãe e um irmão. Sua mãe está desempregada, e o pai trabalha com entulho (lixo), no shopping, até de madrugada. Ela tem um irmão de 9 anos e um outro irmão mais velho, filho só do pai, que mora no Ceará com uma avó. Na casa dela, há três televisões: “Duas pequenas, desse tamanho (fez com a mão), e

uma das pequenas é colorida, e tem uma enorme (precisou abrir bem os braços), que é nova, grande e tem controle remoto.” É natural que as demais crianças do grupo tenham ficado muito impressionadas com o depoimento dela, até mesmo porque é quase uma unanimidade no Brasil e na América Latina o valor simbólico de se dispor em casa, pelo menos, de uma televisão em cores e com controle remoto. No entanto, o brilho dos olhos dela e dos das demais crianças da turma se esmaece rapidamente quando ela conclui sua fala:

“Só que eu não posso brincar, nem ligar. Nada. Não posso fazer nada nessa, nem o Lucas, nem mexer em nada, só quando a minha mãe está em casa. E, na minha casa, tem uma coisa de só poder ter uma televisão ligada, aí é que é o saco. Pior é que eu e Lucas só gostamos da televisão grande da minha mãe, que tem controle”.

Uma outra menina emenda sua fala na da anterior, para ratificar alguns aspectos:

Minha mãe chega em casa e a primeira coisa que ela faz é ligar a televisão. Ela gosta de ver jornal, notícias, Luciana Guimenez. Eu acho que ela nem vê, mas a gente tem que ficar tudo ouvindo, porque ela liga. Eu só gosto da novela *O Profeta* e queria muuuuito ver o Alemão e a Siri vencendo, terminado juntos no *Big Brother*. Sabe o que aconteceu? Sabe, tia Inês? Minha mãe saiu com a amiga dela e eu não vi tevê nesse dia. Todo dia ela vê jornal, eu detesto, mas ela liga e eu vejo, às vezes porque minha mãe vê. Eu mesma, é só no Natal que eu gosto, porque dá notícias de compras, de shoppings com árvores enormes, coisas boas e bonitas.” (AG, ma, 6 anos)

Durante o tempo em que estive no campo, pude verificar que as escolhas das crianças diante da programação televisiva de que dispõem só acontecem quando não estão acompanhados dos adultos de suas famílias. Quando estão juntos em casa, diante da televisão, o que viam era determinado pela escolha dos adultos, com exceção dos meninos JH e GB. No entanto, as crianças não lhes obedeciam sem recusas, ainda que não as explicitassem diretamente, o que era dito e questionado, sugerindo que ela funcionasse como uma “agência”, tal como sugerem os estudiosos da Sociologia, em especial os que se dedicam às culturas infantis. Segundo eles, “agência” configura uma possibilidade de as crianças organizarem-se de forma autônoma tanto em relação aos seus pares como em relação às ordens sociais instituídas. Assim, se em casa atendiam ao que os adultos lhes impunham em relação aos horários e às escolhas diante da televisão, na escola esses impasses e recusas eram ditos e compartilhados. Essa conduta pode ser

explicada por Corsaro e Edler (*apud* SARMENTO, 2005, p. 373), quando sinalizam que as crianças não só participam criativamente da sociedade em que vivem como também se mostram totalmente habilitadas para questionar essa mesma sociedade – o poder, a ordem, as regras, etc. – e, assim, acabam afetando a sociedade e não apenas sendo afetadas por ela.

Não foi possível, neste estudo, estabelecer qualquer parâmetro de regularidade sobre a relação dos adultos com as crianças que coabitam uma mesma casa, diante da televisão. Não houve padrão de constância ou regularidade em relação a certos programas, nem em relação a um ou outro formato de programa televisivo, também quanto ao horário em que as famílias estão em casa, habitualmente, segundo as crianças.

Neste estudo, foi demonstrado que as culturas infantis se expressavam, preferencialmente, nos intervalos de tempo vagos e livres, determinados pelos adultos como parte das rotinas das crianças, em casa e também na escola, sempre que nesse lapso de tempo estivessem distantes do olhar dos adultos, ainda que com autorização prévia deles. Os espaços de expressão das culturas das crianças ocuparam “os interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que os adultos organizaram para elas.” (Corsaro in BORBA, 2006).

A casa em que as crianças vivem com suas famílias, também a escola, como instituições sociais diferenciadas que funcionam em espaços, tempos e com ordenamentos sociais diferentes, não impediam que as crianças mantivessem seu olhar infantil curioso e crítico sobre o mundo adulto. Assim, podia notar as crianças criando e estabelecendo, coletivamente, certas estratégias e recursos que lhes permitiam tanto lidar com os valores, comportamentos e hábitos que lhes eram impostos, quanto estabelecer seus próprios pactos, acordos e negociações que garantiam não só um sentimento de pertencimento ao mundo, mas permitiam também compreendê-lo para poder viver e agir no/sobre este mundo. Mesmo reconhecendo a casa onde moravam e os membros de cada família como o tipo mais próximo de audiência televisiva, onde supostamente aconteceriam apropriações e o estabelecimento de significações a partir da interação tevê-audiência, o que as crianças relataram não confirma essa tese.

A menina LS, de 7 anos, disse: “A gente ouve, ouve, ouve números demais, chatices, coisas tristes e não adianta nada”, se referindo ao horário do telejornal, qualificando seu período de duração como sendo regido por um acordo tácito de

passividade, de silêncio e de escuta, para mais tarde, talvez, vir a ser possível fazer algo mais prazeroso:

“Não pode falar nada para não atrapalhar o jornal, só ouvir. Grita minha mãe, grita minha avó, beltrano e cicrano. As crianças têm que ficar mudas, só ali, paradas. Eu fico só vendo do meu quarto até acabar e, aí, eu posso começar a ver minha novela, que eu adoro.”

Na sala de aula e na escola, as ricas interações que aconteciam se davam a despeito da autorização dos adultos e costuravam as relações entre as crianças de modo que os adultos naturalmente se excluía e, assim, perdiam a chance de conhecer as culturas das crianças. Deste modo, não eram capazes de compreender como elas se relacionavam com os valores do mundo adulto: suas ressalvas, questionamentos, os contornos e negociações que não configuravam, de nenhum modo, a uma obediência servil diante do poder e da força dos adultos.

4.3

Crianças e outras mídias, na escola:

Ainda que exista uma unanimidade quanto à presença marcante dos avanços tecnológicos na vida contemporânea de todos, principalmente daqueles que vivem nas grandes metrópoles, pode-se afirmar que as oportunidades de acesso (e de apropriação) a essas tecnologias e a tudo o que elas oportunizam ainda sejam muito desiguais e que isso dificulte a conhecer as complexas relações e as repercussões desse fenômeno na vida de todos.

A escola, como uma instituição social que tem um espaço próprio, um tempo, regras de funcionamento e ordenações muito particulares, não tem como se manter ao largo da vida que acontece fora dela e, mesmo aquelas que não dispõem de recursos tecnológicos para o fazer pedagógico cotidiano, não podem supor que estes não façam parte da vida da comunidade escolar, da vida de professores e alunos. Com ou sem o endosso da equipe responsável pela gestão pedagógica e, até mesmo, a despeito da autorização dos responsáveis, as tecnologias e as mídias lá estão como sendo parte desse novo tecido que caracteriza a experiência de professores e alunos. Isso implica dizer que o fato de ser possível, por exemplo, tirar fotografias e fazer pequenas anotações num aparelho de telefonia celular simples modifica os padrões de registros gráficos e fotográficos, para citar apenas

alguns, como resultado de transformações que passam pela interação entre os sujeitos e as mídias. Com isso, não apenas são introduzidas novas formas de registros que dão suporte à memória como são proporcionados intercâmbios *on-line*, quase em tempo real, de idéias, imagens e informações. Esse pequeno exemplo, que se refere apenas aos celulares, indica possibilidades e recursos de que crianças e adultos dispõem, mesmo quando os aparelhos em si estão em casa ou desligados nos bolsos ou nas mochilas, porque, mais do que nos aparelhos, operam nos sujeitos novas formas de constituição, estruturação e ordenação do pensamento.

Assim, a vida contemporânea passa a funcionar sob a égide dessas possibilidades, que se ampliam a cada minuto, exponencialmente, também quando nos referimos aos iPods, aos MP3, às máquinas fotográficas, aos audiovisuais, como vídeos, DVDs, televisores digitais, entre outros.

As crianças, cada dia mais cedo, convivem com as imagens sonorizadas e em movimento em suas casas além de terem acesso a videolocadoras onde podem alugar desenhos animados, filmes e vídeos, tanto aqueles destinados ao público infantil quanto ao adulto. Cada vez mais rapidamente, também, os seriados da televisão e os longas-metragens, que fazem sucesso no cinema e/ou na televisão, estão disponibilizados para serem alugados e vistos em casa, repetidamente, de forma linear e na sua integralidade, ou de modo fragmentado, no intervalo de outras atividades e, até mesmo, simultaneamente, enquanto agem, conversam e/ou brincam.

Isso posto é recorrente o fato de as crianças comentarem entre elas, na escola, vídeos, filmes e experiências interativas com mídias, principalmente no que se refere à programação televisiva em canal aberto, em geral. Quase sempre, seus comentários passam despercebidos ou não têm repercussão entre os adultos da escola. A televisão é elemento importante e muito presente nas vidas das crianças, embora não seja, ainda hoje, considerada uma fonte válida e legítima de assuntos, informações e entretenimento que mereça espaço na escola.

Como aprofundar essa reflexão sobre a relação entre crianças e mídias em que a televisão está incluída se em casa e na escola as crianças pouco ou não dialogam sobre o que vêem na televisão? Quando me refiro a diálogo, levo em consideração as situações/interações com a mediação da professora regente em que sejam consideradas as vozes e opiniões de todos, nas quais sejam respeitados os

pontos de vista individuais e coletivos e, mais, nas quais o diálogo seja tomado como sendo elemento favorecedor e indispensável à aprendizagem.

Se a educação formal, aquela que se dá dentro do espaço e tempo escolares, é uma empreitada essencialmente coletiva, que exige, pelo menos, a relação entre duas pessoas, não me parece razoável que a atenção silenciosa seguida pela obediência seja um requisito para a costura de uma produção maciça de atividades mimeografadas. Silêncio e atenção, por si sós, não são elementos que produzem encontro nem interação, podendo, no máximo, robustecer o argumento capcioso que exige um tipo de “rentabilidade dos processos escolares”, que, historicamente, parece vir produzindo mais desinteresse pela vida escolar e fracasso.

No caso dessa turma, a professora regente é cobiçada pela comunidade, pelos pais e também pelas crianças como sendo uma das melhores da escola, muito responsável, como de fato é. Competente e muito rigorosa quanto aos compromissos que estabelece com a escola para a ação escolar, ela é muito assídua e, de certo modo, rigorosa quanto aos deveres e valores nos quais acredita, como pude acompanhar, além de receber seu apoio, durante todo o ano de 2007. O que falta a ela, inegavelmente, falta a muitos de nós, professores, em termos de formação prévia e continuada sobre o que seja uma compreensão mais ampliada e atual sobre a infância, os modos próprios de constituição de conhecimentos, conceitos e valores, além de alguns preceitos indispensáveis àqueles que atuam nas séries iniciais em relação ao que chamarei de formalização da leitura e da escrita, com todas as aspas que possam ser atribuídas à palavra formalização, usada na falta de outra mais adequada.

Nesse percurso, acho importante situar exatamente a minha crítica em relação à questão-chave desta pesquisa e deste tema, em particular. A(s) mídia(s) vai(ão) à escola junto com as crianças e, também, com as professoras e os funcionários, como parte de suas experiências cotidianas de vida, queiram ou não. Chamo atenção aqui para uma relativa impermeabilidade dos planejamentos de aula, que não prevêm nem deixam brecha, talvez por não fazer parte do repertório sociocultural dessa comunidade escolar, o trabalho diário que se nutre de uma interação dialógica com as crianças a respeito do que elas gostam, valorizam e experimentam em relação às mídias e à televisão, particularmente, sob a mediação do professor, dentro da sala de aula.

Esse novo tecido da experiência contemporânea, que passa pela imagem, pelo som e movimento proporcionados pelas mídias, era reconhecido, valorizado e muito bem trabalhado sempre que este fosse entendido como um recurso paralelo, para enriquecer a ação da professora. As alternativas pedagógicas que envolviam as mídias, nesta escola, funcionavam como ferramentas que endossavam, ampliavam ou tinham como função despertar o interesse das crianças sobre alguma questão. Ao mesmo tempo, a sala de leitura da escola era especialmente ativa e se destacava, inclusive, pelas produções audiovisuais, em que crianças e professores, junto com a equipe gestora, já haviam sido premiados.

Para encaminhar uma conclusão desta introdução ao tema, deixo aqui uma provocação no sentido de supor que, diante de planejamentos escolares tão bem amarrados e conduzidos e, por outro lado, reconhecidas as necessidades de diálogo e de interlocução entre as crianças e delas com os adultos, muitos elementos curriculares sobre a vida de todos se percam, não pela falta de expressão, mas por falta de escuta (dos adultos em relação a eles). A(s) cultura(s) infantil(is) está(ão) lá, obviamente, junto com seus atores, protagonistas, produtores e consumidores, como se fazia(m) presente(s) em todos os espaços possíveis, embora os adultos fiquem à sua margem, sem perceber o quanto a vida escolar perde com isso.

4.3.1 As outras mídias

Ainda em maio de 2007, quando já se anunciavam os Jogos Pan-americanos, em especial através da televisão, com contagem regressiva, eram geradas muitas expectativas. As crianças antecipavam possíveis resultados para o Brasil, para os esportes pelos quais tinham preferências, para atletas já conhecidos, etc. Por outro lado, havia o desejo latente de em algum momento ir assistir aos jogos nos estádios, no parque aquático ou em qualquer outro mobiliário urbano onde aconteceriam disputas. Que eu tenha tomado conhecimento, nenhuma das crianças desse grupo foi a qualquer um dos jogos, o que talvez tenha gerado alguma frustração, mas não diminuiu nem desacelerou o interesse delas pela competição, acompanhada de perto pela televisão. Houve um recesso escolar durante o período dos Jogos, o que facilitou o visionamento.

Já há algum tempo, essas crianças pediam à professora para fazer um telejornal, mais especificamente quando o jogador Romário, do Vasco da Gama,

esteve por cinco jogos consecutivos, num período de cerca de dois meses, para fazer se milésimo gol. Naquela época, a expectativa das crianças, em especial a dos meninos que são vascaínos, era tanta que eles criavam a notícia do gol, mesmo antes de ele ter acontecido. Essa foi a única época em que verifiquei algum interesse deles por outras mídias, de modo explícito, como se alguma emissora de rádio ou algum jornal impresso pudesse vir a saber da notícia do gol antes deles. Os aspectos relativos aos seus medos, expectativas e hipóteses que criaram sobre a notícia do gol do Romário, e outras as notícias, estarão tratados na última parte deste capítulo.

No entanto, crescia no grupo o desejo de eles poderem agir como se fossem repórteres num jogo ficcional que abarca, sempre dentro de si, concordando com Iser, as vivências e experimentações de cada criança, o que alguns preferem chamar de “realidade”, e que, ao serem mescladas ou entremeadas pelo imaginário expressam-se com visibilidade e relativa concretude no jogo ficcional. Nesse caso, o jogo ficcional que lhes interessava viver era o de ser repórter e de poder funcionar “como se”, questionando assim certos elementos e estruturas do mundo em que vivem, além de apresentarem alternativas (mais) satisfatórias ou (mais) favorecedoras, se é que se pode dizer e escrever assim, para esse mesmo mundo.

Nessa época, mais perto do final do primeiro semestre letivo, um dia a professora me disse:

“Ei, Inês, me espera. Eles estão me pedindo para fazer um jornal de notícias para a televisão, mas eles não querem jornalzinho da escola, eles querem para a tevê. Ainda por cima, não pode ser com caixa, porque é de bebezinho, de criança do jardim. Eu não sei fazer, você sabe? Vamos fazer?”

Combinamos de conversar adiante e, naquela mesma semana, encontrei a turma trabalhando com jornais diários e suplementos infantis para, a partir deles, extrair e selecionar as notícias que gostariam de apresentar no telejornal, que, inicialmente, seria sobre o Pan. O projeto estava em fase embrionária, em que as crianças desconfiavam de que poderia não vir a acontecer.

A atividade de produção de notícias a partir de recortes de jornal, de certa forma, foi uma condução determinada pela professora, e, a meu ver, ela já direcionava as crianças sobre as notícias, dentre elas, ainda, para as que tinham maior ou menor destaque naquele tipo de mídia no qual a primeira página oferece muitos elementos diferenciadores, como o tamanho das fotos e dos textos:

“Eu recortei só o gol mil desenhado no papel. É desenho, mas é verdadeiro, o Romário fez e eu vi. O resto? É notícia de gente famosa, mas eu não sei o que eles falaram, porque eu não sei ler, entende? Mas é importante, olha só! (mostra com o dedinho o espaço ocupado pela notícia na primeira página)”²⁰ (VS, mo, 6 anos)

A turma havia sido organizada em grupos, em quatro grupos de mesas, e a atividade consistia em selecionar notícias do jornal, recortar e colar num papel A4. A professora ia às mesas e perguntava aos grupos: “Vocês não têm notícia nenhuma? Não gostaram de nada do *Globinho*?” No grupo que estava trabalhando com o suplemento infantil do jornal *O Globo*, uma criança respondeu:

“Só gostamos desse dinossauro. Já apareceram até no Fantástico esses dinossauros. Eles existiram de verdade, e a história deles é de verdade, mas aqueles da televisão e da foto são todos de mentira. Tudo fabricado na televisão, de mentira.” (TS, ma, 7 anos)

A professora pergunta sobre como se pode saber de coisas que foram notícias no passado, quando Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, por exemplo. As crianças se entreolham por alguns segundos, pensando numa possível resposta, e uma delas fala:

“Coisas do passado? Acho que só no dicionário, nas palavras da Bíblia, que explicam todo o mundo como era para trás. E no livro da escola. No museu... não sei. Diz que conta, mas acho que lá só tem o passado de morto, da vida de morto quando ele era vivo (ahahaha), algumas cavernas, eu acho. Não, caverna não. Acho que é múmia morta, que já foi gente viva.” (TS, ma, 7 anos)

Assim, as crianças mostravam acreditar, e as práticas escolares, por sua vez, pareciam endossar, a existência de certa concepção de realidade como sendo estática, reificada e que se mantinha atrelada “a uma verdade” que apenas os livros ou a mídia impressa poderiam contemplar, ou seja, “os livros escolares e a Bíblia”, além do material histórico e documental disposto em museus.

Ao final daquele dia, eu e a professora conversamos sobre a atividade proposta, que, segundo ela, funcionaria como um aquecimento para o telejornal, já que seria impossível fazer um telejornal “a partir do nada”. Conversamos sobre o que seria esse “nada”, e ficou claro que ela se referia ao fato de um telejornal só

poder acontecer a partir de certas “informações sobre fatos reais”, e, assim, não poderia haver fonte melhor do que o jornal impresso. Essa condução me pareceu não só diretiva, como cerceadora da liberdade de criação das crianças, na medida em que foi sugerido a elas que trabalhassem com um filtro prévio já estabelecido pelo jornal apresentado, que se restringia a exemplares de dias diferentes do mesmo jornal *O Globo*, além de não ter sido dada às crianças a oportunidade de perceber que um mesmo fato ou dado pode ter abordagens, focos, destaques e imagens muito diferentes em cada um dos jornais de circulação diária na cidade onde vivem.

E, mais uma vez, retornava a importância de se retomar a discussão sobre o real como uma dimensão que é abarcada por uma outra, a do mundo ficcional, na medida em que esses fatos reais a que a professora se referia nada mais eram do que representações do real que já haviam passado pelo crivo de inúmeras pessoas, dos repórteres fotográficos aos responsáveis pelos textos, que juntos iluminam e obscurecem, tendo ainda que obedecer à linha editorial da empresa em que trabalham. Deste modo, supor que exista um mundo real implica não reconhecê-lo em sua dimensão mais própria como uma representação, por ser, por si só, inapreensível, mas que, como uma representação, pode ser transmutado em linguagem. Sendo que, mesmo essa representação, por mais que se avizinha dos aspectos relativos à veracidade e à fidedignidade, permanece como tal, e como representação não tem uma única forma, mais correta nem melhor, já que todas as formas de representação são legítimas.

É claro que, no caso do jornalismo informativo, há critérios e até mesmo formatos que regulamentam esse tipo específico de texto, seguindo as funções a que se destina, em que, ainda assim, não subtraem de uma notícia fidedigna, oriunda de uma fonte segura, o fato de ser uma representação que se insere no mundo ficcional. Até mesmo hoje, as fontes históricas e documentais estão sendo reconhecidas por alguns historiadores como textos ficcionais. Um bom exemplo que pode ser tomado como elucidativo, para citar apenas um, consiste em refletir sobre dois pintores como Debret e Taunay, que chegaram ao Brasil na mesma viagem que trouxe D. João VI e que, aqui, produziram reproduções da nossa terra de modo muito

²⁰ Os trabalhos feitos pelas crianças a partir de jornais diários deram origem a entrevistas em grupo e a situações de diálogo que integram esta pesquisa. Os trabalhos integram [o anexo XX](#).

diferenciado, com o objetivo comum de manter o rei de Portugal informado sobre como era o Brasil e o que aqui acontecia.

Voltando à sala de aula, não me cabia interpor nenhuma crítica à professora, e eu buscava, sempre que possível, conversar com as crianças sobre as diferenças entre o jornal diário, “de papel”, como eles diziam, e os telejornais. Um menino de 7 anos, LH, tentou me responder ao explicar:

“Lá no incêndio de Rio das Pedras, foi bombeiro, foi até helicóptero, e aí virou uma notícia, apareceu muitas vezes na televisão. Essa notícia foi muito importante, muito!”

Demonstrei solidariedade ao menino diante do fato que tinha sido tão assustador, o que me fez pensar, também, de que modo essa notícia poderia vir a ajudar a outras pessoas como um alerta, na escola, para tomarem alguns cuidados, para tentarem evitar esses incêndios, entre outras coisas. No entanto, ele pareceu concordar em parte, porque fez questão de enfatizar a importância dessa notícia em si, como se todo o mundo precisasse saber o que houve ali, naquele contexto: “Tia, muita gente ficou sem casa, sem comida, isso é importante, é triste. Por isso que fica passando o dia inteiro na tevê, deu plantão até”, referindo-se ao plantão do *Jornal Nacional* da TV Globo. E continuou:

“No jornal de papel sai, saiu também que eu sei, mas só uma vez. Quem quiser, vai lendo aquele que está com aquela tragédia do Rio das Pedras, porque o jornal fica velho, depois sai outro e aquele fica velho, sai da banca. Pronto, a notícia pára de sair, sai outra, sempre nova e até triste.”
(LH, mo, 7 anos)

Com esse comentário, o menino LH chamou atenção para alguns aspectos importantes. Um deles é o fato de os jornais impressos serem diariamente substituídos por outros novos devido ao volume imenso de notícias que precisam de espaço de veiculação. Para o menino, uma tragédia como aquela não sairia facilmente de sua memória e nem estaria desatualizada rapidamente, além de qualquer outra notícia, ainda que mais atual, não ter o poder de resolver os problemas originados pela incêndio. As notícias, segundo ele, poderiam vir a ser substituídas sempre, até por uma “nova e triste”, só que nada poderia ser pior do que ele viveu na comunidade em que morava, ainda em que a notícia ficasse obsoleta tão rapidamente.

Quando falamos de jornal impresso e sua relação com a vida desse determinado grupo de crianças, estamos nos referindo a uma prática que elas desconhecem. Em nenhuma das famílias desse grupo de crianças há o hábito de se comprar nem de ler jornais impressos em casa, menos ainda diariamente. No entanto, eventualmente são lidos enquanto estão expostos nas bancas de jornais e, em especial, quando as crianças buscam neles determinadas notícias que lhes interessam. Vejamos o que disse a menina GT :

“Tia Inês, sempre a notícia diz uma coisa ruim que já aconteceu. No papel, só tem notícia que vai acontecer só de tempo, de chuva e de sol. Nunca tem notícia do outro ano, que já passou.”

Perguntei a essa menina se ela estava se referindo aos jornais impressos, “de papel”, como eles dizem, ou aos telejornais das diferentes emissoras da televisão. Ela explicou:

“Tia, se liga, não tem jornal de papel na minha casa, só da tevê. No rádio, dá notícia também de crime, de morte, de trânsito e de se vai chover, fazer sol. Futebol passa em todo lugar e fica até na banca, no jornal de papel. Mas notícias da televisão são tudo verdade, eu vejo lá que a chuva ficou aqui (mostra com a mão, na altura do Joelho).”

As crianças não têm o hábito de ler jornais impressos nessa turma e a maioria delas ainda não conseguia ler nem escrever, já que estavam no primeiro ano, do primeiro ciclo de formação escolar. No entanto, o menino GB, de 7 anos, que já lia com relativa fluência, em determinado momento pareceu nervoso, demonstrava medo de ser desacreditado pelos amigos. E, assim, num ímpeto, ele se introduziu entre mim e a menina GT, de 7 anos, para dizer:

“Tia Inês, eu vi no jornal de papel, lá no salão de cabelos que a minha irmã está trabalhando, que nasceu uma criança sem cérebro. Juro. Eu não estou mentindo. Pode acreditar.” (GB, mo, 7anos)

A preocupação de GB se referia tanto ao fato inusitado que contou para os amigos, quanto à fonte ter sido um jornal impresso. Esses dois aspectos, ainda que totalmente distintos, eram igualmente pouco comuns: nascer uma criança sem cérebro, e o menino GB ter tido acesso a essa notícia por meio de um “jornal de papel” impresso. Aí parece se justificar necessidade que sentiu de contar o fato, a fonte e

de situá-la, indicando haver locais onde há revistas e jornais disponíveis, em que os salões de cabeleireiros estão incluídos.

O fato de a televisão permitir a todos ver e ouvir textos e imagens a despeito da maior ou menor capacidade de leitura e de escrita de cada um, sejam crianças ou adultos, tanto favorece o acesso de todos às informações que ela veicula quanto parece influenciar o olhar das crianças sobre o que viam no jornal impresso, como pude notar durante a atividade escolar.

Dois meninos, LE e LH, ambos de 7 anos, estavam conversando sobre uma notícia com texto e foto na primeira página. Em certo momento, LH pergunta ao amigo:

“Você não está vendo que essa é uma notícia da televisão, olha aqui, você não está vendo a imagem? Romário fez o gol. Parou o Faustão para mostrar o pênalti. Essa imagem é pedaço da televisão, não é retrato e não é desenho. Não sei, mas o Romário nem está parado.”

Diante disso, perguntei a ele (LH) o que era “uma imagem que é pedaço de televisão, sem ser retrato nem desenho”. Ele disse o seguinte:

“Tia Inês, na foto de papel a gente tira, mas tem que ficar paradinho, quieto. Se não ficar quieto, parado, borra tudo na foto. O Romário está correndo, ele está tirando a foto correndo, de lado, isso é de câmera de televisão. Nem o Esporte Gol mostrou essa imagem, nem no Faustão.”

A explicação dada pelo menino LH refletia a sua dúvida quanto à produção de imagens para as diferentes mídias. Se a televisão proporcionava uma experiência que envolvia imagens em movimento com som, a fotografia era estática e nem sempre se conseguia capturar as imagens com qualidade. Naturalmente que as fotos de esportes exigiam um repórter fotográfico que tenha experiência com fotojornalismo, que usa as imagens fotográficas com um cunho mais factual. No entanto, é possível que a experiência audiovisual proporcionada pela televisão viesse provocando as crianças a refletirem na produção de imagens e também nas imagens utilizadas no jornalismo informativo.

O menino YC viu no jornal impresso uma matéria sobre vacinas, em que a imagem que a acompanhava não é uma fotografia, mas uma ilustração. Diante do desenho, ele, que ainda não sabia ler, disse: “Esse desenho está dizendo que isso tudo aqui é mentira, é desenho pra criança, então, não é notícia de verdade. Notícia mesmo, sempre tem fotografia digital.”

Assim que ele introduziu a palavra “digital”, perguntei se e como seria possível nós identificarmos quando uma foto é digital e, ainda, como é a foto quando não é digital. Ele explicou que “a foto digital é aquela que dá pra nós nos vermos atrás, na mesma hora. A outra... (pausa), eu não sei como é, mas não dá pra ver atrás”. (YC) Então eu perguntei qual tipo de máquina ele acha que teria sido usada para as fotos do jornal impresso. Ele disse: “Tia Inês, claro que é a outra, a que não tem vídeo.”

Os meninos LH e LE também estavam envolvidos com questionamentos sobre as imagens, sua produção e veiculação. Assim, LH criticou o fato de LE ter recortado uma cena desconhecida até então para aquele grupo de amigos, sobre o que LE explicou:

“Eu coleí o Dodô aqui porque ele foi vitorioso, fez um gol de deixar o goleiro puto. Essa cena eu não vi na televisão, só nesse jornal.”

“Ah, é assim?”, perguntou LH. “Então você recorta e cola uma imagem de mentira, só porque é boa para o seu time? E se nem tiver acontecido? Se for tudo mentira?” LE ficou muito pensativo, em dúvida, e em seguida respondeu: “Na televisão, eu também não vi o Romário dando um cala-boca na platéia (gesto semelhante a um ‘psiu’, um dedo na boca mandando o público se calar). Você recortou e colou aqui. Isso pode ser mentira do papel também.” A menina GV, de 6 anos, entrou em favor de LE na discussão: “Ele não fez isso, não fez esse ‘psiu’ no milésimo, porque na tevê não apareceu. Eu acho que é mentira do papel. Pode ser até uma coisa de outro jogo que o homem colou aqui, a foto errada de outro jogo.”

Como se pode perceber, na opinião dessas crianças, o fato de uma imagem ter sido vista na televisão era o elemento que garantia credibilidade para a informação veiculada na mídia impressa. As crianças mostraram ter noção do que se pode chamar de “efeito photoshop”, que permitia alterar imagens com precisão de modo a fazer com que “as pessoas acreditassem que a mentira virasse de verdade”, como disse VS, que continuou: “Eu já vi até um leão ficar de cabelo liso, lisinho, na revista. Você já viu isso, leão liso? Eu já vi na revista, mas é foto. Foto é foto, desenho é desenho. O que eu vejo na televisão eu vejo com meu olho, ninguém me engana.” (VS, mo, 6 anos)

As crianças do meu universo de pesquisa, portanto, tinham acesso em casa a poucas mídias além da televisão. Em três casas, havia computadores que não

podiam ser usados, e, algumas vezes, o rádio foi citado como sendo uma fonte fidedigna de notícias e de programação, dia e noite, como uma mídia ainda usada pelos seus pais ou parentes mais velhos. Diz a menina ML, de 7 anos:

“Eu adoro ficar tocando piano no Laptop das Princesas. Também jogo Onde está meu Mel? E Jogo da Velha. Dá pra mandar mensagem no Laptop das Princesas ou da Barbie, mas é diferente de computador, que eu tenho também, que eu não escrevo e nem faço estudos nele.”

O menino YC, de 7 anos, voltou ao gol do Romário e mostrou como acompanhou nas outras mídias o acontecimento:

“Tia, você sabe, né, todo o mundo sabe que o Romário fez o mil. Aí eu fui ver *Fantástico* para ver todo o lance, depois deu de novo no rádio e também deu na banca. Eu acordei e vi no jornal da banca, muita foto, muita notícia.”

4.3.2. “Notícia boa, nunca, nem no papel!”

Duas meninas, LS e ML, ambas com 7 anos, vieram a mim para dizer: “Tia, a gente nunca ouviu uma notícia boa, tia. Nunca, nem no papel.” Eu retruquei demonstrando algum espanto e disse para elas que sim, que eu já havia lido e sabido de muitas notícias boas. Elas acreditaram, mas pareciam não imaginar que existissem notícias boas. Então, eu reafirmei que sim, que eu já tinha ouvido, visto e lido, também, notícias boas. Nessa hora, a menina ML se pôs de joelhos, no que foi seguida por LS, enquanto brincavam como se estivessem pedindo, como se implorassem por uma graça, e repetiam, seguidamente: “Por favor, tia, conta, conta...”, dizia ML. A amiga LS pedia também: “Conta, conta, conta... tia, por favor.”

Decidi então contar uma notícia que eu havia lido num dos jornais que estavam disponíveis na sala de aula, no dia do trabalho em grupo. E comecei a contar, enquanto as duas me olhavam e me escutavam atentamente; falei para elas que eu havia lido naquele dia, no jornal, que havia um tipo de macaco, que eu achava que se chamava muriqui, que era muito alegre, carinhoso com os do seu grupo. Eles quase não brigavam entre si e talvez acabassem, de tanto que estavam sendo caçados, maltratados e mortos, por serem muito mansos. Diante desse risco,

uma família em Minas Gerais resolveu cercar uma área de terra, semelhante a uma floresta, que era dela, para cuidar da natureza e defender os animais. Já haviam nascido muitos novos macaquinhos, filhotes que estão sendo protegidos. Assim, eles não corriam mais o risco de deixar de existir. Quando acabei, disse: “Fim.” Brincando, ainda insisti: “Ponto final!”

Acabei de narrar uma notícia e perguntei a elas se essa não era uma notícia boa. As duas, LS e ML, me abraçaram, pularam de alegria, bateram palmas, fizeram expressões com caras e bocas e disseram: “Ai tia, que fofos, que linda história. Tia, nós amamos a sua notícia. Por que não dá essa notícia no *RJ TV*?” (ML, ma, 7anos). LS, ma, 7 anos, foi mais longe: “Ah, podia dar no plantão, aí eu ia amar muito mais ainda.”

4.3.3 As crianças e as notícias da televisão

Há estudos na área de Comunicação Social (Silva, 2004) que revelam não haver uma unanimidade em relação ao que os jornalistas chamam de “valor-notícia”, referindo-se aos critérios utilizados para selecionar, delimitar e especificar o que merece destaque como uma notícia, em cada caso, assunto e meio de divulgação. A mesma autora diz, também, “que não apenas em organizações diferentes, como mesmo o repórter e o editor de uma mesma empresa podem discordar entre si na decisão sobre o que são os valores-notícia²¹”. (idem, p.10)

No entanto, para efeito de análise, é preciso trabalhar com uma definição desses conceitos orientadores como patamar de referência para certos “atributos do acontecimento” (idem, p.11) que ajudem na compreensão do que seja uma notícia. Silva (idem, p.12) enumera aspectos relativos aos valores jornalísticos das notícias, não no afã de reduzi-las ao rol por ela organizado, mas para ser possível contemplar as variáveis que foram destacadas pelos jornalistas que contribuíram para o seu trabalho. Seguem aqui, sem ordem de importância, os valores que determinam os atributos que com maior frequência sustentam as notícias: 1. referente à pessoa de destaque ou personagem público (proeminência); 2. incomum (raridade); 3. referente ao governo (interesse nacional); 4. que afeta o bolso (interesse pessoal/econômico); 5. que provoca indignação (injustiça); 6. grandes perdas de

vida ou bens (catástrofe); 7. conseqüências universais (interesse universal); 8. que provoca emoção (drama); 9. de interesse de grande número de pessoas (número de pessoas afetadas); 10. grandes somas (grande quantia de dinheiro); 11. descoberta de qualquer setor (descobertas/invenções); 12. assassinato (crime/violência).

Segundo a autora, depois de elaborado, esse levantamento foi submetido para análise e eventuais contribuições a renomados pesquisadores e jornalistas, tais como Nelson Traquina, Mauro Wolf e Michael Kunczik, junto com autores brasileiros como Manuel Carlos Chaparro, Mário Erbolato e Nilson Lage, que a endossaram e reconheceram serem esses os critérios que, hoje, determinam o caráter de noticiabilidade. Como todo conceito, no entanto, também o de “notícia” não é estático, ao contrário, se transforma no ritmo da efervescência da vida social.

Vale como ressalva, também, o fato de o conceito de “notícia” estar inserido no campo do Jornalismo, que por sua vez é parte da área de abrangência da Comunicação Social. Em minha pesquisa, tem significação quando e se relacionado à área da Educação, o que amplia muito o desafio e os riscos enfrentados. No entanto, este trabalho foi assim estruturado para ser possível conhecer o que as crianças compreendem como sendo notícia da televisão, sem perder de vista suas características principais afetas ao jornalismo/notícias, que chegue à escola e à sala de aula e que vem com isso iluminar o espaço de múltiplas interfaces entre Comunicação Social e Educação, sem desconsiderar as especificidades de cada área.

Há ainda outro elemento que funciona como pano de fundo de todo noticiário, em qualquer uma das mídias, que se refere ao caráter de atualidade da notícia e que vale como um pressuposto dos noticiários em geral. Isso implica dizer que todos os 12 itens elencados como valor-notícia têm, ainda, uma referência temporal que justifica o jargão usado entre os jornalistas para se referir a algo que tenha perdido o seu teor de atualidade, algo digno de ser tratado com desdém no meio e que é comumente conhecido como “notícia velha”. Vamos ao que anunciou a menina JS, de 7 anos:

“Meu nome é tal. Eu estou falando da Rede Globo e vou falar da notícia do Shrek. Shrek III. Ele é legal, quem já viu o Shrek II é pra ver o Shrek III, porque eles vão ter filhinhos.”

²¹ Trabalho apresentado no NP 02, no V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, 2005, pela professora doutora Gislene Silva, da Universidade Federal de Santa Catarina.

E continuou a ler o papel que trouxe na mão, um recorte de uma revista em que havia o anúncio do “Shrek, que chega ao Brasil em 15 de julho”. No momento da leitura, ela percebeu que já estava em agosto de 2007 e, surpresa, ela parou, olhou para a professora e disse: “Ih! Já passou! E agora? Tia, eu quero gravar outra, essa não pode mais, já passou!” A professora, então, respondeu à menina: “Deixa de bobagem, JS, o filme ainda está passando nos cinemas, continua aí!” JS não aceitou e, no final da sua participação, começou a chorar, enquanto dizia para a professora: “Tia, não é mais notícia, já passou, está velha, já chegou agosto. Eu quero fazer outra. Por favor. De Pan, deixa eu falar do Pan”, referindo-se aos Jogos Pan-americanos, anunciados para setembro do mesmo ano.

Além da certeza de que o tempo passa continuamente, não há dúvida de que o período compreendido entre a novidade e sua obsolescência venha sendo a cada dia mais encurtado, tornando-se menor na medida em que alguns fatos podem ser acompanhados e tornados públicos em tempo real, ou muito próximo disso.

Retomando as questões desse grupo de crianças, bem antes de surgir a idéia de ser feito um telejornal na escola, o conceito de notícia já era parte do universo vocabular significativo e cotidiano delas, porém utilizado em contextos muito variados e, às vezes, até mesmo contraditórios. Vejamos alguns exemplos:

“No Faustão, só tem uma notícia para as famílias. Da Fininvest. Quem precisa de dinheiro vai lá, pega, mas tem que pagar depois.” (GV, ma, 6 anos)

“Meu pai está lá no Norte. Ele tinha prometido fazer festa para nós quatro (são quatro filhos), mas só fez para o menor – Marquinho –, que ele esperou nascer. Ele avisou a notícia da festa pra todo o mundo, que ia ter isso e aquilo, se exibiu pra galera e depois... nada. Eu e meus irmãos todos acreditamos, mas não teve foi nada.” (GO, mo, 8 anos)

“Eu jogo *play station* antes e depois do almoço, na televisão. Jogo com meu irmão de 11 anos. Ele é Flamengo, eu sou Vasco”, diz o menino LH, de 7 anos, para seu amigo de mesma idade, que responde: “Meu irmão joga botão comigo e videogame também. Mas minha mãe tira os cabos da tevê para ver as notícias do jornal e novela. Eu bem vi ontem na televisão a família toda do Romário lá, no jogo, esperando o golzão dele, mas não fez o mil.” (LE, mo, 7 anos)

Ainda sobre o mesmo assunto, disse o amigo (LH, 7 anos):

“Notícia é isso (fez mão de microfone e deu um tom de reportagem): Rooooooooomário fez o milésimo! Não. Errei. Desculpem, telespectadores,

vou começar de novo. Gravando. O Romário fez só hoje o milésimo gol, e a torcida vascaína foi ao delírio.”

O caráter polissêmico²² do termo notícia se expressa bem nesses três casos, em que o fator tempo se faz presente em diferentes contextos. No primeiro depoimento, pareceu-me que a perenidade com que o programa *Domingão do Faustão*²³ vem anunciando e acenando com a possibilidade de se conseguir dinheiro fácil e em tempo recorde atenderia ao valor-notícia que se refere a grandes somas de dinheiro, e, certamente, este seria um assunto interessante para um número representativo de pessoas (notícia de interesse comum). Considerando-se a vida das crianças e de suas famílias, todas de baixa renda, conseguir dinheiro por meio de um empréstimo “para pagar depois, sem papelada e sem confusão” (vinheta da Fininvest²⁴) valeria como uma notícia na medida em que anunciava uma alternativa que poderia ser promissora.

No segundo caso, ficou flagrante a frustração do menino com o feito, ou o prometido e não feito pelo seu pai, ao se remeter a uma festa para ele e seus irmãos. Os quatro filhos sonhavam com essa festa que não aconteceu, apesar de ter sido avisada ao entorno social deles. O anúncio da festa foi um evento digno de notícia, mas, como ela não aconteceu, tanto se tornou uma notícia falsa, o que é inadmissível, quanto tornou públicas suas tristeza e dor, fortalecendo assim seus sentimentos de abandono e de perda da figura paterna, como estão tratados no capítulo sobre crianças e suas famílias.

Sobre o terceiro e último depoimento, é preciso informar que os meninos LH e LE, ambos com 7 anos, funcionavam dentro do grupo como os baluartes das rixas que envolvem os grandes times cariocas de futebol e que, não por acaso, eles tinham consciência de que no país em que vivem o futebol e as rixas entre times sejam parte de um assunto de interesse geral, ou de uma maioria. Além disso, o uso do linguajar criado por um conhecido apresentador de programa esportivo e um texto com formato jornalístico foram elementos suficientes para caracterizar a referida notícia.

²² Polissemia é, também, um conceito polissêmico e utilizado por muitos estudiosos em tempos e espaços muito distintos. Aqui, ele foi usado tal como propôs Mikhail Bakhtin, referindo-se à multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo termo.

²³ Programa de variedades, ao vivo, que acontece nas tarde de domingo, das 15h às 20h , em canal aberto, na emissora de maior abrangência no Brasil, desde 26 de março de 1989.

²⁴ Um das empresas patrocinadoras do programa *Domingão do Faustão*.

É surpreendente poder verificar, em contato com as crianças, a abrangência dos conhecimentos já constituídos em grande parte do grupo a respeito do texto jornalístico e do formato dos telejornais, principalmente quando se considera que a turma estava em fase de sistematização da leitura e da escrita. Vejamos o caso da menina TS, de 7 anos. Ela me contou que, aos 4 anos de idade, levou um tombo na escola e que “sangrou muito”. Segundo ela, ninguém quis olhá-la, porque ela estava transformada “num monstro de sangue”, e, por isso, precisou ir com a diretora da escola para o hospital público municipal mais próximo. Sua preocupação agora, em 2007, ou seja, passados quatro anos do acontecido, referia-se à possibilidade de alguém tê-la filmado naquela época, na escola ou no hospital. E segue TS: “Eu nem sei se filmou, mas vai ver que filmaram tudo. Era uma notícia, porque eu estava em tempo de morrer, mas, se um repórter estivesse lá, queria ver o que ela ia fazer.” Sobre o que eu perguntei: “Ela quem?” E, de imediato, a menina TS respondeu: “A minha mãe, ora.” Hoje em dia, a mãe de TS, com quem ela mora, converteu-se à religião evangélica e, segundo a mãe, sua filha TS não podia “aparecer na mídia, em especial na televisão, para não acabar em foto nua, com coisa de tiro e muito menos na internet”, o que foi acatado por mim e pela escola sem ressalvas. Mesmo assim, diante do conhecimento que a menina tinha de que nos dias de hoje existiam inúmeras possibilidades de as pessoas serem filmadas de modo quase imperceptível, instalou-se um sentimento de ameaça quanto à existência de uma possível gravação do que aconteceu com ela, mesmo passados quatro anos.

Conversamos algum tempo, e eu busquei tranquilizá-la com o argumento usado pelo grupo e, desse modo, questionei se hoje essa já não seria uma notícia velha. Ela respondeu prontamente que “sim, essa notícia já está muito velha, velhíssima, mas eu quero dar!”. Assim, entendi que, apesar de essa ser uma notícia vencida pelo fator tempo para o público em geral, para a menina TS essa era a notícia da vida dela. Então, propus que ela desse a notícia, ali, para mim, já que não estava autorizada a participar da filmagem do telejornal. Ela fez de um estojo de plástico fininho um microfone e disse:

“Aconteceu uma tragédia na Escola M. XY. Uma menina de 4 anos chamada TS caiu da altura da cintura da mãe dela no chão e quase morreu, mas Deus salvou ela. Tia Inês, o repórter, quando acaba, diz

eu sou fulano, beltrano²⁵. Eu vou falar. Eu sou TS. Pronto, acabou. Pode passar a letrinha. Tchau”

Imediatamente após o final da notícia da menina TS, aproximou-se o menino LH, que já chegou mandando a amiga LG, de 7 anos, “calar a boca, porque você não vai falar nada, eu que vou dizer”:

“Alô cariocas todos, de olho no Pan, que a gente vai vencer. Boa noite” (LH, mo, 7 anos), apoiando em seguida o microfone de faz-de-conta na mesa, improvisado com um lápis-borracha. Perguntei a ele o que aconteceria em seguida, se bastava dar a notícia e pronto. Ele respondeu: “Nada, acaba e aparecem as letras. Entra a novela. Pronto.”

4.3.4

Performance, agir como se

Para compreender os jogos ficcionais das crianças na relação com as notícias da televisão, lanço mão do conceito de *performance*, cunhado por Iser (1996). Essa aproximação com o ideário de Iser tem como finalidade ampliar a compreensão dos modos próprios de apropriação por parte das crianças do que chamamos aqui de conteúdos televisivos.

Assim, vale ratificar que esta tese não trata da relação entre o leitor e o discurso ficcional da literatura, como pensou Iser, mas que o imaginário e o ficcional infantis neste estudo, que, em princípio, não estaria afeto à ficção, vieram exigir a aproximação feita, que se contextualiza no âmbito de abrangência da relação entre o ficcional e o imaginário. (p. 341 - p. 363)

Segundo o autor, as condições de percepção humana e a insuficiência de uma visão cósmica ordenada, que vem dar lugar a um mundo provocador de interferências, constituem dois dos aspectos mais importantes para que a *performance* se faça valer como força – força do mesmo calibre da *mimesis*²⁶. Se,

²⁵ Nesse grupo, para se dirigirem a pessoas comuns de quem não sabem os nomes, é muito comum o uso das palavras “fulano, beltrano e cicrano”, não necessariamente na mesma ordem.

²⁶ “Parece que a *morphé* aristotélica migrou da natureza para a mente do artista, pois o que é imitado não é a natureza, mas as formas armazenadas na memória do pintor, fazendo com que a natureza seja, por assim dizer, revelada. Tal processo representa uma modificação ampla nos fundamentos da *mimesis* e deriva de uma modificação no entendimento da natureza. (...) A natureza precisa conformar-se a um *repertório de formas comuns ao artista e ao observador da obra de arte.*” (ISER, 1996, p.345)

na concepção clássica, a *mimesis* ainda podia se avizinhar da noção de transposição ou de reflexo, na medida em que a idéia de realidade deixa de ser compreendida como algo que é “dado”, paralelamente nos deparamos com a premência de explorar a variante de *performance*, que, embora intrínseca à *mimesis*, passa a ser entendida como algo além da transposição, quando a realidade passou a ser “tratada como um processo contínuo de auto-realização”(1996, p.348). Em vez de se concentrar na idéia de complementação da natureza, tal como a *mimesis* era pensada na época aristotélica, o que de mais importante existe para ser posto em pauta é aquilo que o artista guarda na lembrança sobre as formas da natureza, e não mais a *mimesis* como parte integrante da natureza, como foi pensada na Grécia antiga. E essa mudança de concepção vai acarretar conseqüências significativas para os estudos sobre a percepção, sobre o narrador e sobre o artista em geral. A perspectiva de uma *antropologia literária* pela qual Iser pensou a relação entre *mimesis* e *performance* vem trazendo contribuições significativas para os estudos sobre o narrador, bem como o conceito de *mimesis* da época clássica deixa-nos como legado a respeitabilidade das variantes que o compõem (*performance*) e, por isso, ainda instaura forte ebulição para as teorias que lêem as obras da modernidade.

O conceito de *performance* de Iser permite configurar uma espécie de *resposta*, criada pela criança, individual e coletivamente, diante da necessidade de se reinventar sob novas formas em interação com a imagem em situações ficcionais. Embora o senso comum insista na idéia de “recepção passiva” (e aí se baseiam os que falam do mal que a TV pode causar à criança), se consideramos as crianças como sujeitos capazes de entender e de questionar, a seu modo, as normas e as ordenações sociais do mundo adulto, podemos inferir que elas, como todos os demais sujeitos, também atuam pela *performance*. Atuar pela *performance* significa trazer consigo uma espécie de falta antropológica, ou seja, uma espécie de sede – sede com “e” fechado e sede com “e” aberto – antropológica de ser aquilo que não é ou de não ser aquilo que é. Necessitamos dessa ficção antropológica, e é isso que justifica nossa atração por algo distinto de nós. É justamente nessa necessidade de se reinventar sob novas formas, como afirmamos acima, que reside, paralelamente, uma necessidade também de dar respostas para as imagens que as atravessam no mundo.

As crianças deste universo de pesquisa, em muitas situações, *performatizaram*, ao criar outras situações de interesse a partir de suas percepções, que, por sua vez, foram motivadas por imagens, textos e configurações típicas da televisão. Elas *performatizaram* em interação com as imagens televisivas, o que implica dizer que não copiaram, não cederam, nem imitaram; recriaram-se, na medida em que vivenciaram a necessidade de agir “como se”, à semelhança do que ocorre no discurso ficcional.

E, ao agirem com se fossem repórteres, como se estivessem trabalhando na televisão, como se fossem adultos – jornalistas apresentadores de um telejornal, repórteres de externas –, *performatizaram* e recriaram, cada um a seu modo, a dinâmica própria dos produtos audiovisuais. E recriar implicou, também, questionar vários elementos que os estruturam, como: a dupla de apresentadores, as vinhetas e propagandas, os padrões estéticos, os programas que vêm antes e depois, entre outras coisas.

Voltando à sala de aula, o monitor da televisão estava ali, pronto para a filmagem do telejornal. Ele foi feito a partir de uma moldura de um quadro grande que foi encontrada no lixo de uma das casas do condomínio. Essa moldura estava sendo destruída por cupins e não servia mais para exibir qualquer imagem em paredes, mas, ao primeiro olhar, as crianças disseram: “Aqui! Esta! Nossa televisão está aqui” e levaram a moldura para o pátio da escola. Outras crianças sugeriram um monitor velho de um computador ou uma televisão quebrada, mas aquela moldura foi a escolhida como sendo a televisão de todas as crianças da turma, onde, por trás dela, cada um daria sua notícia e, assim, estaria sendo o repórter do telejornal.

No dia marcado, a professora virou o monitor da tevê e foi surpreendida por três círculos de tamanhos diferentes, desenhados com lápis preto na moldura, depois de ela ter sido pintada na escola. Quando as crianças viram o enquadramento perfeito, a moldura sobre um tripé e as câmeras prontas para a filmagem, não se contiveram de alegria e gritaram. Bateram palmas. Um dos meninos (LE, 7 anos) disse assim: “Ih! Vai ligar a televisão!” O grupo gritou: “Vai ligar! Vai ligar! Vai ligar!”, seguidamente. A professora pediu calma, repetidamente, e avisou: “Fiquem tranquilos, a Tia Inês vai ajudar o tempo todo na filmagem... (pausa).” Eu permanecia sentada, no canto da sala, com as duas meninas que não poderiam ser filmadas. As crianças insistiam na questão: “Mas a gente vai fazer a gravação? A

gente vai aparecer na fita da televisão? A Tia Inês falou que dava pra gente se ver na tevê!” A professora respondia a eles: “Sim, vamos gravar aqui na sala ou na sala de leitura com um tripé, junto com a professora da sala de leitura.”

Quando eles se certificaram de que tudo ia acontecer como fora planejado, o menino IS, de 7 anos, dirigiu-se para o monitor e encostou o seu dedo indicador no botão (círculo) de maior diâmetro ali desenhado e disse: “Eu sou só trabalhador da televisão, eu ligo e desligo, tá?” E assim foi, até o final. O menino IS funcionou como o segurador de cabos “igual ao do Faustão”, esteve por todo o tempo operando para o bom funcionamento da filmagem. Ligar e desligar a televisão foram ações repetidas por ele pelo menos umas 20 vezes em cada um dos dias de filmagem, com o maior cuidado e atenção. Num dado momento, ele se explicou para a professora diante de todo o grupo: “Eu não quero fazer sozinho, tia. Eu não quero falar notícia nem nada, eu só vou querer trabalhar na tevê, porque eu falo gago. Eu ligo e desligo o tempo todo pra não ficar tempo parado. Na tevê, não pode ter tempo parado.” (IS, mo, 7 anos)

Ainda durante a filmagem, eventualmente aconteceu de algumas crianças interagirem diretamente com os repórteres, comentando algumas notícias, fazendo críticas ou pedindo para que os mesmos falassem mais alto. Essa intervenção direta soava natural para as crianças da turma, em geral, com exceção daqueles que ali estavam atuando como repórteres. Todos os que foram interrompidos enquanto estavam apresentando suas notícias reagiram muito mal às intervenções, como se uma situação como essa jamais pudesse acontecer. GV, ma, 6 anos, ao ser interrompida por um amigo, solicitou à professora uma nova chance na televisão: “Tia, quero ir de novo, quero gravar outra notícia, o JH me atrapalhou. Pior, agora eu não tenho outra notícia nova”, e começou a chorar. A menina JS (7 anos) também foi interrompida enquanto anunciava o filme *Shrek 3*, quando, de repente, algumas crianças começaram a gritar “eu já vi, eu já vi”. Ela foi ficando irritada e não conseguiu se conter, vindo a responder direto para os telespectadores: “E eu perguntei se você já viu?” Na mesma hora, ela se mostrou desconfortável com a sua reação e parou de falar. Olhou para a professora, olhou para mim e decidiu dar continuidade à cena. Àquela altura, o menino IS, o encarregado responsável pela ordem, pela produção, pelos fios e pelo tempo, se aproximara e, já bem perto, “para não ter tempo parado”, apenas com sua presença pressionou JS a continuar, ou a

desistir. Ela reassumiu com firmeza, até concluir sua tarefa com uma pergunta dirigida à professora: “Está bom? Boa noite e muito obrigada.”

Depois de um esforço teórico-conceitual exaustivo baseado na tentativa de trabalhar com os conceitos de “verdade” e de “mentira” para a compreensão do que acontecia no campo, ficou clara a necessidade de buscar uma sustentação mais abrangente que pudesse abarcar a complexidade da relação entre o real, o ficcional e o imaginário nesta pesquisa. Para isso, foi feita essa nova aproximação conceitual com o ideário de Iser (1996), para entender essa relação entre o imaginário e o ficcional infantis tão presente neste estudo do campo pragmático, que, tradicionalmente, não estaria afeto à ficção. Assim, operei com os conceitos de *real*, *ficcional* e *imaginário* tal como foram propostos por Iser, pelo fato de os mesmos terem se mostrado capazes de iluminar certas questões sobre as relações que as crianças estabelecem, não sem conflitos, com as notícias da televisão.

Mais uma vez, torna-se importante destacar que está sendo feita aqui uma transposição de conceitos entre duas áreas distintas, a Teoria da Literatura e a Educação, o que não é simples. Este enfrentamento parece ser produtivo nesta tese sobretudo por permitir questionar também, aqui, o caráter de oposição entre real e ficcional.

Sabe-se que a superação desse caráter dualista e opositor implica uma transgressão a uma dicotomia que extrapola a simplicidade argumentativa que nos permite afirmar sem problemas que a ficção traga em si elementos da realidade e vice-versa.

A complexidade desse mecanismo exige que se rompa com o próprio sistema de oposições, supondo que a ficção contém elementos do real sem a intencionalidade de capturá-lo e de descrevê-lo na sua integridade e que, ao mesmo tempo, a realidade não pode prescindir de aspectos ficcionais. Deste modo, estamos obviamente nos referindo ao fato de as manifestações ficcionais se alimentarem de dados referenciais, mas nem por isso serem deles um mero reflexo.

Hoje já se discute, em vários campos do saber – a Teoria da Literatura, a História, a Análise de Discurso –, o fato de documentários e do discurso da História, só para ficar em dois exemplos, se impregnarem de elementos fictícios, pelo simples fato de ser inevitável a instauração de certos fenômenos que são vistos de um determinado ponto de vista, para os quais são selecionados certos dados de arquivo, de serem subordinados de formas diferenciadas em relação a um fato a

outro etc. Um outro aspecto refere-se ao fato de que o real (ou a realidade) enquanto um acontecimento, possa ser transmutado em linguagem e assim, passar a se configurar como uma representação constituída a partir da linguagem. De fato, se o *real* só existe no momento em que um sujeito dele se apreende para poder falar dos referenciais que o compõem, ele só pode ser algo que se revista de aspectos ficcionais.

Essas novas relações que atravessam os conceitos de ficção e de realidade tornam-se ainda mais complexas quando introduzimos o conceito de *imaginário*. Para confirmar essa idéia, basta que pensemos na multiplicação de imagens, respostas, traçados decorrentes da imaginação. Deste modo, tornar-se imperioso pensar nessas três dimensões a partir das relações que essa tríade estabelece entre si. Isso sem perder de vista que, se por um lado, se ampliam o universo de relações e de outras vias de compreensões, por outro tornam-se cada vez mais complexos os percursos para se alcançar essas mesmas vias. Nesse percurso, pode-se dizer que o fictício seja a concretização de um imaginário que traduz a seu modo certos elementos da realidade. Desta forma, o real nada mais é do que uma representação, no todo ou em parte, de algo que, pela sua própria natureza, seja inapreensível e, como tal, pode ser transmutado em linguagem, mas não pode ser capturado nem tomado como dado, pronto, acabado nem reificado. O ficcional, por sua vez, permite que uma representação do real se torne um ato ou um evento, em que o imaginário difuso interage e se impõe como um funcionamento, um mecanismo.

Isso quer dizer que, quando as crianças performatizam ao agirem como se em movimentações de entrelaçamento de duas dimensões em jogo, o ficcional e o imaginário se questionam e se complementam, garantindo espaço para que as subjetividades se expressem também por meio do imprevisível, do improvável e até mesmo do que é insólito, em alguns casos. Os aspectos que supostamente estariam relacionados com o que o senso comum chama de “real”, nessa vertente, estariam contemplados nos aspectos ficcionais, já que estes existem, sempre, como representação.

Assim, as crianças recriam-se e, também, o mundo em que vivem, como ao, por exemplo, performatizarem a Fátima Bernardes, quando já estão em jogo elementos que se referem à forma própria como cada um a concebe e a representa internamente como mulher, jornalista, bonita, que trabalha na emissora aberta e comercial de maior abrangência no território nacional, que é esposa do jornalista

que trabalha a seu lado, com quem tem três filhos, entre outras coisas. Esses dados, supostamente objetivos, sofrem uma ordenação em que o *imaginário* atua como uma instância que precisa ser acionada, junto com os aspectos ficcionais que abarcam o *real* como uma representação, já que é inapreensível, parcial ou integralmente como tal, mas que pode ser transmutado em linguagem sem prescindir do imaginário como um mecanismo. Assim, à Fátima Bernardes, que é a pessoa/profissional usada como exemplo, também foram atribuídas características e adjetivações que expressavam desejos, hipóteses e fantasias de cada uma das crianças ali presentes. O menino LE disse “não gostar dela porque detesto mulher sem perna. Eu nunca via as pernas dela porque o Bonner bate nela se ela mostrar. Se ela trabalhasse no *Fantástico*, acho que dava pra ver as pernas dela. Cara, o Bonner é macho, ele enfrentou os ladrões na casa dele sozinho, protegeu a mulher e os filhos”. Ouvindo isso tudo, a menina AG diz: “Eu queria casar com ele. Juro!”

Assim, se as crianças imaginaram poder interatuar com os repórteres durante o momento em que eles apresentavam o seu telejornal, o mesmo não pôde ser aceito pelos mesmos, pelos jornalistas-repórteres que estavam em ação, porque, para eles, aceitar o diálogo e a provocação punha em risco essa tensão da *performance* que põe em jogo suas representações do *real*, que nada mais são do que elementos ficcionais em interação com o imaginário. Serem interrompidos naquele momento parecia poder quebrar a linha tênue que mantinha a tensão possível entre o fictício como uma concretização de um imaginário que traduziria, a seu modo, certos elementos que entendem como sendo reais ou verdadeiros.

Aqui vale destacar uma ocorrência freqüente nesse grupo, em que os termos “real” e “verdadeiro” eram usados como se fossem sinônimos. E, assim, a moldura velha e comida de cupim que virou um monitor de televisão por meio de um jogo envolvente entre elementos ficcionais e imaginários não pôde prescindir de botões desenhados para ser possível ligar e desligar o aparelho. No entanto, foi este mesmo grupo que, em outros contexto e circunstância, falou do controle remoto como uma técnica indispensável, disputada em todas as famílias pelo conforto que gera e, também, por tudo o que representa simbolicamente àquele que tem o controle da televisão na sua mão. Durante toda a filmagem do telejornal, no entanto, o controle remoto não foi lembrado por ninguém. Teria sido a função assumida espontaneamente por IS, mo, de 7 anos, semelhante a um contra-regra, um elemento favorecedor para o esquecimento? É preciso sinalizar, ainda, o modo que

o menino IS encontrou para estar integrado à atividade do telejornal, atendendo ao seu desejo sem desconsiderar sua limitação (gagueira), o que lhe exigiu criar um espaço diferenciado de atuação que foi respeitado por todos os do grupo. Além de ele ter sido extremamente participativo, ligou e desligou a televisão pelo lado ocupado pela platéia, pelos telespectadores que ali se configuravam menos como uma platéia comum e mais como um grupo de repórteres à espera da sua vez.

4.3.5

A ordem e a regra como proteção

Retomando a dinâmica do grupo de crianças, pode-se dizer que elas vivem em tensão permanente com o fator tempo, presente e valorizado por elas em tudo o que pensam e fazem, além da acentuação desse mesmo aspecto quando o tema em pauta passou a ser a televisão e suas notícias. A palavra tempo, significando sua ausência e a necessidade de se ter pressa, sempre se fez presente nas atividades escolares, nas ocasiões indicadas para atividades livres em que aconteciam as brincadeiras e os jogos, na entrada e na saída da escola. Quando a turma se reuniu para fazer o telejornal, o tempo passou a exercer uma pressão ainda maior que permeou a condução da professora e a vida dos alunos, dessa vez, porém, como uma demanda oriunda deles.

Desde o início, a professora acreditava ser importante planejar todo o telejornal, sem qualquer espaço para o imprevisível ou para quaisquer situações que pudessem soar como perda de tempo. A professora pedia às crianças: “Escolham alguma notícia bem legal. É melhor vocês já irem escolhendo as notícias para, na hora da filmagem vocês trazerem tudo pronto, tudo já decidido.” As crianças mantinham o diálogo: “Tia, a gente pode inventar uma notícia?” Perguntou uma menina (TS, 7 anos), que foi seguida por uma ovação do grupo: “Ah, eu quero! Eu quero inventar uma! Eu quero!” A professora ficou em dúvida, olhou para mim e perguntou para eles: “Notícia no telejornal é inventada ou é verdade?” Ao que elas todas responderam, sem titubear: “É de verdade!” Um menino (GB, 7 anos) perguntou: “Tia, pode falar sobre o tempo, também?” Outro menino (LH, 7 anos) disse: “Futebol, eu quero de futebol”. A professora reclamou com a turma: “Se ficar nesse negócio de escolhe-escolhe não vai sair telejornal nenhum.” No dia seguinte,

ela montou uma tabela com as notícias que as crianças gostariam de anunciar, não como tendo protagonizado qualquer fato, “mas como jornalistas de verdade, que dão as notícias na televisão”, pedem TS, IS, JH e ML. Tudo vinha ratificar que as estruturas organizadoras do mundo adulto, mesmo dentro do espaço escolar, em geral não contemplam as incertezas, o improvável nem o inesperado, e, para se protegerem de suas dificuldades de flexibilização, de replanejamento e de mudança, que lhes soam muito assustadoras, os adultos apuram os relógios, reafirmam certas regras e enquadram em fôrmas e em formas tudo e todos os que estejam ao seu alcance.

Por isso mesmo, o quadro sinótico no qual estavam indicadas cada uma das notícias, seus possíveis repórteres e as emissoras previamente escolhidos ficou mantido no quadro de giz com o aviso “por favor, não apagar”, por mais de duas semanas, até que a professora da sala de leitura estivesse disponível para a filmagem. Nesse período, as crianças perceberam que outras notícias iam acontecendo e que pareciam mais interessantes do que as já escolhidas, e, com isso, acabou se instalando um problema para a professora, que não permitia a troca para não perder tempo; com isso, as crianças ficavam apavoradas de não vir a acontecer a atividade prometida, não virem a fazer o telejornal.

A sucessão do tempo e a sua simultaneidade que caracterizam a vida e, muito particularmente, o mundo das notícias, dentro dessa escola e nessa sala de aula, perdiam um elemento do qual o noticiário precisa se alimentar, que é a atualidade, e, com isso, as falas da professora geravam medo nas crianças: “Pode não dar tempo de fazer o telejornal, vai acabar faltando tempo para todos falarem no dia, pode não dar para ficar dias e dias aqui filmando, etc.”

Enfim, depois de devidamente preparados²⁷ para a tarefa, em meados de agosto a filmagem aconteceu e incluiu, ainda, os últimos acertos coletivos estabelecidos por ela com seus alunos, como, por exemplo, a necessidade de irem todos uniformizados e portando a autorização específica para a filmagem, já que só 16 das 20 crianças estavam autorizadas. Ela insistia, ainda, para que eles anunciassem as notícias que estavam anotadas no quadro de giz, já semi-apagado. Eles, por sua vez, insistiam em atualizar suas notícias e diziam: “Tia, agora já temos outras notícias na cabeça, muito, muito, muito mais legais”, ao que ela respondia:

²⁷ “Preparar” as crianças para determinadas tarefas é uma expressão usada com frequência pela professora.

“Eu só quero ver, se fizerem bobeira eu paro a filmagem, na mesma hora”, o que não veio a acontecer, felizmente.

É interessante observar que termos e expressões bastante utilizados, como “agora”, “há pouquíssimo tempo”, “ontem”, “no final da tarde de ontem”, “nos últimos minutos do dia tal”, fossem amplamente empregados nos noticiários para caracterizar o ritmo frenético dos acontecimentos e sua rápida divulgação pela mídia. As crianças, de alguma forma, estavam sendo impedidas de acompanhar o fluir do tempo, e, assim, se impunha que submetessem o caráter de atualidade das notícias a uma organização escolar engessada.

Retomando-se a gravação do telejornal, ela só se iniciou depois de a televisão ser devidamente ligada pelo menino IS, como já foi dito, o que foi seguido pela notícia do *Shrek 3*, anunciada por JS. Aos poucos, as crianças e a professora se mostravam surpresas, porque cada uma delas apresentava a sua notícia sem se preocupar em seguir o combinado, o que gerou uma respiração bastante profunda da professora, junto com a frase: “Ai, que alívio. Eles estão tranquilos. Graças a Deus.”

GT, menina de 7 anos, disse : “Boa noite! Meu nome é _ , estou aqui para falar do avião da TAM. O avião da TAM explodiu.” O menino LH, de 7 anos, entrou direto, dizendo: “Boa Noite! Meu nome é _ . Eu quero falar que a mãe da menina morava na América, e a menina foi visitar o pai, aí os dois morreram de bala perdida. Obrigado!”

A menina AG, de 6 anos, disse que “viu na televisão uma mulher que foi para a igreja, aí ela foi com a menina, com a filha dela, né? Aí a menina não queria ficar na igreja, ela ficou do lado de fora, aí veio um bandido e matou ela, ‘estrupaçou’ ela toda.”

De repente, o fator tempo voltou a incomodar as crianças e a professora, já que a menina AG “não tinha pressa, nem queria largar o microfone”, assinalava sua amiga TS (7 anos). A professora, então, retomou o comando e perguntou à turma “quem mais vai querer ir junto? Com quem?”, provocando, assim, uma polêmica no grupo, já que não havia consenso quanto à obediência, ou não, a certos padrões estéticos, como, por exemplo, poderem trabalhar no telejornal dois homens juntos. “É preciso que formar um casal na vida real para trabalhar no telejornal? (GB, mo, 7 anos). Ele tinham dúvidas se duas mulheres poderiam apresentar juntas um mesmo telejornal e havia , ainda, alguns que desejavam fazer a apresentação sozinhos.

Todas essas questões não foram amplamente discutidas, mais uma vez, pelo tempo, que pressionava todos e forçava uma decisão imediata, sob o risco de não participarem da filmagem. O menino GB, de 7 anos, muito tímido e, ao mesmo tempo, se mostrando encantado com a possibilidade de ser um repórter, pediu à professora: “Tia, posso pegar um tic-tac bala para parar de tossir na frente do público?”

De repente, duas duplas, uma de meninos e outra de meninas, abordaram a professora, quase que simultaneamente. Os meninos falaram primeiro e pareciam buscar uma confirmação. LH, de 7 anos, perguntou e, ao mesmo tempo, afirmou: “A gente quer fazer telejornal, TE-LE-VI-SÃO na notícia, está entendendo? A gente quer TELEVISÃO! Nós vamos ser os jornalistas, os repórteres que anunciam as notícias, não é?” Seu amigo, VS, de 6 anos, insistiu: “Eu quero fazer um repórter de verdade, sem faz-de-conta, com câmera de tevê.” O primeiro lembrou ao segundo que eles poderiam gravar aquela notícia do carro de polícia que passou por eles “com a arma, uma metralhadora, pra fora do carro”. A gravação estava adiantada, e esses meninos pareciam descreer que fossem poder mesmo ser repórteres e, em seguida, poderem se ver como tal, na televisão.

A dupla de meninas formada por AG, de 6 anos, e TO, de 7 anos, se encaminhou para gravar sua reportagem. AG avisou em tom alto, repetindo sem parar que ela seria “a Fátima Bernardes, nem vem”, dirigindo-se à amiga TO. Assim, na configuração que desejavam reproduzir, sobraria para TO ocupar o lugar do homem, no caso, o do Willian Bonner, e ela não desejava fazê-lo. As duas seguiram brigando, cochichando baixinho, até que AG fechou a questão, afirmando: “Nós, as duas, vamos ser a Fátima, pronto.” Ao que TO respondeu com muita raiva: “Ah, é? Se você não deixar eu também ser Fátima, eu vou ser da Record e não sou mais da Globo, que eu até gosto mais.”

4.3.6

Padrões estéticos do telejornal: O casal Willian Bonner e Fátima Bernardes



Não demorou a chegar a vez da dupla de meninas, que, juntas, entraram em cena. As câmeras estavam acionadas. A primeira disse: “Boa noite! O meu nome é AG.” Em seguida, a outra disse, como se retrucasse a primeira: “Boa noite. O meu nome é TO.” A primeira (AG) retomou a palavra e deu toda a notícia que ambas estavam disputando: “Passou no jornal que havia três homens na bicicleta indo para o trabalho, e um ônibus estava vindo e atropelou (...) Boa Noite!” Terminada a notícia, AG passou o microfone para TO, que tentou até se recusar a segurá-lo, mas acabou recebendo-o e mantendo-se calada. O tempo corria, e ela se negava a dar continuidade à notícia ou a apresentar uma outra. Dizia ela: “Agora ela já falou tudo sozinha, ela já foi a Fátima!” A professora perguntou para as duas em que horário teria sido veiculado o telejornal delas: TO diz que foi “à tarde”; AG responde, contrariando a amiga com quem, supostamente, estaria dividindo a bancada do telejornal: “O meu foi à noite.” A professora pergunta às duas sobre a emissora do telejornal delas. Antes que TO cumprisse sua ameaça e vingança, dizendo que havia passado para a Record, como já havia anunciado, a outra, AG, se antecipou e disse que o telejornal dela seria da Record, não da Globo. Desse modo, a menina TO ficou duplamente ferida, tanto por não ter apresentado a notícia fazendo “o papel de

Fátima Bernardes”, como disse, quanto por não ter conseguido castigar sua parceira de bancada mudando de emissora antes dela, saindo da Globo e indo para a Record. A menina TO ficou muito aborrecida, saiu do foco do monitor e da câmera e foi para o fundo da sala de aula chorar, sozinha.

As notícias da televisão não tinham um sentido único nesse grupo e nem sempre, entre as crianças, havia unanimidade de opiniões e explicações sobre o assunto. Havia certos pontos de convergência dentro do grupo como, por exemplo, o fato de “notícia ser crime. Sempre é”, dizia TS, com o que todos concordavam. Dificilmente as crianças conversavam sobre fatos e acontecimentos sem reafirmarem entre si: “Você já sabe, não é? Como sempre, crime, crime, crime.” (VS, LH, GV, AG, GT)

As crianças participavam dos acontecimentos e das notícias, discutiam, se emocionavam e se envolviam muito fortemente com elas, em especial, quando estas se referiam a crimes, balas perdidas, mortes por acidentes e/ou cenas que retratassem processos violentos, ou resultados de situações de violência. Injustiças também não passavam despercebidas.

Com iguais força e teor, eles agregavam à noção de notícia como referência a crime uma outra característica dela como “sendo sempre verdadeira”, ou seja, notícias serem referências a crimes que de fato aconteceram, ou melhor, que tinham acabado de acontecer, provavelmente, “de madrugada, que é quando a maioria dos crimes acontece”. (GV, ma, 6 anos)

O grupo concordava com a veracidade das notícias, que de fato é um aspecto relevante no mundo do jornalismo. No entanto, todas as vezes em que pairava alguma dúvida em relação à veracidade de determinada notícia, emergia um outro aspecto, que será tratado aqui como expressão de religiosidade. Esse aspecto foi trazido ao grupo como um contraponto, encaminhado por duas meninas, TS (7 anos) e WS (8 anos), em que citaram a Bíblia como a fonte da verdade. Então, disseram elas, “a Bíblia, conta a história da vida. É tudo verdadeiro lá, mas não é notícia, nós sabemos”. (TS e WS) Disse uma delas: “Porque notícia, eu sei, pode ser quase toda de verdade, pode ser, mas a palavra de Deus sempre é, mas não é uma notícia.” Tudo indicava que tivesse faltado coragem a essas meninas para equiparar o teor de veracidade das notícias com o das palavras de Deus, ou de Jesus, e, assim, elas relativizaram, dizendo: “Pode ser quase toda de verdade, pode ser, mas a palavra de Deus sempre é”, mesmo reconhecendo que ela não fosse uma notícia,

além de terem demonstrado compreensão sobre as diferenças entre os dois tipos de textos e suas funções. A menina TA, de 7 anos, disse que “o pai gosta de ver telejornal, todo dia, o da Record. O jornal é importante, mas eu não gosto: notícia de morte, de acidente, tudo o que acabou de acontecer. Tudo já era, já aconteceu, só o tempo diz se vai chover, se vai ter sol”, chamando a atenção para uma possibilidade de a notícia poder ser prospectiva quando o tema é clima. Com exceção ainda do Pan e do milésimo Gol do Romário, que demorou cinco jogos seguidos para acontecer, nenhuma outra notícia poderia deixar de ter referência no passado próximo.

O menino JH seguiu a menina TA no telejornal, ratificando o vínculo com o passado e, também, com aspectos religiosos:

“No *JN*, dá notícias de coisas de verdade, que já aconteceram, sicrano morreu, beltrano caiu aqui, caiu ali. Tão matando policial direto, agora até na casa deles. Bala, bala, bala. Só Jesus.”

O uso de termos e de expressões que remetem a Deus e/ou a Jesus nem sempre tinham como referência uma religião específica e nem queriam dizer que os chamamentos utilizados fossem indicadores de escolhas ou vivências religiosas de qualquer natureza, com exceção das meninas já citadas TS e WS. Assim, era comum o uso de expressões pelas crianças, também pelos professores e funcionários da escola, para pedir ajuda ou para agradecer às divindades representadas por Deus ou por Jesus, indistintamente, sem vínculo expresso com uma cosmovisão, mas com uma religiosidade difusa. Tanto ao tentar separar dois alunos que brigam no jogo de futebol do pátio, quanto para reclamar de atrasos freqüentes podiam ser usados: “Deus me livre”, “em nome de Jesus”, “em nome de Deus”, “só Jesus salva”, “Deus lhe ouça” e similares.

Retomando os significados compartilhados nesse grupo relativos às notícias, sempre elas se pautavam em assuntos relevantes/importantes, que obedeciam aos critérios de atualidade (algo que tivesse acabado de acontecer), de veracidade (não havia mentira nas notícias), mesmo que elas fossem sempre estivessem voltadas para os crimes. No entanto, nem todas os episódios e sentimentos relativos as suas vidas e ao mundo em que viviam podiam ser enquadrados nas categorias aqui compreendidas e, assim, alguns casos não eram entendidos nem explicados pelas crianças sem problemas.

Torna-se necessário esclarecer que a recorrência com que emergiu do campo uma interação entre ficção e imaginação como uma complexa equação o fator responsável pela busca de uma sustentação teórica como a encontrada em Iser (1996). As narrativas das crianças sobre as suas impressões, opiniões e sentimentos, ao se referirem as notícias da televisão, demonstravam um elevado teor de dúvida e de incerteza expressos pelo que elas acreditavam ser verdade e sua discutível equivalência com o que fosse real, o que desde o início me parecia restritivo e até mesmo equivocado.

Uma ressalva importante à busca de conceituar o que seja “real” consiste em não aceitá-lo como algo que tenha sido ou que seja “dado” e, com isso, defender toda e qualquer apreensão, total ou parcial, do “real” como um tipo de representação. Há muitas acepções para o termo “representação”, como se sabe. Emprego-o aqui no sentido de não se apreender o real, conforme escrevi acima, por não ser possível subtrair dele seu reflexo, nem um espelho que capte e que reflita seus dados referenciais.

Como representação, pretendo, portanto, tratar o que resulta do recorte ou seleção de uma ou mais pessoas, auxiliadas por algum recurso técnico em que a sua(s) subjetividade(s) e, com ela(s), o modo próprio de ver, de sentir e de registrar tenham deixado suas marcas e que essas se expressem como linguagem, não apenas como oralidade. Assim, uma fotografia (do real) corresponde da mesma forma ao recorte do olhar de alguém, num espaço, tempo, ângulo e luz próprios de seu autor, e vale como um tipo de representação do real. Nesse viés, a pintura, os desenhos, os registros gráficos, a literatura, as artes plásticas e cênicas poderiam, da mesma forma, valerem-se da prerrogativa de serem representações do real às quais não caberiam as qualidades de estáticos, prontos, fechados nem reificados.

Desta forma, na busca por compreender a relação das crianças com as notícias oriundas dos telejornais, que são textos jornalísticos do tipo informativo, muitas perguntas surgiam. Uma delas se referia ao compromisso oficial da notícia com a verdade e a atualidade dos fatos, aspectos dos quais ela não poderia escapar. Nessas circunstâncias, de que modo as crianças identificavam e questionavam, ou não, as variadas representações do real, já que por serem todas legítimas e verdadeiras, não deveriam estar submetidas a qualquer juízo de valor que quanto a sua maior ou menor correção, nem, tampouco, a sua maior ou menor proximidade com o real? Ao tomar as representações do real como legítimas, diante da inexistência

de um real pronto e acabado, a compreensão das crianças sobre as notícias permitiria desvincular ou dicotomizar o real, o ficcional e o imaginário como instâncias absolutamente distintas e desconectadas?

Vamos ao que disseram as crianças: “Não é bom ver cenas de violência real” (LG, mo, 7 anos), aquelas que aparecem nos telejornais diários e em certos programas “como *Linha Direta*, algumas novelas, *Cidades dos Homens*”. (YC, mo, 7 anos) As crianças parecem não gostar desse acesso permanente e direto que têm às notícias porque elas representam apenas uma faceta da vida contemporânea, como se fossem a violência e os crimes a única faceta de suas vidas, exposta e veiculada, o que tornaria suas vidas ainda mais duras e assustadoras. As crianças têm noção de que seja através dos telejornais que “sejam obrigados a ter contato com coisas ruins que acontecem de verdade,” (TA, ma, 7 anos), mesmo entendendo e sentindo que seja esse tipo de informação muito perturbadora para suas vidas. Ao mesmo tempo, nesse mesmo grupo, há uma defesa igualmente forte da importância da televisão como a fonte mais importante de informações e de conhecimentos, nos dias de hoje: “Ela é boa e importante, também porque ela fala sobre os acidentes que acontecem nas cidades.” (GV, ma, 7 anos) Ela “transmite notícias boas e ruins para nós. Quando acontece alguma coisa em outros países bem longe, nós aqui no Brasil ficamos sabendo através da televisão”, disse o menino LE, de 7 anos. E, habitualmente, emergia um sentimento de rejeição comum, aqui representado pela opinião da menina LG, de 7 anos: “O que eu menos gosto na TV é jornal, porque tem só notícias desagradáveis.”

Há ainda muitos registros em que as crianças sinalizaram que “gostariam de ver e de ouvir na televisão mais notícias e histórias de verdade, que, segundo elas, só poderiam ser encontradas nas palavras da Bíblia, nos museus e nos livros escolares”. (VS, mo, 6 anos)

Neste viés, vale atentar para o fato de a mediação favorecida pela televisão refletir o próprio meio como um produto pronto, mas que se transforma, que mistura ficção e realidade, formatos variados de programas, tempos e espaços reais e virtuais em periodicidade inconstante, que cria diferentes formas de as pessoas se comunicarem, se divertirem, aprenderem, não se sentirem sozinhas, mas, diferentemente, conectadas umas às outras. E tal dimensão da televisão, como um processo implica, também, razões de cunho econômico, político e, sobretudo, ideológico. É inegável o cunho comercial das televisões e, particularmente, no caso

dos canais abertos brasileiros, que se pautam estritamente em índices monitorados de audiência e que buscam impor certos comportamentos, valores, hábitos, consumos de certos produtos materiais e ideológicos, a tentativa de pautar as agendas e os sonhos, tentando manter viva uma forma de relação sustentada nos valores de consumo, expressos como uma semiótica dominante.

4.3.7 “O ficcional e o imaginário”

Para lidar com o que é verdade, ao que soa mentiroso e ao que é identificado pelas crianças como tendo sido inventado, desenhado, recortado por alguém ou “criado no computador”, é indispensável definir ficção e imaginação.

Há muitos estudiosos de várias áreas que definiram ficção. Um deles foi Searle, que, em seu artigo *The logical state of fictional discourse* (1986), defendeu a instauração de um “pacto” ficcional entre o leitor e o texto, no contato que se trava com o discurso ficcional da literatura. Norteando-se pelas “regras da sinceridade” da Pragmática, Searle distinguiu as ocorrências das relações interpessoais daquelas que se dão entre leitor e discurso ficcional. Enquanto nas situações interpessoais os sujeitos se orientam por normas compartilhadas em sociedade, naquelas referentes à leitura tais normas são suspensas, orientando-se, essa relação por uma espécie de contrato, no qual o sujeito lê o discurso da ficção, sem dele exigir uma correspondência com os dados das referencialidades. Essa definição tem o mérito de retirar da ficção o sentido de “mentira”. Searle analisa a diferença entre “mentira” e “ficção”, através de alguns exemplos ilustrativos de sua teoria. Para ele, se alguém tentar burlar a vigilância da Casa Branca, querendo se passar por Nixon, estará mentindo, já que essa atitude contraria a regra pragmática que diz que uma pessoa não deve tentar se passar por outra. Isso só seria aceitável caso os sujeitos, numa brincadeira de adivinhação, por exemplo, concordassem com essa possibilidade. Já no contato do leitor com o discurso ficcional, diz Searle, há uma suspensão das “regras verticais” entre o que se declara no discurso e os dados de realidade. Nesse sentido, o pacto ficcional faz com que o leitor deixe de exigir do discurso ficcional um compromisso com a verdade. Mesmo que a literatura contenha “referências reais” – uma rua do Rio de Janeiro em obra de Machado de Assis, por exemplo – e “referências fictícias” – tudo o que, na ficção, é

reconstruído da realidade –, permanece o pacto ficcional, deixando, portanto, de fazer sentido algo que o leitor venha a exigir de verdadeiro do que, *a priori*, já se anuncia como ficção.

Toda a discussão feita por Searle me é útil, na medida em que possibilita discutir, mais amplamente, a separação entre o que parece real e o ficcional para as percepções humanas, mais particularmente para as percepções das crianças. Perguntaria, então, em primeiro lugar, até que ponto as proposições de Searle permanecem garantidas em sua totalidade? Vários são os pesquisadores da linguagem que dizem que na contemporaneidade, o “real” e o “ficcional” estão em constante diálogo. Desse modo, não se encontra o “real” atravessado por ficcionalidade? E a ficção, não constrói ela, também, a sua própria realidade? Nesse caso, o leitor não suspende sua descrença inicial para nela se envolver, se emocionar, se comover? Pergunto-me então, a princípio, até que ponto é possível distinguir o verdadeiro do ficcional, quando se trata da relação com a produção televisiva, ainda, de antemão, assistir a uma novela diga respeito a entrar em contato com a ficção e assistir ao telejornal, uma relação com a “realidade”?

Esse diálogo entre ficcional e real pode ser útil para compreender a relação das crianças com a notícia, principalmente quando nos deparamos com estudos contemporâneos na área de linguagem e de literatura, por exemplo, que tomam o discurso da História, como sendo ficcional, como defende Hayden White, historiador contemporâneo norte-americano. Nessa perspectiva, também os diários, os documentários do cinema, as biografias e tudo o que passar pela linguagem estaria revestido de ficção, o que merece ser desdobrado e aprofundado em estudos complementares posteriores. Por outro lado, estudos contemporâneos como o de White, confirmam que as memórias literárias misturam realidade e ficção. A ficção é vista como a sede (com “e” fechado) e a sede (com “e” aberto) da alteridade. O espaço em que o sujeito se reinventa sob novas formas. Numa perspectiva antropológica, o ser humano necessitaria, mesmo nesse caso, não apenas as crianças, da ficção para suportar o que nele se ausenta.

Parece ter sido Wolfgang Iser (1978) quem melhor definiu ficção. Para ele, o discurso ficcional da literatura coloca em embate diferentes perspectivas: a do narrador, as dos diferentes personagens, a do enredo, etc. E, esse embate ou conflito entre visões diferenciadas de mundo não é resolvido na literatura. Permanece como tal, como conflito, criando o *vazio* (ou *no-thing*), que é justamente o que impulsiona

o leitor a se comunicar com o texto. A palavra “comunicar”, para Iser, tem sentido diferente quando se trata da comunicação entre leitor e textos pragmáticos ou não ficcionais, como o jornalístico, por exemplo. Os textos pragmáticos não pretendem deixar nenhum vazio, ainda que surjam interpretações diferentes a partir deles. Um texto pragmático, como o jornalístico, em tese, teria como objetivo “preencher tudo” e não deixar espaço para o *no-thing* ou *vazio* que caracteriza o texto literário.

Ainda segundo Iser (1996), o imaginário é um potencial da mente que, como tal, precisaria ser ativado por algo externo: “instância que precisa ser mobilizada”, seja pelo sujeito, seja pela consciência, ou ainda pela “psiquê e pelo que é sócio-histórico (p. 259-265)”. Ainda assim, não se esgota a possibilidade de ativação do imaginário. O imaginário não é o mesmo que aquilo que o mobilizou; antes, constitui-se como “um jogo com suas instâncias ativadoras”. Como esse jogo decorre das instâncias ativadoras, o imaginário tem sempre um caráter transitório. Quando as finalidades são pragmáticas, as possibilidades do caráter transitório se desenvolvem mais livremente. Passar do jogo (“um jogo com suas instâncias ativadoras”) do imaginário para o jogo do fictício, exige uma espera. “O fictício enquanto mobilização do imaginário no texto literário induz uma espera por outra constelação do jogo.” (ISER: 1996, p. 277). Nessa linha, diz o autor que o fictício exerce uma espécie de pressão sobre o imaginário para que ele assuma uma forma, “sendo, ao mesmo tempo, o meio de sua manifestação”.

Partir dos pressupostos de Iser, pensados para a Literatura, depois de feitas as devidas ressalvas, é enriquecedor neste tudo sobretudo pelo destaque dado pelo autor quanto ao fato de os discursos ficcionais e os pragmáticos já questionarem seus próprios limites, em situação de linguagem, tendo assim contribuído muito para a compreensão do que se situa na interseção entre o que as crianças percebem como “real” e “fictício” em suas relações com a tevê.

Para o mesmo Iser, o fictício e o imaginário são instrumentais para o jogo, embora resida no jogo uma forma privilegiada de falar daquilo que distingue um do outro, diante de uma inter-relação que desafia a própria conceituação, pela ausência de um sistema de referência determinante. Estimular esse jogo entre o fictício e o imaginário constitui o impulso para superar as deficiências básicas que caracterizam ambos. Aquilo que o fictício tem em mira corresponde ainda a um vazio, requerendo, portanto, preenchimento. Aquilo que caracteriza o imaginário é precisamente a sua ausência de características (*featurelessness*), necessitando então

de forma para manifestar-se. Assim, o jogo possibilita a ambos realizar-se sob as condições que um estabelece para o outro reciprocamente. (ISER, 1999, p. 109)

Quando se busca investigar e compreender pessoas em seus contextos, segundo Iser, trata-se de uma interpretação acerca do jogo textual capaz de propiciar diferentes tipos de interação entre o texto e o leitor, entre o fictício e o imaginário. Para o autor (1999), a ficcionalização levaria os *atos de fingir* a movimentos que os transcendem, mantendo em jogo o que foi transgredido para que possa tornar-se algo diferente do que é no contexto referencial. Portanto, o jogo emerge da coexistência entre o fictício e o imaginário, que se fundem para desencadear o jogo ficcional. O jogo resulta, deste modo, de uma “interpenetração” do fictício e do imaginário de modo que o fictício torna-se o meio para a manifestação do imaginário, como uma espécie de contraposição da referencialidade.

Admitir a existência de pactos instituídos entre ficção e imaginação, pode facilitar o acesso ao que as crianças fazem com/por meio da televisão, como também o que e de que modo elas expressam são afetadas pela tevê. Nesse campo de interlocução, em que por meio de práticas discursivas as crianças questionam o mundo no qual vivem, a televisão ocupa a centralidade de suas experiências e exige um esforço de entendimento do que ela incita, já que hoje, inegavelmente, o que é veiculado pela televisão parece ter espaço privilegiado como um novo tipo de experiência, que tem na imagem em movimento, sonorizada, uma fonte inesgotável de representações do mundo.

É necessário ressaltar que as experiências humanas só se tornam passíveis de serem trabalhadas pelo pesquisador através do material relativo a práticas propriamente discursivas e suas intrínsecas variáveis comportamentais, o que explica em grande parte a contribuição significativa de Iser sobre linguagem, real, ficcional e imaginário.

Ao refletirem nas possibilidades de saberem de notícias boas através do telejornal, as crianças restringiam os temas dessas notícias a: futebol, show de música, clima e quando aconteceu de a polícia vencer os bandidos, como ocorreu no Morro do Alemão, segundo eles. Com muitos aplausos e vibração, diziam: “Graças a Deus, a polícia conseguiu derrubar a barricada dos bandidos no Morro do Alemão” (AG, ma, 6 anos; YC, mo, 7 anos; VS, mo, 6 anos), e puxavam assim mais palmas, que punham as outras crianças de pé, para comemorar. Sobre os Jogos

Pan-americanos que haviam sido muito aguardados e que foram vistos e apreciados pela maioria (quesito esportes), já havia críticas, medos e um sentimento de alerta: “Notícia boa é só meu time ganhado.” (LE, mo, 7 anos e VS, mo, 6 anos) TS, ma, de 7 anos, avisou de bate-pronto: “Tia, viu só? O Pan é bom, mas acaba. A pena é que saiu o Pan e já voltou só notícia de bandido, de violência e de crime. Eu queria que o Pan ficasse direto” e, dando continuidade ao diálogo, VS (mo, 6 anos) introduziu uma notícia identificada pelo grupo como sendo de crime, no Pan: “Tia Inês, teve bandido no Pan, sabia? Os cubanos roubaram o dinheiro do Pan e fugiram. Foram lá pra Araruama, onde eu já fui.” TS se meteu e disse que “não era em Araruama, era um outro lugar, mas não era em Araruama. Eles são criminosos, tudo bem, eles são bandidos, normal, mas eles fugiram com dólar da Alemanha”. A menina JS, de 7 anos, se incluiu no assunto dizendo “saber tudo sobre isso” e seguiu: “Eu sei, era muito dinheiro que eles roubaram da Alemanha, e o chefe deles ameaçou eles. Com medo, eles voltaram. O país deles é Cuba.” Eu então perguntei a eles: “Se as pessoas têm chefe, quem é o chefe deles?” Ela ficou pensando e respondeu:

“Não sei, tia Inês, mas o chefe deles manda em todo o mundo, todo, todo o mundo, mas não é pai deles, é um chefe que pode até matar. A boca deles também tinha ouro, nos dentes, acho que era tudo roubado. Eles ficaram muito na notícia, aparecendo direto, porque tinham que voltar pro país deles. E, é isso, mas eles foram presos, eu acho e nem sei ... será que eles voltaram pra Cuba? Isso eu não sei.” (JS, ma, 7 anos)

4.3.8

“Perdido, notícias mais ou menos e notícias para trás”

Emergiram, algumas categorias nativas, que são formadas de palavras ou de expressões recorrentes nas práticas discursivas das crianças e que tinham um significado compartilhado no grupo de referência e, por isso, precisariam ser melhor compreendidas, tais como: “perdido”, “notícias mais ou menos” e “notícias filmadas para trás”. O perdido, como categoria nativa, era um termo usado pelas crianças para se referir a certos aspectos pragmáticos do texto jornalístico que não atendiam às suas expectativas, dentro da abrangência da relação que estabeleciam com o mundo, por meio das notícias; as notícias mais ou menos eram aquelas nas

quais não havia dúvida sobre a sua veracidade e/ou seus critérios de importância, mas que não podiam ser enquadradas por eles na abrangência do conceito por não ser crime; estas apresentavam uma relevância duvidável para o grupo e, ainda, por serem , muitas vezes, notícias filmadas pra trás, ou apenas notícias pra trás, como eles também falavam, além de pesarem contra elas o fato de serem notícias com imagens resgatadas ou produzidas depois do fato ocorrido. Isso aconteceu, por exemplo, no acidente ocorrido com um avião da TAM no Aeroporto de Congonhas e, também, no caso Sirley Dias, em que as imagens foram divulgadas depois porque foram geradas nas câmeras de segurança do prédio onde a mesma trabalhava.

Voltando às categorias nativas, vou contextualizar “o perdido” usando a interlocução de parte das crianças dessa turma. Naquela época, o noticiário televisivo que chegava à escola estava totalmente focado no milésimo gol do jogador Romário, do time do Vasco, que estaria para acontecer. Num determinado dia, o menino IS, de 7 anos chegou à escola feliz e comunicou ao grupo: “Até que enfim! A verdade aconteceu, ele fez mesmo. Saiu o maldito gol pra calar a boca de todo o mundo. Eu estou falando do Romário! Essa é a notícia!” GO, 8 anos, e LF, 7 anos, dois meninos, se incluíram no assunto: “Eu achava que ele ia fazer, entrou em campo, fez. Eu sou Brasil (LF). Ele também não fez assim um GOOOL (encheu a boca), um gol de passe, de driblinha, mas só bateu pênalti. É gol, eu sei, mas é fraco, não faz com a emoção, nem dá uma corrida de ganhador (GO). Mas eu vi que ele fez e eu estava com medo de ser uma confusão dessas, e, como ele já é velho, podia nem fazer. Se demora muito, pode nem acontecer, mas ele já fez. Já vai começando outro campeonato, depois outro e podia bem dar é um perdido (LF).” Eu perguntei na mesma hora aos meninos que conversavam o que era “um perdido” e pude perceber que o meu desconhecimento gerou um entreolhar de estranhamento entre eles, indicando uma relativa surpresa. E logo responderam: “Perdido? Você não sabe? É quando anunciam na televisão, deixam todo o mundo pensando, pensando e nunca mais dão outra notícia pra resolver o perdido (IS, LF).” Pedi a eles que me contassem algumas situações em que havia “perdido” nas notícias, e, aos poucos, foram chegando os exemplos: “Claro, lembro... eu... vou lembrar... (ficou pensando e disse), lembra da irmã do Vitor Belfort, que casou com a Tiazinha? (Aqui eles se enganaram, pois a esposa do Victor Belfort não é a Tiazinha, e sim a Feiticeira).” E seguiu LH, mo, 7 anos: “Pois é, anunciaram que ela tinha sumido, que tinham matado, isso e aquilo. E aí? Deram perdido. Nunca mais deu notícia do corpo dela,

onde que ela está, se matou ou se não, se ela tá no tráfico. Está morta, eu acho!” Perguntei ao grupo e, mais especificamente, ao LH, que estava com a palavra, se havia uma confirmação sobre a morte dessa moça, ao que ele disse: “Eu não sei, mas os repórteres sabem tudo, eles sabem de tudo. Eles ficam guardando as notícias pra todo o mundo não saber. Notícia pode dar muito dinheiro. Tem gente que fica só atrás dos artistas, pra dar notícia e ganha dinheiro. Sabe o Nelson Rubens, da Rede TV!, ele está rico, todo arrumadinho. Ele não é pastor, é de notícia mesmo que ele dá. É legal.”

Perguntei aos meninos se eles achavam ser possível os repórteres saberem de certas informações, como o que aconteceu com a irmã do Victor Belfort, e não divulgarem uma informação como essa à população, sob a forma de notícia. As crianças responderam sem hesitar que “repórter e polícia andam juntos. Onde tem merda eles estão todos juntos, na hora de dar a notícia ruim eles dão, mas depois não resolvem, não dizem como que resolveu: se matou, se morreu. Isso é perdido! Tem muita notícias no ‘perdido’. O João Kleber deu perdido. Cadê as pegadinhas dele? Diz que ele foi castigado, mas cadê ele? E o Bin Laden? Cadê ele para ser preso?”. Nessa hora, as meninas LG e ML (ambas com 7 anos) se incluíram na conversa:

“Dizem que ele quebrou as torres com avião lá nos Estados Unidos, mas cadê ele? Cadê ele para confessar? Para ser preso? Está aí, perdido nas pessoas. Sabe se ele já fugiu, se já viajou? Meu irmão diz que tem um Bin Laden no Gardênia²⁸. De noite, às vezes eu fico com muito medo, mas acho que isso é só sacanagem.”

Eu perguntei de quem. Ela (LG) respondeu: “Do meu irmão, ora.” Retruquei dizendo que não havia lido nem ouvido nenhuma notícia sobre o João Kleber e perguntei se eles sabiam alguma coisa. Mais uma vez, o mesmo LH respondeu, agora com relativa indignação: “Você não acha que precisa dar uma notícia de que ele sumiu? De que alguém, sumido, já apareceu? Você não acha isso? Ele é galã da televisão, ainda por cima!” O amigo LE (7 anos) endossou: “Puxa, tia! Ele é famoso. Gente famosa, da Globo, sempre tem que avisar. Pode ser também da Record ou da Rede TV!” Foi IS (mo, 7 anos) que chegou para dar um efeito conclusivo ao caso: “Pode ser até do SBT, mas se é famoso tem que dar a notícia!”

²⁸ As crianças se referem ao bairro Gardênia Azul, parte de Jacarepaguá, como o Gardênia.

Há ainda uma outra questão polêmica nesse grupo quando alguém se referia à vida de artistas famosos. Imediatamente se instalava uma discussão acalorada sobre a pessoa em si (o/a artista), quem gosta e quem não gosta, em que os elementos da vida profissional e da vida pública se mesclavam e, com isso, eles se mostravam confusos em relação a cada uma das personalidades em pauta, sobre cada um deles ter, ou não, relevância para ocupar os telejornais como uma notícia. É possível que os gostos e as opiniões pessoais pesassem na avaliação da beleza dos corpos dessas pessoas famosas, também na sua forma de se vestir e nos seus comportamentos.

A figura do jogador Romário, ocupando as manchetes durante algum tempo, foi bem esclarecedora para exemplificar essa polêmica habitual nesse grupo. Se, por um lado, havia um acordo quanto a sua importância no país do futebol, o que garantia, indiscutivelmente, seu espaço como alguém noticiável, por outro há vários pontos que as crianças traziam à baila como capazes de abalar seu reconhecido destaque. Dizem elas: “Ele é bom, é goleador, mas nem sempre que o Vasco joga ele joga, só se o tio Eurico mandar. E, quando ele manda, tem que fazer, até um Deus obedece. Ainda bem que o tio Eurico mandou ele entrar e mandou ele fazer.” (LH) IS retrucou: “Goleador? Que goleador? Ele é fraco, boiola, fica sempre obedecendo a esse homem, a esse Eurico que é um ladrão. É um ladrão, safado. Romário quer ser igual a um Pelé, mas ele não é. A televisão disse que ele ia fazer, foi todo o mundo pra lá: botafogos, vascaínos, flamenguistas, mas ele não fez.” KS, mo, de 6 anos, completou: “O tio Eurico manda nele, e ele, é outro safado porque mente pra família dele, até pra família. A mulher dele, Romarinho, Moniquinha, a filha gorda, a doente... (pausa) estavam todos lá e ele não fez o gol. Safado, mentiroso, mentiu pra família, isso é coisa de moleque”. Com esse discurso inflamado contra o Romário, com exemplos práticos de comportamentos dele indesejáveis, como mentir para a família, as meninas e a maioria dos meninos concordaram, com exceção dos vascaínos carreados por LH, que se mostraram divididos; não em relação ao amor ao time, mas devido à argumentação do grupo sobre os procedimentos de Romário, dos cartolas do futebol e da trama obscura que envolve o funcionamento dos times e dos campeonatos em geral.

Em casos como esse, e em alguns outros, foi ainda introduzida na discussão do grupo a expressão notícia mais ou menos, sobre a qual busquei esclarecimento e compreensão. E, para isso, perguntei ao grupo se essas notícias “mais ou menos”

tinham a ver com o “perdido”, se eram notícias, mesmo, ou o que isso queria dizer. Eles disseram que não tinha “nada a ver” com perdido. “Não, perdido, não. Isso é notícia de fofoca que dá no rádio, nas revistas, nem sempre tudo assim, super de verdade. Isso é ‘notícia mais ou menos’, da vida dos famosos, dos artistas.” (JS, ma, 7 anos) LG, 7 anos, uma menina caladinha de fala muito baixa, disse assim: “Tia, a notícia mais ou menos que eu gostei foi do Lula distribuindo o sol do Pan. Mais nada.” E RS, menino de 7 anos, disse: “Tem sempre notícia de Giannechini com a Preta Gil que eu vejo no Leão Lobo, na televisão. Eu acho que ele está pegando ela. Isso é assim mais ou menos notícia porque não é assim (éééé assiiiiim) uma notícia (exagerou no verbo e abriu os braços). Mas é.”

A menina TS, de 7 anos, se introduziu na conversa e disse: “Olha, uma notícia que eu fiquei muito triste foi com o tiro que a menina levou dentro do carro com o pai, quando iam buscar a mãe no Barrashopping. Eu bem vi essa notícia. Isso é, claro que é notícia. Tristíssima”, o que mostra com clareza que há circunstâncias em que não há dúvida, nesse grupo, em relação a conceituação de notícia sem ressalvas, em certos casos: “Isso é, claro que é”, ninguém retrucou.

Quando o nosso tempo de conversa nesse dia estava no final, de modo quase didático o menino VS (6 anos) veio me ajudar na compreensão do que era uma notícia mais ou menos, ele deu como exemplo: “Ah, Inês, não; me desculpa, tia, teve uma coisa, um dia em que eu vi uma notícia mais ou menos boa, que é o papa no Brasil. O papa veio, e isso traz paz, mas ele foi pra São Paulo direto. Sabe por quê? Porque lá mata mais, mata muito, direto. O papa vir ao Brasil é bom, mas matar muito só lá em São Paulo é muito triste. Não pode matar, em lugar nenhum. Aqui mata muito. Esse papa veio, é verdade... mas não sei direito. Isso é mais ou menos.”

Há, ainda, as notícias filmadas para trás, que nomeiam uma categoria de mais fácil identificação e compreensão em função da própria expressão usada para defini-la. Como as outras categorias, ela é usada com frequência entre as crianças, e, a forma como a compreendem associada ao modo como dela se utilizam estabelece uma aproximação da mesma com o caráter de atualidade e de veracidade das notícias. Essa categoria se configurou e emergiu sempre que uma determinada notícia era veiculada sem sua imagem de referência, produzida no ato do acontecimento, e a mesma expressão foi usada, também, nos casos em que as imagens foram produzidas por repórteres amadores, quando eram imagens

produzidas no computador ou por ilustradores e, ainda, as geradas em câmeras de segurança. As crianças entendiam que nem sempre havia repórteres nos locais onde os fatos aconteciam, e que, eventualmente, caberia à população avisar aos repórteres os fatos para estes poderem ser veiculados no telejornal. E, sobre isso, diziam as crianças: “O Bonner e a Fátima (referindo-se a Willian Bonner e Fátima Bernardes, da emissora TV Globo) escolhem o que vai virar notícia na tevê. Acho que os condomínios só mandam para a televisão quando tem crime. Aí, depois, aparece na Record, em todos”, diz a menina WS, de 8 anos. A amiga LS (7 anos) confirmou: “Mas é quase tudo crime. Se não é, é Pan, futebol, musica, van, Engenhão, show assim... é tudo crime. É muito crime.”

“Notícia é coisa que já aconteceu, sempre de madrugada. De noite é que fazem as notícias, porque que é quando as coisas ruins acontecem. E de manhã a gente fica sabendo, aí repete, repete o dia todo, até cansar o ouvido. Chega, já sei!” (YC, menino, 7 anos). “Tia, eu não fui ao Maracanã”, disse LF, “e então eu não vi o gol do Romário, eu só vi os melhores momentos no Fantástico. Tia, quer saber? O Faustão até parou o programa para dar a notícia, parou tudo para o Brasil ver o pênalti, e o Romário fez o mil. Aí, eu fui ver Fantástico para ver todo o lance. Depois deu de novo no jornal do rádio. Minha mãe dorme ouvindo a Rádio Globo no ouvido e, depois, eu também vi na banca. Eu acordei e vi no jornal da banca, muita foto, muita notícia. Só dava Romário, parecia até que ele é um Fábio Assunção”. Ri discretamente, e o menino LF continuou: “Ele estava igual a um artista famosão desses da novela, só que ele é preto. Ele já foi até pobre, mas hoje ele tem muito dinheiro. Por isso, ele é famoso. Até se ele vai dançar na boate dá na notícia. Diz que ele gosta de beber e de pegar muita mulherzinha, mas isso eu não sei. Isso é dessas ‘notícias mais ou menos’ assim, que o povo fala. Eu nunca vi se é verdade isso, na televisão.” “Isso” a que LF se referia era a imagem de Romário “pegando mulherzinha, indo à boate dançar, beber, etc, coisas que o povo diz” e que faz parte da categoria “notícias mais ou menos”, já que não há imagem para confirmar o texto e a notícia.

4.3.9

“Tem vezes que não, mas é muito raro, tem vezes!”

A experiência audiovisual diária, oportunizada pela televisão, pareceu impactar a *veracidade e a credibilidade da notícia* pela possibilidade da sua comprovação com os próprios olhos e ouvidos, e, quando não havia imagem para “poder ver a notícia”, sua credibilidade era posta à prova pelas crianças. O que diz IC, de 6 anos, sobre isso: “Eu vi essa notícia, eu vi a água invadindo as casas e puxando as pessoas, eu sei que aconteceu de verdade.”

Há ainda notícias de um passado recente, como conta LH (mo, 7 anos), referindo-se a Rio das Pedras: “Eu já vi muito acidente lá, que machucou gente e saiu na tevê. Eu não vi bem o acidente, assim, né, eu vi o ônibus virado lá e os feridos. Deu no repórter da Globo que pega no 5 e no 23. O canal Globo, na minha televisão, pega no 5, que é de São Paulo, e no 23, que é do Rio. Esse ônibus saiu no Rio e em SP porque foi um caso importante, para o país todo saber. Na hora, o repórter não estava passando lá, mas ele foi depois, tirou fotos. Não, foto não, filmou pra trás depois e levou pra passar na televisão. A televisão mostra muita coisa porque é importante e também porque os câmaras ficam lá, filmando cada cena. Cada coisa que acontece é uma cena.”

A professora perguntou a eles se havia sempre alguma câmera filmando. Ao que a menina JS respondeu: “Tem vezes que não, mas é muito raro, tem vezes.” GB (mo, 7 anos) diz: “Acho que eu lembro do avião da TAM. Foi uma notícia pra trás porque só depois que eles filmaram, né? Depois... que o acidente já estava lá. É... foi sim!”, confirmando assim a hipótese de que se o fato atual for verdadeiro, segundo elas, pode até ser filmado depois. Nessa hora, a menina TS pediu um minuto, “só um minutinho” para ela falar uma coisa, “uma coisa só. Eu lembrei aqui uma coisa, que antes desse papa, também, um outro papa veio ao Brasil, aquele Paulo Dom Pedro 6 (ela disse seis) e era em 1500, mas nem tinha televisão e aí ninguém viu, só quem estava lá. Mas só que não tem foto, tudo bem, mas eu juro que é verdade”. Como ela disse “lá”, eu pedia que ela me explicasse onde era esse lugar. Ela teve dúvida e disse: “Tia... eu esqueci... mas não é mentira. É lá, no Brasil, ora! Em São Paulo e Brasília.” Vendo a amiga aflita, em dúvida, IS (mo, 7 anos) chegou perto dela e ensinou: “O Brasil fica lá em Brasília, fala isso”, e ela repetiu: “Sim, isso aconteceu no Brasil, lá em Brasília.” Foi quando a menina GV,

entrou na conversa e questionou: "Tia, isso é notícia, por acaso?", dirigindo-se à professora. "Eu acho que não", respondeu ela mesma, antes da professora. "Nunca tem notícia do outro ano, que já passou. É de hoje, de agora ou da madrugada, quando acontecem os crimes. Todos os canais dão as mesmas notícias, sempre. No rádio, dá notícia também de crime, de morte de trânsito e de se vai chover, se vai fazer sol. Nem vem que notícia do imperador não é mais notícia, é velha demais!", disse GV sobre a fala de TS, que podia ser verdadeira, mas não foi reconhecida como uma notícia.

Um dos jargões mais conhecidos no jornalismo se refere à valorização de uma notícia "ser dada em primeira mão", e essa expressão era amplamente conhecida e usual nesse grupo de crianças. Assim, uns chamavam a atenção dos outros quando percebiam que algo havia se dado dessa forma:

"É uma notícia da televisão, vocês não estão vendo a imagem? Foi o Faustão que deu essa notícia em primeira mão. Primeira mão? É dar antes de todo o mundo, ninguém sabia ainda, nem o *Esporte Gol*, nem o rádio, nada, nada, ninguém sabia. Só o Faustão estava ali, prestando atenção, aí alguém disse pra ele – pára tudo agora que ele vai fazer – ele parou o programa e o Baixinho fez." (LF, mo, 7 anos)

Nesse grupo, em que o fator tempo já era bastante valorizado, as crianças criaram uma brincadeira, assim que terminou a gravação do telejornal, que funcionava como uma disputa para saber quem traria para a escola e daria, em primeira mão, uma notícia que fosse do interesse de, pelo menos, boa parte do grupo. E assim as crianças brincavam com a atualidade dos fatos: "Ontem teve jogo do Brasil. O Brasil fez 2 gols. Muito obrigada!" Sem achar graça, por parecer ser uma notícia já sabida por todos, o grupo respondeu para LG, 7 anos: "Sem graça!" A devolução do grupo com o uso da expressão "sem graça" indicava que o grupo não reconhecia a notícia como um furo de reportagem²⁹ para aquele ambiente da escola e da sala de aula. Em seguida, foi a vez do menino RS, de 7 anos, que disse: "O Pan está chegando, chegando a sua hora! Boa noite!" E o grupo respondeu, mais uma vez, da mesma maneira: "Sem graça!" Parece que as crianças desse grupo gostavam de se mostrar antenadas com os fatos e com as notícias, o que, assim, tornava cada vez mais difícil que alguém divulgasse entre eles algo que fosse reconhecido como uma notícia, além de elas retirarem as notícias para a brincadeira

da própria televisão. Ou seja, a televisão era a fonte de onde retiravam as notícias que “requeentavam”³⁰ na escola.

4.3.10

A notícia é importante e por isso se repete? Ou se repete muito e, por isso, acaba se tornando importante?

As crianças conversam sobre o fato de às vezes acontecerem coisas que elas achavam importantes e que não apareciam como notícias do telejornal. A professora perguntou a eles se sabiam por que isso eventualmente acontecia. TA, ma, 7 anos, explicou que, para sair no telejornal, tinha que ser “importante, muito importante pra todo o mundo”, mostrando assim compreender que os critérios de importância são referenciados (importantes, para quem?) para que fosse divulgado o que fosse importante para muitas pessoas. Por isso, teria surgido a necessidade de haver alguém em cada emissora que determinasse o que seria mais ou menos importante, o que deveria ser veiculado, diante de tantas coisas importantes. E, como lembrou a menina TA (7 anos), “tem que ter gente filmando, claro, para ter notícia”.

Quando as notícias eram muito importantes, ainda, elas poderiam sair no plantão da TV Globo, disse a mesma TA: “Eu vi na tevê um pobre dormindo, e o barraco caiu em cima dele. E, aí, tocou a música do plantão. Quando toca a música, todo o mundo corre para olhar a televisão. Não tem jeito, é sempre coisa horrível, de morte, de seqüestro, de bala perdida. Às vezes, é notícia de barraco que cai com a chuva. Mas sempre tem uma câmera filmando o repórter em cima dali, do barraco que caiu.”

YC, 7 anos, disse que saber que existem notícias que ficam se repetindo na televisão, muitas vezes, mas como os motivos nem sempre são evidentes para ele, elas se tornam muito aborrecedoras: “Elas ficam aparecendo um monte de vezes na televisão. Eu vi aquela batida sem parar, até vi também aquele homem que caiu de moto e ficou puto, aí chutou a moto. Isso é notícia, mas a da moto não passou repetido direto, só um pouco. Acho que repete muito pra todo o mundo ver.” A menina LS concordou: “Eu acho que repete para todo o mundo querer ver que a

²⁹ Termo usado por mim, não pelas crianças.

³⁰ Termo usado por mim, também, para nomear um rearranjo da notícia já dada, por isso “velha e fria”, que após uma reciclagem da pauta, volta à mídia reaquecida, requeentada.

notícia é importante, por isso repete, repete, repete. O cara que caiu da moto rodou duas vezes, mas isso é só um pouco importante. É importante, mas não é muito assim... o Bonner mandou repetir, aí repete, repete, repete.”

“No incêndio de Rio das Pedras foi bombeiro, foi até helicóptero, aí foi uma notícia, apareceu muitas vezes. Eu fiquei até rouco de tanto chorar, com medo de pegar fogo no bar do meu tio, mas nem pegou. Essa notícia é muito importante, muito. Tia, muita gente ficou sem casa, sem comida, isso é importante, é triste. Por isso que fica passando o dia inteiro na tevê, deu plantão até”, disse LH, com muita emoção. Esse menino dorme durante a semana no emprego da mãe e só nos fins de semana ele vai para sua casa, lá no Rio das Pedras, onde encontra o pai e os irmãos.

4.3.11 A produção das notícias

Certo dia, percebi que as crianças conversavam sobre um determinado buraco que havia numa avenida movimentada, próxima à Vila dos Atletas, no caminho do Riocentro e também do Parque Aquático Maria Lenk, que integram o Complexo Esportivo Cidade dos Esportes e que sediariam as competições desportivas durante os Jogos Pan-americanos de 2007. Esses pontos faziam parte do caminho de passagem entre a escola e a residência de muitas das crianças e estavam na pauta da grande imprensa, à época, devido ao início dos Jogos, que se aproximava. Este era o contexto da discussão que estava polarizada entre um menino (VS, 6 anos) e uma menina (GV, 6 anos) e o foco da discussão era o enorme buraco aberto numa pista de acesso muito movimentada e que, assim, já estava prejudicando o trânsito com obras e que ameaçava o fluir dos carros para as pessoas poderem alcançar os estádios, durante os jogos do Pan. O tal buraco, que ficou conhecido como “o buraco do Pan”, tanto preocupava as crianças excessivamente, quanto lhes colocava diante de uma equação difícil de ser solucionada. Uns achavam ser possível “um homem ir lá, tem que ser um profissional bom de fotografia, com uma câmera que dá pra se ver na hora (máquinas digitais), tirar a foto do buraco e passar essa imagem da foto para a televisão”, opinião de algumas meninas lideradas por GV. Os meninos do grupo achavam só ser possível ver uma imagem na televisão se ela fosse feita com câmera de televisão no local e na hora do fato, “na cena”, como diziam. TS, menina, reagiu com muita firmeza, mesmo

apresentando alguma dúvida sobre o processo de geração de imagens para a televisão: “Diz aí, então, quem leva o buraco do Pan para a televisão? Lá para o 'pondek' (Projac), quem é? Fala aí quem tira o buraco do chão? É o carro da polícia? É o homem da televisão que filma e que leva a fotografia (referindo-se à imagem), leva dentro da câmera, a imagem ... você que vê com seu olho, lá na imagem que sai da televisão acho que é, sei lá.”

4.3.12 As fontes se alimentam delas mesmas

Neste percurso, em que procurei conhecer também como essas crianças pensavam que se desse a produção das notícias, pude identificar no grupo o fato de eles reconhecerem alguns elementos que eram parte do escopo de certas notícias e que geravam desconfiança quanto ao modo de produção da notícia e suas fontes. Isso, em última análise, punha em dúvida a credibilidade de algumas notícias, como, por exemplo, as situações em que as câmeras de segurança filmavam sem que as pessoas soubessem. Eles identificavam, como já foi dito, os critérios de importância e de urgência usados para classificar as notícias. No entanto, também ficavam em dúvida sobre os critérios usados por quem determinava a dimensão da importância da notícia, já que, com relativa frequência, os mesmos não se coadunavam com critérios de importância válidos para eles, para a vida deles em suas comunidades.

Também havia um outro aspecto que incomodava muito essas crianças que se referia, à sua falta de compreensão quanto aos critérios de importância que determinavam a repetição excessiva de certas notícias, em vários horários, em emissoras diferentes, muitas vezes identificadas por eles como concorrentes, o que sugeria que os telejornais e os plantões de notícias se alimentassem de si mesmos, que tomassem a si mesmos como suas fontes. Este aspecto, indiscutivelmente, tanto demonstrava a importância de certas notícias, quanto alimentava uma desconfiança nas crianças sobre quem, como e segundo que critérios “umas coisas viram notícias, mas não é tudo”. (IC, mo, 7 anos)

O menino, KS, de 6 anos, disse:

“De manhã, de tarde e de noite a mesma coisa, o homem que roubou o prêmio da mega-sena do amigo, que coisa chata! Acham que eu sou surdo, que eu sou burro?”

4.3.13

Quando as fontes e os repórteres se confundem

O caso da irmã de Victor Belfort foi exemplar para indicar a mistura de papéis entre a polícia e os profissionais das notícias. As crianças entendiam e assim verbalizavam, que os repórteres e os policiais “andem juntos” e que, onde exista coisa ruim – significando coisa errada (merda) –, eles estejam unidos. Essa mistura de papéis pode não ser benéfica para os jornalistas, para os policiais e muito menos para as crianças.

Essa diferenciação é desejada não só pelas suas funções sociais serem bastante diferentes, como, também, pela importância de cada um desses profissionais, em suas devidas funções para a vida social. As crianças diziam, reafirmando essa junção indesejável, que “na hora de dar a notícia ruim eles dão, mas depois não resolvem, não dizem como que resolveu: se matou, se morreu. Isso é perdido!”. Deste modo, estabelecem uma relação muito estreita dos jornalistas com o crime, que é uma das representações de perigo e de ameaça à vida.

Muitas são as hipóteses que podem ajudar na compreensão dessa relação estabelecida pelas crianças. Uma delas se refere a um padrão ou a uma ordem comum na grande imprensa, que vale para os jornais diários que têm editoria de polícia, segundo a qual os jornalistas não devem chegar ao local de crimes sem que estejam acompanhados de policiais. É possível que essas crianças tenham visto, diretamente ou por meio da televisão, em muitas situações, a chegada de jornalistas e de policiais juntos. Uma outra circunstância, mais ou menos comum, é o estabelecimento de laços de amizade entre jornalistas e policiais, devido ao contato direto, usual, para a produção das notícias. É comum, portanto, a polícia ser a fonte do jornalista, que, inclusive, dispõe de uma sala de rádio-escuta na redação, em que, estando na frequência o rádio da polícia ou do Corpo de Bombeiros, o anúncio de algum crime é transmitido ao mesmo tempo para os policiais e para os jornalistas, que, assim, mais uma vez, costumam chegar praticamente juntos ao local indicado. Além disso, a convivência estreita entre alguns jornalistas e certos policiais faz com

que aprendam uns com os outros certos modos e hábitos típicos de uma ou de outra função. É comum os jornalistas precisarem decifrar as mensagens dos policiais que são repassadas pelo rádio, em que se incluem códigos numéricos, em sua maioria extraídos do código penal, que determinam o tipo do crime: homicídio, apreensão de drogas, etc. Assim popularizam-se números carregados de significação compartilhada, como 171 (leia-se um sete um), referindo-se a estelionato, ou 121 (leia-se um dois um) para homicídio e, além desse linguajar peculiar, é comum que certos jornalistas passem a se vestir como se fossem policiais e, eventualmente, ao performatizarem os policiais, comportam-se e agem como se o fossem, num jogo ficcional que lhes permite recriação e não reprodução simples, já que há elementos que não se perdem completamente, até porque não é possível apagar o seu papel, seu dever e sua função social como jornalista. É possível que em alguns casos, o mesmo venha a acontecer com alguns policiais mas não há registro, significativo nem divulgado, em que policiais tenham buscado agir como se fossem jornalistas, sem que se configurasse como uma ação ilícita, talvez pelo uso obrigatório do uniforme que caracteriza a corporação, em serviço.

4.3.14 Na televisão, a beleza também é fundamental

Eu perguntei à menina TS, de 7 anos, sobre o que ela gostava de ver na tevê. Ela respondeu: “Nada. Só acho o Willian Bonner um filé³¹, eu e minha mãe achamos o Bonner um filé, mais nada. Minha mãe ADOOOOOORA ver as notícias. Eu não”, evidenciando assim o aspecto estético referente à beleza dos que trabalham na televisão.

No primeiro dia de filmagem do telejornal, essa mesma menina (TS, 7 anos), que não havia sido autorizada pela mãe para a gravação, curiosamente foi para escola usando maquiagem e os cabelos escovados e, por isso, os amigos logo começaram a falar: “Aí, metida, cheia de novidades, está toda bonitona.” Ela respondeu: “*New look, style*, nos trinquês. Fiz relaxamento no cabelo, no salão! E, hoje cedo, a minha tia pintou meu rosto com batom e lápis para a filmagem da tevê Globo.” Ela sabia que só poderia participar da atividade desde que não fosse filmada, porém, diante da chegada em grande estilo, com maquiagem e o cabelo

³¹ *Filé* é uma gíria usada para se referir a alguém considerado muito bonito, lindo, maravilhoso.

arrumado, os meninos se divertiram e deixaram-na muito irritada. VS, 6 anos, disse: “Que relaxamento, TS? Relaxamento é maluquice! Que relaxamento é esse? É o nome do produto?” E, muito aborrecida, raivosa mesmo, ela respondeu: “Não, seu burro. Relaxamento no cabelo não é *henné*, é ‘nuluque’ (*new look*), aquilo que a gente diz quando a pessoa pinta o cabelo, compra roupa nova, assim é como se fala, até na televisão fala.” Chega à sala o menino GO, de 8 anos, atrasado e ainda com a mochila nas costas, se surpreendeu com as mudanças no cabelo e rosto da amiga e disse: “Está lisa? Isso é *henné*! Minha mãe disse que pobre usa *henné* e fala que relaxa. Relaxar é ficar deitado assim (colocou as mãos atrás dos ombros, dobradas), só tomando chopinho. Você alisou, *está* ALISADO o cabelo, não tem nada de assunto de relaxar. E você nem vai sair na filmagem, vai ficar quieta.” Os dois brigaram, a menina chorou muito, e a confusão só acabou com a intervenção da professora.

A beleza dos profissionais que atuam na televisão pareceu exigir do grupo algumas mudanças nos cabelos e no uso de batom. No grupo de meninas, só JS não veio de modo diferente do que costuma ir à escola; as demais meninas vieram mais bem penteadas, com batom, e uma delas chegou a se apresentar com as unhas pintadas.

Eu quis saber se elas percebiam alguma produção feita nas pessoas que trabalham e que aparecem na televisão. GB, de 7 anos, disse “que sim. Eles devem ter uma van. Acho que eu vi lá em São Paulo. Estava andando de carro, voltando de lá. Apareceu uma van igual a um caça-furacão. Acho que era um negócio de televisão, estava com uma antena virada pra lá e dentro tinha repórter, gravador, câmera. Assim, né, eu acho”. JS completou: “Tia, eu acho que eles vão com a van, deixam algumas pessoas que vão trabalhar e voltam com a van, porque quando eu vi num programa, eles levaram a moça para fazer o cabelo, a moça que pinta a maquiagem, tem lanche, água, ar-condicionado até. Eu acho que tem tudo na van, até pilha. Homem e mulher usam maquiagem na televisão.” A menina AG reafirmou as opiniões anteriores com muita segurança: “Claro, tia, na televisão levam as pessoas pra fazer cabelo, botam pó-de-arroz. Até homem usa, sabia?” E fez uma referência imediata ao telejornal que tinham acabado de filmar na escola:

“Aqui na escola não tinha ninguém para maquiar a gente, nem pra ajeitar nosso cabelo. Sabe quem se lembrou disso aqui na gravação?”

Eu aqui, euzinha, eu mais ela (apontou para amiga TA), que cuidamos dos cabelos e das maquiagens, mas a gente não tinha os produtos!”

Conversamos, ainda, sobre como os repórteres ficam sabendo tudo o que acontece de modo a ser possível veicular as notícias na televisão. Parte do grupo entende como função dos repórteres “ficar pela rua, rodando de carro perguntando as notícias e quando tem, eles têm que levar tudo para a televisão na câmara deles”. E, para não esquecerem as notícias ali, diante do público ouvinte, “os repórteres fazem assim (movimenta a cabeça para cima e para baixo), para olhar para o papel e para a câmara, naquela mesa. Eles vão lendo, eu vejo eles fazendo isso”. (JS, ma, 7 anos)

Segundo o menino LH, “tem muitas coisas que a gente vê, lá perto da nossa casa, que são importantes, mas que não aparecem no jornal, porque eles não estão filmando”. GB justifica dizendo que “nem sempre, também, os repórteres sabem o que aconteceu e aí não tem gente filmando lá”. LG também compartilha a defesa dos repórteres, dizendo:

“Se ninguém avisar ao repórter, ele não sabe, aí não grava nada. Eu já vi um cavalo morto, atropelado bem na pista. Isso dava notícia. Eu também vi uma árvore que caiu e fechou toda a rua. Mas não saiu a notícia na televisão, acho que ninguém avisou para os repórteres. É claro que tinha uma câmara filmando, dessas que ficam escondidas, tinha, tinha, claro que tinha. Todo lugar tem, na rua, nas pistas, tinha sim.” (LG, ma, 7 anos)

TS me perguntou se eu vejo o programa do Wagner Montes. “Não”, eu respondo, e ela segue: “Corpo que erra, que bate em inocente na rua, não tá puro, aí eles falam sai, sai, corta o vídeo e volta na dança do capiroto.” TS explica que “quando alguém fala corta, corta, saem os homens da produção e apaga tudo. Wagner Montes também sai, e entram aquelas letrinhas do programa. Também não vai agora me perguntar o que está escrito naquelas letrinhas, porque eu não sei, nem adianta. Está pensando que eu sou repórter?”. Eu e as duas outras crianças rimos muito, e a própria TS acabou rindo também. VS disse a ela: “Você não é repórter, claro, mas fala muito mais que os repórteres.”

Voltei ao grupo para devolver uma questão pendente, sobre como fazer para avisar aos repórteres fatos importantes, já que “eles não sabem tudo”, como disseram antes. A menina LG ficou na dúvida e, mesmo com a mão na boca, disse: “Como avisa? Sei lá! Liga pro celular deles ou então para o 0800, Disque Denúncia.

Ah! Pode ligar para a polícia, que aí eles ligam para a Record, para o SBT. Eu acho.” E, em seguida, os três meninos (KS, IS e YC) que estavam próximos dela, junto com outra menina (WS, de 8 anos), puxaram o coro: “Polícia! Polícia! Polícia!”

O menino VS, 6 anos, diz que vê, todo dia, “os repórteres falando na televisão, dando as notícias. Mas a da Sirley Dias só deu a notícia porque tinha um taxista lá que viu tudo e denunciou para a polícia. Para dar na televisão tem uma câmara ajudando que fica escondida na parede, e esse filme vai para a televisão. Os repórteres têm que buscar as filmagens para pegar os crimes e as notícias de morte, de espancamento e de violência”.

4.3.15

As câmeras de segurança como fontes: medo e desejo

sorria com



cuidado

**Você pode estar
sendo filmado.**

As crianças acreditavam que os shoppings, os bancos e até mesmo as escolas mandassem suas filmagens para a televisão e, assim, “chega tudo na televisão” (TS, ma, 7 anos, ML, etc). VS diz que “o Bonner e a Fátima escolhem o que vai virar notícia na tevê”. Segundo ele, os condomínios só mandam “as notícias e os filmes para a televisão quando tem crime. Aí, depois, aparece na Record, em todos”. A menina TS chama atenção para uma questão já acordada no grupo: “Mas é quase tudo crime. Se não é, é Pan, é futebol, é van, essas coisas, mas é muito crime.”

Foi o caso da empregada doméstica Sirley Dias que fez emergir na escola a discussão sobre as câmeras de segurança como fontes. Diz a mesma TS: “Tia Inês, tem câmara escondida para gravar tudo, em todos os lugares, até aqui na escola.”

A citação da câmara da escola gerou certo mal-estar na menina TS, 7 anos. Ela me perguntou se pode falar só mais uma coisa, um segredo, eu respondi “sim, é claro que sim”. E, em tom baixinho, ela disse:

“Eu e a ML (7 anos) dançamos na frente da câmara, um dia, não foi hoje, foi quando a gente descobriu que tinha câmara e que filmava de verdade. Sabe o que a gente fez? A gente se divertiu muito, muito, muito, muito. Uma ficava dançando na frente da câmara, e a outra ficava vendo, dentro da secretaria. Depois, trocava. Foi muito legal, mas depois descobriram e mandaram a gente parar de entrar na secretaria.”

LS, ma, 7 anos, disse “que a câmara filma tudo, mas a diretora da escola tem que chamar a televisão, os repórteres têm que vir aqui na escola para o filme aparecer na televisão. Eles vêm com microfone, fita pra gravar e câmara que grava a pessoa e a fala dela também. Os repórteres têm câmara para filmar com voz! Você viu notícia sem voz, só com corpo?”.

Segundo ela (LS), “a cidade toda tem câmara, no banco, e fica lá gravando tudo”. O menino VS chegou para estabelecer a diferença entre as câmeras de rua e as de shopping: “A câmara de TV eu vejo no Faustão. Ela é grandona, a da cidade, que fica tudo escondida, é bem pequenininha, vai lá ver no pátio daqui, bem em frente à secretaria.” Em tom de ameaça, LS voltou a dizer que “eles filmam tudo, aluno que sai da escola sozinho, está tudo lá, muita coisa, porque fica filmando direto”.

Alguns dias antes, as crianças chegaram à escola muito assustadas com o caso da Sirley Dias, de que todos tomaram conhecimento pela televisão e em programas diferentes. GV, de 6 anos, relatou com surpresa e com dúvida o fato de ela mesma não ter visto/ouvido a notícia no plantão, “bem podia ser, mas de noite está todo o mundo dormindo e nem vêem plantão. Deve até ter dado plantão, mas eu vi na Record”. Outros, na Band, na Globo e no SBT, “até no Wagner Montes”, disse TS, que completou a informação: “Ela (Sirley Dias) voltou lá depois de espancada e roubada. As câmeras filmaram tudo, e nessas câmeras deu pra ver quem eram os bandidos. A polícia foi atrás e prendeu.”

A notícia ficou em discussão por alguns dias, e nesse período várias hipóteses foram levantadas sobre uma possível fuga dos bandidos, quem eram eles, além de um detalhe hediondo que jamais foi perdoado pelas crianças, que revela um

desrespeito imenso em relação à moça: “Pior, tia, muito pior é que eles riram, bateram e riram da coitada. Tudo aconteceu de madrugada, como sempre, né?” (GT, LG, TA, meninas de 7 anos)

As crianças acompanharam esse caso como se fossem investigadores ou detetives de polícia. Discutiam sobre a fuga, sobre o plano em si, sobre as possíveis causas e conseqüências do crime. Nesse processo, elas começaram a ter dúvidas sobre os bandidos, se estavam mesmo todos presos e se eles eram mesmo os vilões da história, devido ao tipo físico e às vestimentas, que escapavam muito do perfil habitual dos delinqüentes jovens, conhecidos por essas mesmas crianças.

Assim, GB (mo, 7 anos) e GT (ma, 7anos) conversavam sobre o estranhamento que esses bandidos lhes causaram: “Eles eram bandidos ricos, não eram pobres nem todos feios.” TS (ma) não gostou do que ouviu e perguntou a GV (ma) “como ela sabia que eles são ricos? Quem disse isso?”. GT disse que era “por causa do casaco com capuz. Ninguém que é pobre, pobre assim como a gente, tem aquele casaco de capuz”. E a menina TS reagiu fazendo uma retrospectiva do que ela sabia do crime e, aqui cabe informar, ela é negra, enquanto AG é branca. Disse TS (ma): “Tia Inês, foi uma coisa horrível, ela levou tapa na cara, chute, foi roubada, levaram a bolsa com celular dentro, de madrugada, na praia da Barra.” GB (mo) disse: “Acharam que ela era prostituta! Eles é que eram bandidos e eram adolescentes! A polícia os pegou e porque já estava tudo filmado, tudo na câmera, mas agora é outra, a do prédio fica lá, presa, aquela do SORRIA (fazendo referência à placa ‘Sorria, você está sendo filmado’). A câmera da televisão segue o bandido no carro e vai filmando, se tem tiroteio, se tem bala perdida, se tem barraco que despenca, o buraco do Pan, é assim.” “E aí”, segue a menina TS, “eles levam para a televisão a câmera e passa no telão pra nós e sai na nossa casa, na nossa televisão. GB retrucou a informação: “Tá maluca? Vai tudo pro Projac! A polícia leva os caras lá e filma no estúdio para a gente ver em casa. A gente vê uma imagem.” JS, ma, 7 anos, ficou em dúvida e perguntou: “Mas da Record também vai tudo fazer no Projac? Todos os repórteres?” GB respondeu com segurança: “Aqui no Brasil, sim, é tudo no Projac”. TS não aceitou, mas não sem um argumento forte, disse: “Eu não sou burra. Eu não sei isso de Projac assim, eu não acho. E quando é buraco?” LS disse que via “na internet um buraco do Pan que abriu bem ali, eu vi com a minha mãe”. LS disse: “Você vai ver, vai cair mais chão, porque ali tudo é

brejo, você vai ver, quando a gente entrar de férias vai ter essa notícia, eu sei que vai.” GB retruca: “O quê? É brejo? É nada, é lagoa.”

4.3.16

Bandidos são negros, pobres, sem família, sem casa e sem escola

GT, menina, 7 anos, insistia que os bandidos eram ricos e, assim, não poderiam ser “gente igual a gente, eu já falei. Eles têm carro, têm casaco com capuz e são brancos!”. GB (mo, 7 anos) se dirigiu à amiga GT (7 anos): “Você tem a carne branca e não é ladrona. Os bandidos moram todos na praia, naqueles prédios em que moram os médicos.” Nessa hora, quatro crianças (GB, mo; TS, ma; LF, mo; JS, ma) reagiram bravamente contra GT, chamando-a de burra, dizendo “não ter nada a ver. Aqueles sem camisa são os da denúncia, mas quem bateu, os bandidos, são outros, bem pobres e pretos”. TS, ma, 7 anos disse: “Aqueles caras que a gente viu, todo o mundo viu na televisão, eles são fortões, bonitos e sei lá, eles estão envolvidos no crime, mas eles não são os bandidos, porque bandido é pobre, é quem não tem pai, nem mãe e nem casa pra morar. Nem comida pra comer, nem escola... Eu acho que os bandidos não são aqueles, são os pais deles que bateram. Aqueles filhos são drogados, eu acho, mas nem sei.” LF (mo, 7 anos) diz: “Os da denúncia são os olheiros. Eles ficam participando do crime para dar proteção aos bandidos, por isso eles são fortes. Mas se a polícia pega eles, eles abrem o bico, contam tudo e os bandidos são presos. Os bandidos da Sirley tinham carro e arma pesada, aqueles ali nem tinham arma, eram só olheiros.”

Assim, o caso Sirley Dias que já estava há muitos dias na pauta de conversa das crianças, serviu também para demonstrar que as crianças haviam se identificado demais com a figura dela: uma mulher batalhadora, “pobre, honesta que trabalha em casa de família que fica em prédio de ricos”. (LH) No entanto, apesar da ampla cobertura jornalística dada ao caso, todas as crianças desse grupo reconheceram, a Sirley Dias como sendo a vítima de um crime bárbaro, enquanto, nesse processo os bandidos forma perdendo a sua identidade devido à resistência apresentada pelas crianças para aceitar que aqueles garotos de pele branca, usando casacos com capuz e ricos fossem os responsáveis pelo crime. “Os bandidos são outros, bem pobres e pretos.” (LH) “É quem não tem pai, nem mãe e nem casa pra morar. Nem comida pra comer, nem escola”, disse TS, ma, 7 anos, repetidas vezes.

Ao refletir sobre o olhar alteritário das crianças a partir da imagem de um outro, os jovens que apareceram na televisão como bandidos, criminosos e violentos, as crianças se mostram muito resistentes e confusas. Como elas são majoritariamente negras, instalou-se um impasse em relação à aceitação delas quanto ao fato de os bandidos serem brancos. Essa imagem fixada do crime como sendo sempre cometido por pessoas negras, pobres, etc., é altamente preocupante, além de muito questionável, tanto pelo preconceito que carrega, quanto pelo seu aspecto generalizante que corrobora a manutenção dessa imagem.

Um aspecto interessante refere às características étnicas do grupo, formado por crianças negras, mulatas e brancas, em que, entre eles, pelo menos nas horas em que passam na escola, não apareça preconceito nem segregação quanto a isso. No máximo, entre eles, se dividem por times de futebol, por gênero, por área de moradia, mas não pela etnia. Talvez, seja um fator de união o fato de se auto-reconhecerem como pobres, de baixa renda, sem que isso, mais uma vez, gere preconceito. Assim, não gerou incômodo dentro do grupo, nem mesmo nas crianças negras, essa visão do bandido como sendo sempre um negro pobre, em que a recíproca não vale, ou seja, todos sabem e defendem o fato de que nem todos os negros pobres necessariamente sejam bandidos. Ainda assim, o fato de essas crianças pensarem desta forma, sem qualquer intervenção ou deslocamento provocado pelos adultos da família e da escola, parece, de algum modo, ratificar também a visão dos adultos com quem convivem. Pareceu, mais uma vez, que os adultos se protegem de medos e incertezas que são seus e assim, não se deixam se questionar pelas suas crianças, sejam elas alunos ou filhos.

Isso implica dizer que essa imagem de criança deva atender a certa visão de criança e de aluno em que, para além do fato e da circunstância (caso Sirley) , torne-se mais seguro para os adultos não reconhecer nem enfrentar preconceitos e construção de valores, junto a suas crianças, que poderão vir a lhes provocar vertigens, surpresas, além do risco de terem que lidar com contradições, incertezas e medos.

4.3.17 (In)visibilidade

“Mas notícias da televisão são tudo verdade. Eu VEJO lá que a chuva ficou aqui [mostra com a mão, na altura do joelho]. Eu sei que é verdade, porque dá pra ver. Na novela, tem coisa da vida real, mas é tudo mentira, tudo inventado. No desenho animado, é tudo mentira. No Laptop das Princesas não passa nada da tevê.” (GT, ma, 7 anos)

A professora perguntou: “Não tem notícia nenhuma? Notícia do passado, na televisão?” TS diz que tem “no Fantástico, dinossauros. Eles existiram, de verdade, e lá conta a história deles, que é de verdade, mas aqueles são todos de mentira. Tudo fabricado na televisão, de mentira.”

Um elemento que merece destaque nesta tese se refere ao caráter de invisibilidade que, aqui, será tratado levando-se em conta diferentes dimensões. Não pretendo usar o conceito de invisibilidade como sinônimo de exclusão e, por correspondência, crer que visibilidade naturalmente implique inclusão. No entanto, creio ser possível afirmar que, para haver inclusão, seja indispensável que exista visibilidade, o que, no caso da infância, significa entender o direito de cada criança a ter participação na vida social, tanto como um segmento geracional, no sentido de ser uma fase pela qual todos os seres humanos passam, quanto ao levar em conta os inúmeros fatores de heterogeneidade, como etnia e gênero, que marcam a vivência de cada criança em seu tempo, lugar e cultura.

Nesse viés, pode-se dizer ainda que, nas diferentes formações sociais, em tempos e em histórias distintos, existam muitos modos de se conceber as crianças, sua relação com os adultos e com o mundo em que vivem. E, ainda hoje, várias circunstâncias comprovam se manter viva uma caracterização de infância referenciada numa negatividade que a submete ao que lhe falta, segundo uma visão adultocêntrica. Assim, como não-adultos, estão na idade da não-razão, em que lhes falta, ainda, a linguagem, daí *in-fans*, o que não fala. (Sarmiento, 2006)

É importante salientar também que, da mesma forma que as crianças foram e, em muitas situações, ainda são incluídas no mercado de trabalho quase sempre informal, de onde retiram parte da renda familiar, hoje, no Brasil. Pode-se dizer que muitas crianças vivam a tensão de ter que contribuir com sua mão-de-obra, ainda sabendo que deveriam estar apenas estudando, brincando sob a garantia de adultos responsáveis e de leis que lhes garantissem, ainda: moradia, direito a uma família, ainda que substituta, direito aos serviços de saúde, entre outras coisas. Deste modo, mesmo aqueles que desempenham funções para seus responsáveis que podem ser

claramente definidas como sendo um trabalho, não são assim compreendidos, ou o são, mas não são explicitados como tal. Grande parte dos pais e professores, para não dizer todos, sabem que as crianças não devem trabalhar, a televisão também divulga esse e outros direitos delas, mas, em muitos casos, em países com condições semelhantes ao nosso, e mesmo nas grandes cidades, como o Rio de Janeiro, crianças com menos de 12, e até mesmo com menos de 7 anos, trabalham. Duas delas, integrantes do grupo, me disseram que trabalham no horário alternativo à escola e ambas me contaram o fato como quem faz uma confissão de um segredo que precisa ser muito bem guardado. Uma das crianças disse que a mãe não deseja que na escola ninguém saiba que a mesma cuida de crianças, dois bebês, à tarde, e a outra falou: “que não trabalha, só ajuda no mercadinho, onde consegue mais de dez reais por dia, de um em um. O problema é o padrasto, que não pode saber se não ele toma a grana que eu trago para casa, para ajudar a minha mãe”³². Quando perguntei a essa criança se alguém na escola sabia, ela respondeu: “Não, claro que não, criança não pode trabalhar, mas eu tenho que trazer um trocado pra casa, pra dar pra minha mãe. A escola não dá. Dá? Não dá (referindo-se a um trocado ou dinheiro), você sabe que não dá, tia Inês.” Desta forma, mais uma negação, desta vez, de participação e quanto à sua capacidade produtiva, fica submetida a uma imagem da infância segundo a qual às crianças não cabe trabalhar, o que é legítimo, mas que precisa ser registrado como mais um tipo de exclusão que gera invisibilidade, como a fase do não-trabalho, afastando-as da vida econômica, como diz Sarmiento, ao afastá-las da produção e do consumo. Assim, ao reafirmar a infância como uma categoria que compreende seres completos, não se supõe que sejam iguais entre si e que assim sejam respeitados, como sujeitos sociais diferenciados, sujeitos de direitos que não podem ser reconhecidos pelo que lhes falta, mas pelo que são, em que até mesmo a aprendizagem escolar, a ajuda familiar e algumas atividades informais e/ou em ritmo irregular valem como trabalho e acabam sendo escamoteadas pelas crianças e pelos adultos com quem vivem, diz Sarmiento (2006), reafirmando o senso comum que alimenta a ilusão de que elas não trabalhem.

Finalmente, cabe destacar ainda a não presença dessas crianças que compõem o universo desta pesquisa nos telejornais da televisão. Assim, apesar de

³² Neste caso, para resguardar ainda mais as crianças, optei por excluir até mesmo as iniciais de seus nomes, o gênero e a idade.

compartilharem a tensão permanente de viverem em áreas variadas de conflito devido à miséria, à baixa renda, ao baixo índice de escolaridade, entre outras coisas, em regra as regiões onde moram se tornam destaques nas notícias dos telejornais com frequência. Os espaços destinados as suas comunidades, no entanto, por um lado iluminam em cadeia nacional o que lhes falta para ter uma vida digna e, por outro, faz com que o que as crianças vêem nos telejornais lhes gere medo e pavor, além de precisarem estabelecer os contornos possíveis para ser possível viver.

Vários outros aspectos de visibilidade indesejável ou mesmo de invisibilidade social precisam ser sinalizados e acontecem dentro da casa em que moram até na mídia, na televisão. O primeiro argumento é o fato de haver uma falta de reconhecimento de cada uma das crianças como sujeitos ativos e participativos dentro de suas famílias e também na escola. Como pessoas que já são e que, assim, não precisariam de um devir para serem reconhecidas como parte do mundo em que vivem. Parece que, teimosamente, elas tanto insistam em conhecer, participar, acompanhar, entender e questionar os fatos mais marcantes do mundo em que vivem, quanto sejam capazes de apresentar um olhar alteritário sobre esse mesmo mundo, sobre as ordenações que lhes são impostas pelos adultos próximos e pela televisão. Deste modo, as crianças demonstraram não sucumbir às semióticas dominantes sem crítica, garantindo seu espaço como ativos interlocutores com o que os programas televisivos lhes ofereciam, nos quais identificaram os telejornais e as notícias. Assim, também o que era veiculado na televisão foi compreendido pelas crianças sob seu olhar alteritário, pelo qual elas questionaram o que viram não só individualmente, mas junto com os amigos, na escola e possivelmente fora dela também, conversando e questionando os modos de representação da infância e da vida tal como são veiculados.

Deste modo, se concordamos que pensamento e linguagem sejam elementos constitutivos um do outro, pode-se dizer que, apesar de a televisão ocupar a centralidade das experiências que as crianças têm fora da escola, pouco ou nada do que assistem, nunca passivamente, se transforma em elemento de diálogo com os adultos com quem convivem. Com exceção de duas crianças (VS e GB, meninos), todas as demais reconhecem a hora do telejornal e os elementos que recortam relativos às notícias como um não-assunto em casa, também na escola. Assim, não há participação nem espaço de representação de suas vidas nas diferentes emissoras de televisão, nos diferentes programas e horários, confirmando

que a participação e a representação delas lhes sejam negadas. Na escola, entretanto, a situação se resolve em parte, na medida em que a interação entre as crianças acontecia cotidianamente, a despeito da organização escolar, e, deste modo, elas comentavam, interagiam e discutiam os assuntos da televisão que lhes afetaram, como comprova esta pesquisa.

A não-participação que gerou invisibilidade, neste caso, se deu pela não-escuta do que as crianças tinham a dizer, por não serem reconhecidas como sujeitos ativos que interpretavam e agiam no mundo, mostrando-se, portanto, aptos a fazer proposições e apresentar alternativas, desde que os adultos que com elas conviviam, na escola ou em casa, se dispusessem a ouvi-las e com elas conversar. Parece-me que a garantia à voz das crianças deveria ser ampliada com a disponibilização dos olhos e ouvidos acolhedores dos adultos, com sua atenção amistosa para permitir e favorecer uma aproximação em que ambos pudessem se afetar mutuamente.

Uma outra dimensão da invisibilidade das crianças se justificou pela sua não-representação na mídia, em especial, na televisão e também nos telejornais. Suas narrativas indicaram, de um certo modo, que a televisão não apresentava as questões afetas às suas vidas, questões do seu entorno familiar e social, mesmo quando as tragédias e os crimes de que se ocupavam as notícias tinham uma proximidade declarada delas. O fato de serem majoritariamente negros, pobres e de baixa renda já fazia com que se sentissem excluídos, como se esse fosse um processo do qual não podiam escapar. LS, ma, de 7 anos, disse assim:

“Eu tenho uma notícia importante, é importante, mas não é muuuito assim... eu já vi três casas pegando fogo, foi uma coisa muito importante, muito triste, mas a minha casa não saiu na televisão. Sabe por quê? Porque o helicóptero não estava filmando de cima, do alto, lá naquele lugar.”

GS, mo, de 8 anos, disse:

“Na televisão, eu gosto de ver Xuxa, Chaves, funk e desenho, de dia e de noite. O que eu não gosto? Jornal, claro. Só tem desgraça, morte. Tudo é verdade, coisa que acontece mesmo, direto. Nós tinha três casas no Gardênia. Meu pai vendeu as três e está lá no norte escondido. Eu tenho medo de ver isso (unindo o pai ausente à idéia de morte) no jornal. Uma notícia dessa, meu Deus do céu, eu vou chorar muito e vou cair na revolta. Porque se tem notícia dele, é porque eu não tenho mais meu pai, que é um

homem bom. Aí, é melhor nem ter (notícia). Notícia para ser boa no jornal é só quando a polícia vence e os ladrões morrem, mas isso é bem difícil.”

Além de eles não identificarem elementos de suas vidas, retratados na televisão de um modo favorável, que é como gostariam de ser representados e vistos, eles demonstravam ter medo de serem uma notícia diante da convicção de que esta só poderia ser relacionada à morte, ao crime e à violência. Assim, havia um misto de desejo e de medo. Ao mesmo tempo em que alimentavam o sonho de aparecerem na televisão como atores, músicos, desportistas de destaque e, até mesmo, profissionais da televisão, uma angústia permanente costurava o cotidiano dessas crianças, já que existia um medo sempre presente de que eles, ou alguém a quem amam, viessem a ser notícia, como disse o menino GS, mais uma vez:

“Tia Inês, você não pode falar pra ninguém, é um segredo. A Márcia é madrastra do meu pai. Ela é bem bonitona, toda loura. Mas tem um outro segredo. Posso lhe contar? Quando eu crescer, eu vou ser cantor e vou aparecer na televisão.”

Eu fiquei muito feliz de, pela primeira vez, o menino GS ter falado de sua vida como um sonho realizável, uma possibilidade de reconhecimento e de sucesso. Minha reação foi de alegria pelo tom propositivo da conversa e, como se quisesse apoiá-lo, supondo que seria independente e feliz, então eu lhe disse: “Que bacana, eu não sabia que você gosta de cantar. No dia em que eu vir você no noticiário anunciando seu show, eu vou ficar muito orgulhosa.” Ao ouvir a palavra noticiário, ele rebateu:

“O quê? Eu na notícia? Você está louca? Não, eu nunca vou sair na notícia. Eu não quero ser matador nem morrer. Eu só vou fazer sucesso e ser rico. Deus me livre.” (GS, mo, 8 anos)

O menino LH, de 7 anos, certo dia, disse:

“As notícias são importantes quando elas já aconteceram, lá perto da nossa casa, aí é que a notícia é importante. Sabe por que, tia Inês? Porque aí o povo todo fica acompanhando a tristeza da gente. No incêndio de Rio das Pedras, eu já tinha visto, porque eu moro lá, e foi muito triste mesmo. O que eu vi na televisão eu vi com meu olho a mesma coisa ali, na rua. É uma tristeza de duas vezes que não dá pra esquecer. Nunca mais.”

Neste caso, apesar de o fato ter sido muito triste e a notícia, por conseguinte, igualmente triste, ao ter sido amplamente veiculada, fez com que todos tomassem conhecimento do lugar onde algumas crianças do grupo vivem e do risco que correram. Ainda assim, os que lá viviam tiveram um diferenciador sobre os demais telespectadores, porque tomaram contato com a “tristeza de duas vezes”, com os olhos ali, na rua, e com os mesmos olhos, diante da televisão.

Uma outra dimensão da mesma invisibilidade se referia suposto poder econômico da audiência para acompanhar e poder ter acesso, ainda que parcial, ao que era veiculado pela televisão, que exigiria uma capacidade de compra muito diferente do que as crianças efetivamente tinham. IS foi quem buscou apaziguar o desejo de consumo de carros (Ferrari, Kia, Furgão, Astra, Ford Ka), de roupas e de sapatos “de marca”, de casa “na praia nos prédios onde moram só os médicos”(LE, mo, 7 anos). Diz IS: “Vocês só falam em ter, ter, ter, ter. Ter dinheiro e carro? Eu não tenho carro, não tenho dinheiro, só tenho notícia de não tenho. Mas eu tenho notícias pra Tia Inês. E ela é Flamengo! Num é? Num é?” Todos riram.

A consciência explícita de IS diante do grupo ao assumir que não adianta falar em ter bens materiais diante de uma capacidade de compra muito pequena desse grupo faz com que ele busque uma possibilidade de pertencimento de outra ordem, pelo nosso (meu e dele) time de coração ser o Flamengo e, ainda, pelo meu interesse declarado por notícias.

Houve ainda uma outra situação em que duas crianças conversavam, e uma delas nem sequer se identificou como sendo parte do povo.

4.3.18 O medo de ser notícia



“Boa noite! Eu sou da Rede Globo! Eu sou VS. O ônibus pegou fogo, eu estava dentro. Aí, o ônibus pegou fogo. A gente fugiu no carro. A polícia estava vendo ali pertinho. Nós estávamos dentro do ônibus que pegou fogo na serra (na Estrada Grajaú-Jacarepaguá).”

As crianças do grupo estavam ouvindo com muita atenção. E ele seguiu:

“Mataram o menino na serra, ele estava jogando bola de noite. Os bandidos desceram do morro e botaram fogo nos ônibus na serra. Eu estava lá no ônibus, e fugimos. Eu, meu pai, minha mãe e meu irmão. Uma mulher deu carona de um Scort branco, parou, deu carona para nós. No dia seguinte, só dava notícia disso, eu vi os ônibus incendiados, mas eu não estava mais lá. Ainda bem.”

Essa notícia ficou muitos dias nos telejornais e na mídia impressa porque a Estrada Grajaú – Jacarepaguá é uma via de muito movimento e havia sido ocupada pela comunidade local como vingança pela morte de um rapaz, supostamente morto pela polícia, na noite anterior. VS estava muito assustado porque ele e sua família estavam dentro de um dos ônibus que foram incendiados, mas não só por isso. Havia muito mais apreensão e medo para além de serem salvos do incêndio. Eu disse a ele, depois que ele relatou o fato, que havia lido muitas notícias sobre esse problema na serra, sobre o fogo nos ônibus, mas a angústia dele não permitiu que eu terminasse de falar. Ele me interrompeu e perguntou: “Mas, tia Inês, espera aí, você me viu na notícia?”, com expressão de espanto e medo. Eu respondi imediatamente

que não, claro que não, que só havia visto na televisão e lido no jornal isso tudo que ele estava me contando. O menino VS retomou a palavra:

“Meu pai não queria que ninguém nos visse na notícia, nós saímos rápido com a moça do Scort branco pra não aparecer. Deus me livre de verem a gente. A gente tem família lá na serra, que mora lá. Mas nós não somos de lá, meu pai é trabalhador, e minha mãe fica em casa com meu irmão e eu.”

Nessa hora, a professora disse, olhando para mim: “É verdade. VS, o pai, mãe e irmã estavam dentro do ônibus.” Ao ouvir isso, o menino continuou sua fala:

“O medo dos meus pais era que a televisão nos filmasse e que pudessem achar que nós éramos daquela comunidade. Meu pai dizia: ‘Vamos, vamos rápido que nós não moramos aqui; nós não somos daqui.’ Aí parou a moça do carro branco e viu minha mãe com meu pai correndo com criança no colo, aí ela parou, botou a gente dentro e fugiu com a gente dentro. Assim que nós se salvou de tudo.”

Essa notícia, que já havia sido contada na sala de aula, foi uma das notícias que gerou muito impacto ao ser anunciada no telejornal da escola. O menino narrou sua história de modo pausado e com todos os detalhes, também com bastante dramaticidade. Como ele ficou nitidamente emocionado, ao final ele ficou paradinho, olhando para o público, para as demais crianças que, talvez pelo teor dramático do depoimento, começaram a rir de VS.

As crianças não paravam de rir da notícia contada por VS sobre a situação difícil que ele e sua família viveram. Por isso, VS ficou muito bravo, bastante sério, até que uma criança gritou: “Ele está com vergonha!” Ele ficou ainda mais irritado e disse: “Isso (a notícia) não tem graça! Boa noite.”

Neste caso, ao rir, pareceu que o grupo estava se mostrando insensível à dor, ao medo e aos riscos vividos pelo menino junto com sua família, pois o incêndio e o risco de ser filmado naquele cenário deixavam no ar a ameaça de poderem vir a sofrer algum tipo de retaliação na comunidade onde moram, em outro bairro. Deste modo, ter espaço na mídia e no telejornal, para eles, era ruim e altamente perigoso, principalmente por se tratar de uma família cujos pais são trabalhadores e honestos (valor-notícia de injustiça). Isso exige compreender a complexidade cruel que obriga as crianças a rivalizarem entre si, ameaçarem-se umas às outras apenas pelo fato de morarem em comunidades diferentes. Há implicações graves para quem mora em cidades onde reinam as desigualdades, o tráfico de drogas e o crime organizado, sobretudo quando estas cidades têm uma geografia tão

privilegiadamente linda, quanto desnivelada, entre o mar e as montanhas, entre a riqueza de poucos e a miséria de muitos, como acontece no Rio de Janeiro. Não basta conviver com os confrontos altamente agressivos entre polícia e bandidos, mas também com conflitos internos dentro da polícia e entre os bandidos que dividem e se apropriam de modo estratégico da cidade. A cada dia e com mais agilidade, todos tentam ampliar seus limites de poder. Ao mesmo tempo, aumentam o medo e a insegurança da sociedade civil, que precisa ter em quem confiar, não só pessoal como institucionalmente. As crianças, é verdade que não só elas, não têm do que e nem de quem se orgulhar, não têm clareza sobre quem tem obrigações de cuidados, educação e proteção em relação a elas e se mostram muito confusas quando não conseguem identificar os limites e os poderes da polícia e dos bandidos, que, com igual força, lhes ameaçam.

Um outro elemento de exclusão que marca suas histórias, é a questão étnica relacionada à pobreza, como disse a menina AG, que parece lutar também por visibilidade ao relatar o segredo de sua vida: “Tia Inês, eu tenho uma notícia da minha vida”, em tom de segredo. “É verdade, quer saber? Eu nasci branquinha e depois fiquei pretinha. É notícia e é verdade. Quer ver?”

Nessa hora, ela veio para perto de mim com o lápis no lugar do microfone. Também em tom de notícia, e disse:

“Nasceu no Ceará um bebê branquinho que ficou preto.” Fechou o tom de notícia, mas continuou a falar: “Mas só escureceu assim aqui no Rio, quando eu ainda era pobre e sem casa para morar. Eu morava na marcenaria que meu primo era o dono e deixava a gente morar.”

O depoimento da menina AG, ainda que ela não tenha consciência disso, estabelece a aproximação de dois aspectos que, com frequência, se apresentam juntos: a pobreza e a etnia negra. Segundo ela, apesar de ter nascido branquinha no Ceará, ao vir para o Rio de Janeiro, quando ainda era pobre e dormia “de favor” na marcenaria do tio, ela teria escurecido. Esta menina é a mesma que diz ter muitos brinquedos (computador, Laptop das Princesas, etc.), sendo seu pai catador de lixo.

O trabalho com as notícias, de uma certa forma, acabou ajudando as crianças a resgatarem certas histórias de suas vidas e narrarem as mesmas em formato de notícias (por iniciativa das próprias crianças), que, assim, se tornaram conhecidas por todo o grupo. Embora não atendessem aos critérios que eles

mesmos estabeleceram para definir notícias como: sendo sempre verdadeiras, sobre crimes que acabaram de acontecer e que teriam que ser importantes para muita gente, o grupo demonstrou confiança e vontade de se aproximar de mim para contar alguns de seus segredos.

TS e ML, que não puderam ser filmadas no telejornal, ficaram sentadas perto de mim, e uma delas, TS, precisou se controlar muito para não participar da filmagem. Foi a mesma TS quem se lembrou das propagandas que ocupam os intervalos do telejornal, só que ambas foram impedidas de participar da filmagem porque as duas são evangélicas, e, segundo suas mães, “a elas não interessam outras notícias além das que o missionário fala, ele explica direito tudo o que aconteceu. Ele sabe as palavras da Bíblia”. A menina TS diz: “Nossa mãe não quer a gente nas notícias, com coisa de morte, de tiro, nem nua, sem roupa.” A professora perguntou se elas e suas mães não confiavam nela (na professora), ao que TS respondeu: “Minha mãe disse que sim, que ela confia em você. Ela não confia na televisão e nem nessas máquinas (referindo-se às câmeras). Depois que elas apanham a nossa imagem, já era. As máquinas vão passando de uma para outra, e aí a gente pode ir parar no fim do mundo.” Terminou sua fala, virou para o grupo de amigos da sala de aula e, rindo sem parar, ela pediu aplausos, com os braços abertos. A turma começou a rir. Em seguida, TS flexionou os joelhos como quem agradece aos aplausos, abaixou os braços e, depois, os levantou. Reverenciou assim seu público, riu e pareceu descreer, ela mesma, talvez, até duvidar do fim do mundo.

4.3.19

Quando eles foram os seus outros

Como já foi dito nesta tese, a tarefa de fazer um telejornal tal como foi concebida pela professora inegavelmente ajudou demais ao meu objeto de estudo, mas é preciso deixar claro que ela foi orquestrada pela professora regente, pela coordenadora pedagógica e pela professora da sala de leitura, que participaram em todas as etapas do processo. O fato de eu estar no grupo também ajudou na criação da demanda, no entanto, minha participação maior se deu na oferta de recursos para que eles pudessem ser filmados com duas câmeras, com microfones que permitissem gravar suas falas e, ainda, com a possibilidade de se verem, de participarem de uma edição e de saber como entendiam a produção das notícias e de um telejornal.

Deste modo, antes de iniciar a filmagem, me comprometi a deixar gravada um depoimento curto e rápido, feito na frente das crianças, dizendo por que aquele telejornal estava sendo filmado, com auxílio dos recursos da prefeitura, em uma escola pública municipal, no sentido de garantir a todos sua veiculação sem fins lucrativos, apenas para estudos entre professores ou profissionais afins. Também prometi e entreguei uma cópia em DVD para cada uma das crianças e para a sala de leitura da escola.

O compromisso com a edição partilhada com as crianças era uma condição indispensável para a minha pesquisa e já havia sido elemento de conversa e de acordo com a professora da série, com os pais, com a direção da escola e, sobretudo, com as próprias crianças. De início, me pareceu que elas iam gostar muito de se verem na tela da televisão e, ao mesmo tempo, que elas não tinham a menor noção de que dispúnhamos de mais de duas horas ininterruptas de gravação, sem qualquer tipo de acabamento, de corte ou de seleção prévia feita por mim. Como a filmagem havia sido feita simultaneamente por duas câmeras diferentes, uma Super VHS da escola e uma Betacam da MultiRio, foi necessário transpor as duas fitas para um DVD para todos poderem se ver na televisão, sem problemas.

Primeiro visionamento:

Na sala de leitura, as crianças começaram a ver a gravação, todas sentadas, como se estivessem numa sessão de cinema. Eu pedia a elas que fossem indicando em que ponto desejavam que eu parasse a fita, quando fosse interessante voltar o filme,

etc. Alguns meninos se desinteressaram logo no início e começaram a conversar entre si. Duas meninas se mostraram muito frustradas quando viram que a filmagem estava “toda desarrumada” (GT, ma, 7 anos). Parei a filmagem para ouvi-las: “Ai, tia Inês, foi filmado com tudo faltando! Você deixou fazer tudo feio, assim? Você não sabe que tem que ter intervalo e música?” LS diz: “Puxa, eu já fiz até a música toda e vou fazer uma propaganda. Mas a música tinha que tocar inteira no início e no final. No meio, toca só pouco, antes da propaganda. Depois também, mas pedaço. Música toda, só quando começa e termina tudo.” (JS e GT, ma, 7 anos)

E assim elas foram sugerindo que a música, também já gravada inteira e em pequenos pedaços, devesse entrar no início, às vezes em partes e inteira no final. Com isso, não só as duas meninas, mas todo o grupo ficou fascinado ao perceber ser possível, usando apenas um computador médio, portátil, “cortar tempo, botar pra frente, botar pra trás e arrumar no lugar certo” (LE, VS, TA), além de a inserção da vinheta nos lugares que eles determinaram ter funcionado como um passe de mágica. LS roía as unhas, e os demais foram vendo que os elementos poderiam ter a ordem que eles quisessem. Eles não sabiam bem como era possível ver a mesma imagem, tanto no monitor do computador quanto na televisão, dependendo do comando do adulto que nos ajudava na edição. No entanto, o monitor do computador equiparava-se à tela da televisão, e acho que eles não entenderam bem as diferentes possibilidades do computador em relação à televisão, para ser possível editar imagens e incluir sonorização, além dos créditos escritos (lettering). Eles buscavam entender como um programa de televisão podia aparecer “igualzinho no computador” e diziam: “É igual, tia Inês, é cópia de DVD, claro que é.” (TA, ma, 7 anos). As propagandas que já estavam gravadas precisariam ser inseridas, também, nos lugares que indicavam. E diziam, quase gritando de tanta excitação: “Tia Inês, não pode ficar tudo junto, assim como está, porque depois do jornal emenda logo na novela, nem tem anúncio desses assim, um atrás do outro. Está errado, tem que mexer.” No final de cada etapa, em que podiam comprovar ser possível “ajeitar toda a filmagem” com cortes, inserções, etc., eles não se continham – alguém do grupo começava a bater palmas, muitas palmas, e as crianças vinham direto para cima de mim, carinhosamente, disputar espaço para abraços e beijos.

As crianças o tempo todo explicitavam, de várias maneiras, o prazer que sentiam ao agir como se fossem jornalistas, ao descobrirem certos recursos simples que embelezam, ampliam e encurtam os tempos do que vêm na televisão; ao

entenderem ser possível trabalhar tal como se fossem profissionais da televisão; ao inserirem músicas, vinhetas e propagandas. Ao mesmo tempo em que deixavam claros o prazer e o encanto de trabalhar na televisão e, com igual força, expressavam o pavor contínuo de virem a aparecer como uma notícia na televisão.

O tempo passava, e tudo o que as crianças desejavam fazer não poderia ser concluído numa única tarde. E, assim, combinamos de fazer vários acertos posteriores, que ficaram estabelecidos e anotados como um dever de casa.

“Tem que ter intervalo e música”, dizia LS, informando já “ter feito até a música toda e algumas propagandas”. Segundo ela, a música deveria tocar no início e no final do telejornal, porque “no meio toca só pouco, antes da propaganda. Depois também, mas só pedaço. Música toda só quando começa e termina tudo”. TS perguntou mais uma vez: “Quem fez anúncio? Pode ser propaganda de Omo, pode ser também produto de beleza.”

As quatro propagandas criadas por elas e já gravadas deveriam ser entremeadas com as notícias, obedecendo aos intervalos determinados por elas. Também decidiram, sem muitos problemas, que manteriam a imagem do menino IS, que ligou e desligou a televisão após cada notícia. As propagandas propostas foram da Loja Marisa e do Supermercado Guanabara, com preços de alimentos na promoção, com direito a vinheta do supermercado. A menina GT, de 7 anos, canta a vinheta do Supermercado Guanabara ao final do anúncio, e a turma bate palmas. Também criaram anúncio da Loja Leader. Assim, todos os estabelecimentos e produtos anunciados pelas crianças têm como foco as populações de baixa renda, além de terem filiais em comunidades majoritariamente de mesmo perfil socioeconômico.

Ao final da edição, o menino GB, de 7 anos, me perguntou: “Tia Inês, sabia que dá pra cortar imagem e mostrar só uma parte? Dá para esconder do público algumas coisas!”



4.3.20 **Editar, ver, editar de novo, ver de novo**

Eu fui à escola passar o telejornal para as crianças verem, depois de a primeira parte da edição estar feita. Nesse dia, a professora regente estava doente e ficaria de licença até o final de outubro e, por isso, a turma estava dividida em outras duas salas. A coordenadora pedagógica remontou a turma 1103, na sala de leitura, junto com a professora responsável pelo espaço multimídia da escola, que, por sua vez, era muito amiga das crianças, para poderem trabalhar comigo ainda sobre o vídeo que precisava ter a edição concluída. As crianças pediram para que fossem incluídas as imagens de desenhos que haviam feito em sala sobre as logos das suas emissoras de televisão preferidas, e, para isso, precisamos filmar o trabalho gráfico que haviam feito. O menino RS, que tinha perdido a sua autorização, se mostrava muito triste. Ao nos ver com as câmeras na mão, pediu uma nova autorização, levou para casa e trouxe assinada no dia seguinte e, assim, consegui gravar sua notícia.

A filmagem incluía a “discussão preparatória” da professora com os alunos e, agora, depois da primeira edição, estava ainda com 55 minutos de filme. IS reclamou que muita coisa parada poderia ser cortada para diminuir o tempo do filme. Fizemos mais um visionamento juntos, durante o qual eles sugeriram alguns outros cortes pelo que eles se esforçavam para que “uma notícia emendasse na outra, direto, para falar muita coisa rápido”. (ML, ma, 7 anos) Foi quando a

menina TO se viu chorando, na gravação, no DVD, no fundo da sala, porque não tinha sido a Fátima Bernardes. Imediatamente, ela gritou “corta, corta, eu não quero ninguém me vendo chorando na Globo e nem na Record”. Eu fui direto abraçá-la, dizendo que sim, que poderíamos tirar aquela cena, para ela vir para perto de nós ver como seria feito, tentei acalmá-la.

Nessa hora, devido à situação, TS (ma) ordenou a TO: “Pare de chorar, agora! Não tem problema chorar, se o seu coração quer chorar. A Sirley Dias, a que foi salva pelo taxista, também chorou. Ela se emocionou muito na frente das câmeras porque ele salvou a vida dela sem pedir nem um dinheiro para ela. Salvou e pronto. Todo o mundo chora com isso, não, tia Inês? Fica calma, TO, pronto, acabou o choro.”

Os dias que se seguiram foram de apreensão e muita ansiedade. Fui à escola concluir a etapa no campo, e as crianças me cobravam, diariamente, o telejornal, para que eles recebessem a cópia deles e mostrarem em casa, ou para se verem na escola. Eu explicava, detalhadamente, os motivos da demora, lembrava a eles que havíamos combinado um prazo de 15 dias para inserir os nomes (créditos), completar a edição e fazer as cópias. Mesmo assim, eles não agüentavam esperar, tinham medo de que eu não trouxesse as cópias, a ponto de dizerem “tia Inês, nós todos aqui confiamos em você, nós acreditamos muito em você, mas é uma coisa chata pra falar. Quinze dias é muito, a gente prometeu esperar, eu sei, nós tomos sabemos, a gente sabe (desejando reafirmar que eles não queriam mais cumprir o acordo em relação ao tempo de espera, não eu), mas demora muuuuuuito tempo, a gente tem medo até de seu carro quebrar, vamos lá, se o seu Palio quebra, a gente demora ainda mais para se ver na televisão?”. Expliquei para eles de um outro jeito, que em 15 dias eu ainda iria quatro vezes lá, sendo que duas delas já tinham se passado, além de reafirmar que eu dependia de um horário comum para trabalhar com o meu amigo que estava me ajudando e que eles poderiam confiar que, mesmo que meu carro enguiçasse, eu viria de ônibus, mas que eu não deixaria de vir com os vídeos.

Até que chegou o dia e a hora de eles verem a edição final do telejornal. Nesse dia, eu coloquei o DVD num ponto tal em que eu omitiria a minha fala de abertura, feita junto com eles apenas para a identificação do vídeo como sendo parte de uma pesquisa de doutorado. Não foi possível efetivar essa economia de tempo. Eles ficaram aborrecidos porque também queriam me ver no “nosso vídeo, a gente

quer ver se você está liiiiiiiinda nas notícias”. (TS e VS) Tudo certo, reiniciamos o visionamento. As emoções deles foram muito variadas, e eu não fui capaz de registrar e sequer de captar todas. Algumas imagens foram feitas também nesse dia em que se viram na televisão, mas, em geral, creio que foi uma experiência vertiginosa para eles, foi fascinante eles poderem se ver num monitor de televisão apresentando as notícias, além de ter sido gratificante receber tantos agradecimentos apenas por termos sido honestos (eu e quem ajudou na edição) e termos cumprido tudo o que havíamos prometido. A música toda e em partes, as propagandas, o corte dos “tempos parados” e tudo o mais que foi feito, sem que isso implicasse nenhum favor ou ato de generosidade. Eles ficaram extremamente surpresos e, ao mesmo tempo, verificaram item por item se tudo havia sido feito como eles pediram. Ao mesmo tempo, pairou no ar um misto de vergonha com algo próximo de uma decepção em relação às suas imagens e *performances* no vídeo. Uns tampavam os olhos quando se viam na tela, outros riam de si e dos amigos e, ainda, as meninas reclamaram muito em relação à imagem que fizeram de si mesmas e o que elas ali viam. As observações ficaram limitadas mais aos efeitos estéticos e à negação como representação da falta, ou de muitas faltas: de maquiagem, de pessoas para ajeitar o cabelo delas e até mesmo de roupas mais bonitas. GV reivindicou: “Tia Inês, mas eu não queria ir para a televisão com uniforme. Por que você deixou eu assim?” As outras meninas me ajudaram, apesar de usarem uma rispidez desnecessária, para lembrar a ela: “Como, sua burra? A televisão veio aqui, ninguém foi para a televisão. Tudo bem, agora a gente está tudo lá, mas ninguém foi”, disse AG. Ela continuou até chorar, discretamente, enquanto dizia: “Eu não queria ir para a televisão feia assim. Tia Inês, você tinha que ter trazido a van dos artistas para deixar nós bonitas.” Aos poucos, ela foi ficando tranqüila e compartilhou com os amigos o telejornal, que eles viram quatro vezes seguidas e, ao final, se aplaudiam sem parar. Como se fora uma história de encantamento, eles pediam: “Bota de novo.”



Para concluir, a menina TS chegou para a amiga GV, que antes havia chorado, e disse: “Pior fui eu. Minha mãe me maquiou, relaxou meu cabelo, me mandou para a escola nos trinquês, toda bonitona, mas não deixou eu gravar. Vai saber... é só Jesus, vai saber...”

4.3.21 O caso Isabella Nardoni ou Pais matam filhos?

Na rua, fora do campo e terminado o tempo de pesquisa na escola, fui surpreendida bem ali, em frente ao supermercado que oferece “o menor preço total”, na Estrada dos Bandeirantes. Era uma manhã de sábado, em maio de 2008, e eu andava a pé na calçada do supermercado, que fica no caminho para a Favela de Rio das Pedras, numa área próxima à escola. De repente, ouço vozes muito familiares, gritando alto o meu nome. Um táxi se aproxima. Lá estavam cinco crianças voltando de uma feira (de ciências?) na escola. A menina TS, sabida, mais uma vez gritava do banco da frente, antes mesmo de o carro frear direito: “Olha, pára agora, Genilson, pára que é a Tia Inês! Ei, tia Inês, espera aí, fala com a gente. Só um minutinho, nós estávamos querendo falar uma coisa com você. Uma coisa tristíssima!” E, nesse momento, quase que simultaneamente, todos falavam seus medos, impressões, possíveis explicações para tudo o que ocorreu com Isabella Nardoni. Nós não nos encontrávamos desde o final de novembro de 2007, e seis meses depois nosso contato ainda se mantinha tão intenso, altamente afetivo, carregado de emoção.

Esse depoimento coletivo espontâneo e inesperado nos envolveu de uma emoção muito forte, que tomou a mim e a elas, e, mais uma vez, o fator tempo estava ali, pressionando, no comando do nosso encontro. O menino LH e a menina TS seguravam a minha roupa, pela janela do táxi, para eu não sair dali. Eu queria falar para cada um deles o tamanho da saudade que eu sentia, mas não havia tempo. Eles estavam abafados e sem ar, assim me parecia. E gritavam sem parar, “você viu no jornal, tia, você viu? Tia, pais podem matar! A gente viu isso!”.

LF diz que já tinha sabido de outra morte de criança, antes da Isabella Nardoni. GT (ma) dizia: “Não! Na televisão não! Mentira dele! Jogada de cabeça? Do prédio? Mentira!”

LF e TS gritam: “A menina já morreu! Não adianta.” LF dizia: “Eu não vou esquecer isso. Jesus sabe quem matou.” GT não deixou por menos: “Lá vem você com Jesus. Deus é pai dele!” Sr. Genilson, o motorista, diz: “Deus, Jesus é tudo a mesma coisa. Vamos embora, eu tenho hora.” “Não! Não!”, gritam eles. LF afirma: “Tia, Deus, Jesus sabe quem matou. Por que eles não dão um jeito? Não sei... (pausa) tem que ajudar logo, tem que resolver isso.” VS, até então calado, disse: “A gente reza todo dia. Eu rezo porque a Isabella, ela mesma sabe quem foi o criminoso. Morto não fala, normal, mas o Deus pode fazer ele, o morto, dar a mensagem.” Parei o assunto, me apresentei ao motorista na tentativa de fazê-lo esperar só mais um pouco. TS, de novo: “Tia, tia, como que é pai pode matar filha? Mãe matar filha. Como a gente fica pensando? Eu acho que a Isabella xingou muito o pai. Não sei se ela cuspiu na madrasta. Isso é horrível. Os pais foram lá, bateram muito, até matar a bichinha (com dó) e... (pausa) jogaram pela tela (janela).” LF lembra também do irmão da Isabella N.: “Ele era amigo dela.” VS retruca: “Era nada! Amigão? Amigão teria protegido ela, não deixava ela morrer. Nem abriu o bico, nem contou nada pra polícia.” VS diz ainda: “Agora ele deve chorar, chorar todo dia. E também tem outro irmão bem pequenininho.” LF diz: “Tia, olha pra mim, a gente sabe que não foi a madrasta. O covarde que matou foi o pai mesmo.” VS grita, logo em cima: “Foram os dois juntos. Estava tudo combinado.” TS acha, no entanto, “que o pai da menina é mais safado, porque ele é homem, é mais forte que a madrasta e é mentiroso. Ele está mentindo tudo. Sempre esses advogados mentem na frente das câmeras da tevê”.

Nessa hora, houve uma primeira oportunidade para eu falar, e eu decidi ali, sob intensa emoção, fazer uma única pergunta: “Vocês repararam se a família da

Isabella Nardoni é formada de pessoas brancas ou negras?” Perguntei isso ao lembrar do que um dia me disseram e que era impossível esquecer – “que criminosos eram negros, pobres, sem casa e sem escola” –, mas nada eu disse além da pergunta.

Eles se mostraram indignados com a minha dúvida e, de imediato, responderam: “Branco! Claro! Vai dizer que você agora não vê mais repórter e telejornal?”, perguntou LF. TS, com um certo ar de deboche, disse: “Ah, tia, nem vem, é claro que você viu, você sabe bem a cara deles! É tudo branco e covarde.”

Assim, tal como aconteceu, terminou. O encontro chegou ao fim com uma duração máxima de dez minutos, nem isso talvez. O Sr. Genilson acelerava o carro parado, como se pedisse agilidade e pressa e, deste modo, nossa conversa foi terminada. Beije cada um deles, nos abraçamos, e eles seguiram no táxi. Sentei ainda alguns minutos numa mesa do bar em frente e acabei de anotar tudo o que podia no meu talão bancário, que continha três cheques em branco. Eu não conseguia parar de chorar.

Ainda que possa soar piégas e/ou romântico, um filme sobre todo o ano que passamos juntos, na escola, veio à minha memória. Lembrei-me de cada um deles conversando comigo, das vozes, dos jeitos de cada um olhar, do movimento das mãos e, tomada de emoção, ainda sob o impacto do encontro, pensei com muita nostalgia sobre o tempo em que eu era professora de crianças, pensei sinceramente sobre tudo o que eu devo a elas e a essas, sem que todas saibam disso, pelo quanto que me fizeram ver, viver, pensar, aprender e sentir.