

4

Televidência e micromediações - a TV no cotidiano das crianças



Guilherme Orozco Gómez (2001) enfatiza que a recepção da TV, ou sua televidência, não é um mero recebimento mas uma interação sempre mediada por diversas fontes e contextualizada material, cognitiva e emocionalmente, que se desenvolve ao longo de um processo complexo e situado em vários cenários que incluem as estratégias e as negociações dos sujeitos com os referentes mediáticos.

Nesse capítulo abordaremos as micromediações das televidências das crianças e, devido à complexidade da percepção e à delimitação das televidências como primárias ou secundárias, abordarei neste capítulo as micromediações de forma geral, sem fazer delimitações entre uma ou outra, já que as duas fazem parte do processo de televidência.

4.1 A presença da TV no cotidiano das crianças

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

Bia: Vejo TV mais de manhã e de noite.

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

(3ª série - escola pública)

No questionário sobre o consumo e nas conversas que tive com as crianças percebi que tais falas estão presentes, tanto na escola pública quanto na particular, nas quais a TV aparece como sendo o principal meio de comunicação, o mais usado em casa. Na escola pública 18 dos 24 alunos disseram ver muita TV ou vê-la todo dia. Na particular todos os 12 alunos disseram ver muita TV e todo dia. Para perceber de que forma a TV está presente no cotidiano dessas crianças procurei perguntar a elas em que horários e por quanto tempo costumam assistir à TV. A maioria vê TV no horário em que não está na escola. Alguns vêem de manhã e de noite, já que os dois grupos estudam na escola à tarde, e outros vêem mais de manhã ou de noite, antes ou depois da escola. No entanto, a maioria afirmou assistir “muita” TV. A TV já faz parte da casa, da família e sabemos que essa presença simbólica da TV como fazendo parte do “estar em casa” hoje não é algo que seja específico das crianças, pois muitos adultos também já a adotaram. Assim, como nos diz Lazar (1987) a prática de ver TV já faz parte da “vida familiar” e a TV já faz parte do mobiliário da casa.

Pesquisas como as de Lazar (1987) e Groebel (2002) reforçam o que as crianças desta pesquisa trouxeram, a primeira ao apontar que as crianças na faixa dos 12/14 anos consagram boa parte de seu tempo livre à atividade de ver TV e o segundo que, ao traçar um panorama do acesso e uso da mídia realizado com crianças de 12 anos em 23 países em estudo da Unesco, constatou que a média de uso da TV era de 3 horas diárias.

Da mesma forma, na pesquisa, o ver pouca televisão ou só ver de vez em quando, foi relatado por algumas crianças da escola pública trazendo como motivos as atividades realizadas fora de casa, como aula de natação, curso de desenho, entre outras. As crianças da escola particular apontaram também que o

ver muito ou pouco TV depende das atividades do dia sem, no entanto, nomearem que atividades são essas. É importante destacar que o ver menos TV, na escola pública, é atribuído também ao dever de casa. Nesse sentido, o tempo e o espaço para realizar o dever de casa constituem-se em motivos que disputam com a TV a primazia da atenção desse grupo de crianças e a escola tem um espaço de legitimidade conferido por eles através dessas falas surgidas dentro do contexto escolar. A audiência da TV para o público das duas escolas parece estar mais associada ao tempo livre, ao tempo que “sobra” depois de concluídas as obrigações ou atividades diárias. É o tempo que muitos denominam por “quando não se tem nada para fazer” ou seja, o tempo em que podem escolher o que fazer.

Para perceber melhor a presença da TV no cotidiano das crianças procurei traçar, a partir de nossas conversas, um breve panorama do contato e do acesso que as crianças das duas escolas têm à TV e seus programas e em que canais assistem aos desenhos preferidos. Percebemos que, na escola pública, os meninos vêm mais desenhos do que as meninas. As meninas dizem ver várias novelas da Globo e do SBT, programas de fofocas e variedades, filmes variados (incluindo os de terror) e alguns desenhos. Os meninos falam dos filmes de terror, dos jornais, programas como Jovens Tardes, Sandy e Junior e a turma do Didi, além dos desenhos. A coincidência incide somente na novela O beijo do Vampiro que é vista tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Na escola particular os relatos das crianças estiveram muito mais vinculados aos desenhos. Estes aparecem como um dos principais programas vistos por elas, ressaltando-se também programas como seriados das TVs a cabo como Kenan e Kel, Sabrina, Irmãos ao quadrado, na Nickelodeon, e novelas como o Beijo do Vampiro na Globo e Betty, a feia, no SBT. Não é marcante, na escola particular, a diferença entre as preferências de meninos e meninas.

Na escola pública os canais da TV aberta são os mais citados, principalmente a Globo e o SBT. No entanto, de um total de 24 crianças da turma, 13 dizem assistir a TV a cabo, mas apenas cinco disseram ter TV a cabo em casa. As demais declararam assistir na casa de conhecidos: da tia, do amigo ou amiga, da patroa da mãe, na casa do primo ou do irmão, na vizinha... Assim, a maioria declara que vê a TV a cabo nos fins de semana (sábado ou domingo). Os canais que assistem são Cartoon Network, citado por 11 crianças, e depois Nickelodeon e Fox, citados por uns quatro ou cinco. Outros citados isoladamente

foram Boomerang, Fox Kids, Disney Channel, Discovery Kids. Os desenhos mais citados foram *Dragon Ball*, *Meninas Super-poderosas*, *Luluzinha*, *Homem Aranha*, *Thunder Cats*, *Pokemón*, *Picapau e Tom e Jerry*. Também citados mas em menor número, com cerca de dois ou três votos, aparecem *Sonic*, *Scoobydoo*, *Digimón*, *Medabots*, *Flinstones*, *Sakura*, *Hamtaro*, *Simpsons*, *Bob Esponja*, *Rocket Power*, *Street Fighter*, *Mortal Kombat e Power Rangers*.

Na escola particular os canais a cabo são os mais citados. A maioria assiste Nickelodeon, o canal preferido da turma, citado por 7 das 12 crianças da turma. Depois são mais citados os canais Cartoon Network, Fox Kids, Discovery Kids e, por final também são assistidos o Animal Planet, Discovery Channel e National Geographic. Dos canais abertos citam apenas a Globo e o SBT. As crianças dizem assistir aos canais a cabo e abertos todos os dias de manhã ou à noite ou de manhã e de noite. Os desenhos mais citados foram Rocket Power e Arnold com três votos cada um, depois *Ginger*, *Sakura*, Bob Esponja com dois votos e os demais foram citados isoladamente por uma ou outra criança: *Dragon Ball*, *Pokemón*, *Medabots*, *Yu-gi-oh*, *Teletubies*, *Dexter*, *Meninas Super-poderosas*, *Hugrats*, *A vaca e o frango e Tom e Jerry*.

Comparando, percebemos que os mais citados de um grupo quase não coincidem com os do outro grupo. Tratam-se de comunidades interpretativas diferentes. Os desenhos da Nickelodeon citados pelas crianças da escola particular não são vistos pelas crianças da escola pública. *Dragon Ball* citado por muitos na escola pública é citado por poucos na escola particular. Os desenhos que foram citados pelos dois grupos foram as *Meninas Super-poderosas*, *Medabots*, *Pokemón*, *Tom e Jerry*, *Sakura* e *Dragon Ball*, todos desenhos que costumam passar nos programas das TVs abertas como GLOBO e SBT.

Deduzo que a diferença de escolhas deve-se em parte pela oferta a que cada grupo de crianças tem acesso. Os desenhos que aparecem como mais citados na escola pública estavam todos sendo exibidos na época da pesquisa pelas redes abertas. Apenas a *Sakura* estava sendo exibida no Cartoon Network mas também já tinha sido exibida pela Globo.

A TV tem uma onipresença no cotidiano das crianças dos dois grupos que é configurado de forma variada de acordo com o uso que dela é feito. O relato de uma das crianças da escola particular, reiterado também por outras crianças da mesma escola, mostra uma das formas como a TV se presentifica na vida delas:

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

Pode-se dizer que, nesse sentido, o relato das crianças aponta para o que Guillermo Orozco Gomez (2001) e Jesús Martin-Barbero (2001) denominam por revolução do *sensorium* individual e coletivo, criando-se novas relações e percepções a partir dos usos dos meios. Martin-Barbero (2001) reforça também que a televisão é a mídia que mais radicalmente irá desordenar as idéias e os limites do campo da cultura. Para essas crianças a TV faz parte até mesmo do seu sono, do seu momento de descanso. Apontam a presença da TV, na ausência do silêncio, como preenchedora do espaço do quarto e do tempo de dormir. Martin-Barbero (1998) diz que a pulverização do tempo e a aceleração do presente numa “progressiva negação do intervalo” transforma o tempo num instantâneo intenso e, assim, o fluxo televisivo passa a fazer parte da cena doméstica e o fluxo incessante de imagens ou sons é o que segura o espectador, poderíamos dizer, dormindo ou acordado.

Beatriz Sarlo (2000) diz que a TV criou essa impossibilidade do silêncio a partir do *zapping* pois, com ele, perdeu-se o silêncio e o vazio da imagem que é sempre substituído por uma nova imagem. Segundo ela, isso já tornou-se parte do discurso televisivo que agora não é mais baseado na imagem mas na velocidade desta. Esse fato foi imposto pelo uso que passou-se a fazer da TV e que desenvolveu certas habilidades e atrofiou outras. Assim, o ritmo acelerado e a ausência de silêncio ou de vazio da imagem são efeitos complementares da cultura perceptiva que a própria TV implantou. Como lembra a autora, a velocidade e o preenchimento completo do tempo não são leis da TV como possibilidade virtual e sim da TV como produtora de mercadorias, assim a ela associa-se uma forma de leitura e uma forma de memória. O fato da menina justificar que “vê TV dormindo” e que o som e o ritmo da TV a embalam, demonstra até que ponto, essa perda de silêncio de que fala Sarlo referindo-se à ausência de imagem

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

transforma-se, literalmente, numa real perda de silêncio e da necessidade do ritmo da TV (com ou sem a sua imagem) como elemento de vinculação com o seu cotidiano.

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

Martin-Barbero (1998) aponta que hoje a presença permanente da tela acesa é o que segura o espectador, sendo mais atrativo o ininterrupto fluxo das imagens que o conteúdo do seu discurso ou a diversidade de programas. Assim, pode-se dizer que essa impossibilidade do silêncio se estende e, nesse caso, não está mais limitado apenas ao silêncio da imagem mas ao silêncio em si, ao costume de não se ficar mais em silêncio em momento algum. Mostra como os usos de cada nova tecnologia que vão sendo instaurados pelas pessoas criam a possibilidade de diminuição do silêncio e de preenchimento do tempo de maneiras diferentes. Martin-Barbero (2001) ressalta que isso demonstra a desterritorialização vivida pelas culturas e a emergência de uma nova experiência cultural. Os mais jovens vivem a experiência do desancoramento e vê-se emergir uma geração em que “os sujeitos não se constituem a partir da identificação com figuras, estilos e práticas de velhas tradições, que definem a cultura, senão a partir da conexão-desconexão (jogos de interface) com as tecnologias.”

4.2 O significado da TV no cotidiano das crianças

A TV serve para mil coisas!!

(Eric- Escola particular)

Até aqui viu-se como a TV está presente no cotidiano das crianças pesquisadas pela frequência com que assistem à TV, de manhã ou de noite, dormindo ou acordadas. Mas, que significado essa presença da TV tem para eles? Para pensar sobre isso examinaremos o relato de alguns meninos da escola

particular e pública sobre como entendem o que é a TV e como ela modifica a vida deles e da maioria das pessoas.

THIAGO: A TV é um portal para o resto do mundo. Quando você não tem a TV você não tem uma maneira de saber as coisas lá de fora, do mundo, você só sabe as coisas que você viu em pessoa. Com a TV você pode ver outras coisas, aumenta o seu conhecimento. (escola particular)

A fala de Thiago expressa o aspecto da desterritorialização comentada por Barbero. Com a TV a criança deixa de estar limitada ao espaço vivido de seu território, ou seja, a seu espaço/local de vida diária e sabe de “coisas lá de fora”, de fatos mundiais aos quais não teria acesso sem a presença dela. É por isso que Martin-Barbero (2001) diz que a televisão é a mídia que mais irá desordenar a idéia e os limites do campo da cultura provocando uma desordem cultural. Assim, essa criança pode saber de coisas sem precisar “ver em pessoa” como Thiago diz e isso amplia o que ele pode conhecer, aumenta o seu conhecimento que agora não está mais limitado apenas ao território e ao espaço cotidianos. A experiência audiovisual de que o menino nos fala repõe radicalmente os modos de relação com a realidade principalmente na transformação das percepções de tempo e espaço.

Martin-Barbero (1998) ressalta que a televisão converte o espaço doméstico em território virtual e através dela reconfiguram-se as relações do público e do privado na superposição dos espaços e no apagamento de suas fronteiras. Dessa forma, como lembra Barbero, o público gira em torno do privado e *estar em casa* não significa ausentar-se do mundo pois a oferta televisiva principal é o mundo em que o telespectador é um cosmopolita, um conhecedor e desbravador de mundos.

EDUARDO: Sem a TV a gente não sabe das informações desde o começo daquela informação. Nos jornais, por exemplo, eles avisam que tá tendo a 3ª Guerra Mundial. Então, ninguém sabe, tem que ir lá, desde o lugar onde falaram aquilo e tem que ir pelo boato até o lugar que a pessoa que falou tá. Mas vendo TV é mais rápido porque a gente vê o jornal e já sabe antes. (escola particular)

Chalvon (apud Lazar, 1987) diz que “a força da televisão provém do fato de apresentar o real como real e não como uma imagem do real” e, assim, as imagens

vistas na TV suscitam muita confiança. O fato dos repórteres terem estado nos locais é uma prova de que a imagem é verdadeira, verificável. Eduardo aponta a diferença entre o tempo vivido e o tempo da informação, o primeiro mais lento e presencial pois ao “ter que ir lá” alia-se o tempo ao espaço vivido; e o segundo mais rápido porque a “gente já sabe antes” de quem foi chegar aqui, no qual o tempo e o espaço estão dissociados. Na TV, como ele mesmo diz, a informação chega mais rápido porque você sabe dela na hora em que está acontecendo. Walter Benjamin (1985) aborda essa diferença entre o tempo e o espaço da narrativa e da informação. Enquanto a primeira conjuga o saber de “terras distantes” do marinheiro ou viajante com o “saber do passado” da experiência do camponês, a informação “aspira a uma verificação imediata”.

Benjamin refere-se ao fato, que é apontado na fala do menino como vantagem, de que o espaço e o tempo estão cada vez mais deslocados. O jornal que o menino diz que vai lá e traz a informação a traz isoladamente, desvinculada da história que lhe dá sentido. Assim, a informação é sempre contada no presente e parece sempre nova porque se mostra como fato em si, desvinculada do tempo que poderia construir a sua história. “O começo da informação” de que ele nos fala era, antes do surgimento da imprensa e dos meios de comunicação, integrada ao relato do narrador que tinha estado lá e que trazia em sua narrativa a marca da experiência de ter estado no local impregnada da sua história, da sua forma de contar o que viveu ou o que viu outros viverem. Essa construção, no entanto, precisava de tempo, um tempo que não é incorporado à informação e por isso ela é tão rápida. Não há tempo para construir essa “história”. A narrativa de que nos fala Benjamin tem uma história, pois é marcada pelo tempo, a informação não. Ela é fragmentada e transmitida em pequenas partes, desvinculadas da experiência e em nada conectada com as anteriores. Ela é sempre o “começo” e, por isso mesmo, é que ela é rápida, instantânea, presente, porque está sempre começando hoje de novo, esquecendo o novo de ontem. É o novo “em si” que, como nos diz Benjamin, aspira a uma verificação imediata e já chega explicado porque precisa ser compreensível “em si” na matéria de hoje e não em relação à de ontem.

RONIELLE: Todo mundo é apegado à TV porque todo mundo assiste. Se você quer ver um show, por exemplo, tem um show na praia, ela pode passar ao vivo o show e aí tu não precisa ir. Com a TV eu posso ver tudo agora.

OUTRO comenta: Que nem na Copa do Mundo, no futebol...(escola pública)

A fala anterior ao mesmo tempo em que mostra como as imagens da TV hoje fazem parte do nosso cotidiano, traz à baila de outra forma essa discussão da desarticulação entre o espaço e o tempo cotidianos. Com a TV podem “ver tudo agora”, tanto o que acontece no mundo inteiro, acontecimentos mundiais como a Copa do Mundo, como o que acontece na minha cidade, como um show na praia. Martin-Barbero (2001) aponta que a experiência audiovisual transforma nossos modos de relação com a realidade, pois desterritorializa os nossos modos de estar presentes no espaço e a relação entre as pessoas ao deslocar a forma de percebermos o próximo e o distante. Na fala dos meninos o show na praia e a Copa do Mundo se igualam como se houvesse pouca diferenciação entre o próximo e o distante mostrado pela TV. Dessa forma, as experiências são desordenadas pois através da TV pode-se, por vezes, tornar mais próximo algo vivido à distância do que o que é vivido cotidianamente. A tela substitui a minha experiência de estar lá, mesmo quando posso estar lá pessoalmente em acontecimentos na minha cidade como no caso do show na praia. A imagem da TV parece tão real, como nos diz Chalvon, que nem preciso estar lá pessoalmente e posso ver o show mediado pela TV. Assim, Martin-Barbero (2001) nos diz que:

Se as novas condições de vida na cidade exigem a reinvenção de laços sociais e culturais, são as redes audiovisuais que instauram, a partir da própria lógica, as novas figuras dos intercâmbios urbanos. Na cidade disseminada e impossível de abarcar, somente a mídia possibilita uma experiência/simulacro da cidade global (...) é na televisão ou no rádio que cotidianamente nos conectamos com o que sucede e nos implica na cidade “em que vivemos”.(p. 52)

Martin-Barbero (2001) diz que é devido ao crescimento das mídias eletrônicas que estamos cada vez mais vivendo em cidades virtuais ou comunicacionais pois é a partir da casa que as pessoas se inserem nas cidades. Escosteguy (2001) aponta que tal autor associa a fragmentação das mídias à desagregação social pois esta relaciona-se com a privatização da experiência. A fala das crianças exemplifica essa privatização de que ele nos fala, concordando com a sua afirmação de que existe uma redução das pessoas nos eventos culturais ou em lugares públicos pois estes passam a ser substituídos pelo consumo da

cultura à domicílio que cresce e se multiplica principalmente a partir da TV, mas inclui também outras mídias.

Gomez (2001) lembra que ser audiência hoje significa, entre outras coisas, essa mudança de vínculo do sujeito com o seu entorno com a redução dos encontros pessoais e aumento dos virtuais nesses deslocamentos dos limites espaço-temporais. Diante da dificuldade de delimitar esta conexão e desconexão entre o espaço e o tempo da TV no cotidiano da criança, e inspirada em Nilda Alves (2000), olharei para os dois juntos: para os *espaçostempos* dessa relação.

4.3 Os espaçostempos da TV



A forma como a TV ocupa o tempo e o espaço estão relacionados. Inicialmente, quando de seu surgimento, a TV ocupava menos espaços ou tinha espaços restritos como a sala de estar na qual todos se reuniam. Minha conversa com as crianças das duas escolas deixou claro que esse costume já modificou-se. Hoje ela ocupa muito mais espaços dentro e fora de casa e, sendo assim, preenche muito mais o tempo porque está em todos os lugares.

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

Falar de TV hoje também já implica pensar na quantidade de aparelhos a que se tem acesso já que, como a pesquisa mostrou, todos têm pelo menos uma TV em casa. Groebel (2002) reforça tal fato numa escala bem maior ao apontar que no estudo da Unesco já citado houve a constatação de que 93% das crianças tinham acesso a pelo menos um aparelho de TV. Das crianças das duas escolas pesquisadas, muitas afirmaram que têm TV no quarto e, parte das que não têm, possuem esse desejo e falam dele ao dizer do que sentiriam falta se não tivessem a TV.

ERIC: Minha mãe vai me dar uma TV. Eu quero uma de 29 polegadas para o meu quarto. Sem TV eu sinto falta do meu vídeo-game e do meu vídeo. (escola particular)

Na escola particular a menção às várias TVs dentro de casa foi mais freqüente, embora este relato também ocorresse na escola pública, mas de forma diferenciada: nesta escola as crianças referiram-se à experiência de ver TV na própria casa ou na casa de amigos, vizinhos e parentes que possuem mais de uma TV. Mesmo para os que podiam ter acesso à TV nessa ampla variedade de espaços, o ver TV não se limitava aos espaços instituídos da casa mas também aos criados pelas crianças:

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

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

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

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

Como nos lembra Pereira (2002) “educada pelo mundo das imagens a criança experimenta a seriação, o choque a descontinuidade, a sobreposição, a simultaneidade, a virtualidade, a hiper-realidade” e acaba fazendo disso parte de sua vida e influenciando a maneira como se relaciona com o mundo de imagens que a cerca. A TV é a companhia de todas as horas. Junto com ela eu como, brinco, desenho, jogo vídeo-game ou uso o computador. Nem sempre a TV está lá para ser vista, mas para ser ouvida dentro de casa em meio às muitas tarefas do cotidiano.

VALENTINA: Tem vezes que eu fico desenhando e vendo TV ou então fecho os olhos e fico só ouvindo... (escola particular)

Lazar (1987) aponta que a maioria das pesquisas perguntam sobre o tempo que a criança passa assistindo à TV mas não procuram perceber o parâmetro da continuidade ou descontinuidade. Ver somente a TV, ou vê-la brincando ou fazendo o dever não traduz o mesmo investimento emocional. Isso porque, nesse caso, segundo a autora, a TV serve como ruído de fundo mas as crianças não prestam atenção nela. Essa posição de ver a TV simultaneamente a outras atividades, percebida também nessa pesquisa, não é unânime entre as crianças devido justamente a essa questão trazida por Lazar e apontada pelas crianças.

VANESSA: Não consigo ver TV fazendo outra coisa, se eu tô fazendo alguma coisa e vendo TV eu paro essa coisa e vejo TV. Ou uma coisa ou outra. Porque se a gente tá fazendo outra coisa junto a gente não presta muita atenção... (escola pública)

Lazar (1987) aponta que são muitas as práticas associadas ao ver televisão e que é preciso prestar atenção nelas, sublinhando que há diferentes modos de ver televisão. Além dos dois modos anteriores de uso da TV em relação ao *espaçotempo* ainda percebemos que algumas crianças apontam que têm as duas práticas, os dois modos de ver, e demonstram que a escolha de um ou de outro depende de cada situação específica:

TÁSSIA: Tem vezes que eu prefiro só ficar vendo TV mas tem vezes que não tem nada para ver e só tem programa chato. Ai eu prefiro ficar lendo revista e ouvindo o som. (...) As vezes, eu fico lendo revista, escutando o som (do aparelho de som) e vendo a TV ligada. (escola particular)

RONIELLI: *Eu costumo só ver TV sem fazer outra coisa, mas quando o programa tá chato, aí eu faço. (escola pública)*

Pelo que vimos, as crianças ressaltam que ora vêm só a TV, ora fazem outras coisas ao mesmo tempo. Assim, o ver TV configura-se junto ou separado de muitas outras atividades cotidianas. Nota-se que o “programa chato” não é um motivo para desligarem a TV, mas para quererem fazer outras coisas, deixando-a ligada ao fundo. A TV está sempre presente mesmo havendo continuidade ou descontinuidade no seu uso.

Gomez (2001) aponta que todos esses usos demonstram o novo status que nos distingue histórica e culturalmente: o de sermos audiências múltiplas dos meios. É esse aspecto que está conferindo aos sujeitos um novo status de interlocução no reconhecimento de que a TV e os diferentes meios se convertem, hoje, em referentes cada vez mais centrais da construção e reprodução de nossos desejos e realidades. Muito do que vivemos hoje passa por interações mediáticas. Talvez seja devido a isso que se amplia e se expande o uso e a quantidade de TVs nos vários ambientes de nossa vida diária.

4.4 Práticas culturais das crianças e o uso dos meios

Percebendo em muitos dos relatos das crianças essa indissociação entre a TV e outros meios resolvi aplicar um pequeno questionário apenas para poder perceber de que forma estes meios estavam presentes no cotidiano destas crianças dentre às outras possíveis práticas culturais. O questionário tinha o objetivo de ampliar o olhar sobre essas práticas culturais das crianças, relacionadas ou não aos demais meios de comunicação presentes em seu cotidiano. Apresentei a elas 15 opções de atividades como: ver TV, jogar vídeo-game, ler revistas, ler jornais, ler livros, brincar com os amigos, usar a internet, ir ao cinema, ver um vídeo, usar o computador, ir a uma festa, um show de música, tocar um instrumento, sair com os amigos, ir ao shopping, pedindo que marcassem o que faziam mais ou menos vezes (incorporando mais opções se tivessem algo que fizessem e não estivesse na

lista) e destas, quais as atividades que desejariam fazer mais se pudessem. Apenas um menino da escola pública incluiu o “jogar RPG”.

A TV apareceu entre os dois grupos de crianças como a atividade mais presente. Optei por trazer aqui o aspecto relativo às atividades que gostariam de fazer mais vezes se pudessem. O questionário feito na escola pública apontou que o “usar a internet e o computador” aparece com 8 votos das crianças dentre as atividades que gostariam de fazer mais vezes e, juntando a esse item, o “jogar vídeo-game” que ficou em segundo lugar, temos um total de 12 das 24 crianças que na escola pública definiram essas como sendo suas atividades favoritas. O desejo de “usar o computador, internet e jogar vídeo-game” na escola pública foi justificado por eles pela diversão, pela novidade, sendo ressaltado como algo “melhor do que ver TV”. Já na escola particular, nesse mesmo item do que gostariam de fazer mais vezes, as crianças trouxeram o “sair ou brincar com os amigos”, que aparece com 4 votos, justificando que os amigos “as animam e as deixam felizes”. Ressalta-se ainda que duas crianças desse grupo responderam que estão satisfeitas e não desejam fazer nada além do que já fazem.

Tal constatação pode levar a algumas conjecturas em relação aos desejos desses dois grupos de crianças. Estamos presenciando mudanças na organização do nosso cotidiano em função do maior uso das tecnologias e as reflexões de vários autores como Martin-Barbero (2001), Gomez (2001) e Sarlo (2000) apontam como a TV e outros meios deslocam os limites entre o espaço e o tempo e modificam as formas das pessoas se relacionarem. Para as crianças que não têm acesso à essa diversidade de meios possuí-los é o maior desejo, enquanto para as que podem ter acesso a eles o desejo maior funda-se no encontro presencial, no sair com os amigos como forma de contato humano que se perde quando se amplia a frequência e o contato com as tecnologias. Isso nos leva a pensar que, a não ser que outros fatores (como violência, insegurança, etc) as impeçam de realizar esses encontros presenciais, os meios podem não ser os responsáveis pelo distanciamento das pessoas, pelo menos não de acordo com o desejo dessas crianças.

A relação que cada grupo de crianças estabelece com a TV e com os meios dentro da amplitude de suas práticas culturais faz parte do seu processo de televidência, como Gómez (2001) denomina, já que cada uma destas instâncias com as quais têm contato exercem mediações em sua televidência e participam

Na fala do menino explicita-se uma contradição. Ao mesmo tempo em que diz que sem a TV não “teria nada para fazer em casa”, fala comum à de outras crianças na pesquisa, ele aponta tudo que ele tem para fazer, mas que para ele parece “nada” frente à ausência da TV. O “nada para fazer” contrapõe-se ao “tudo” que a TV traz. Em casa ele pode “jogar computador, brincar de lego, jogar totó” mas dentre essas brincadeiras ele ressalta: a TV é a principal, colocando a TV como um dos seus brinquedos e entre as demais brincadeiras. A TV faz parte da brincadeira e às vezes é a brincadeira principal. Ver TV é também uma brincadeira. Brougère (2001) aponta que há uma relação de reciprocidade entre TV e brincadeira. A TV alimenta a brincadeira e, ao mesmo tempo, a brincadeira permite à criança apropriar-se dos conteúdos da TV. A brincadeira com a TV, ou a partir dela, dá à criança a oportunidade de estabelecer um distanciamento em relação aos personagens e situações que ela pode dominar, representar, controlar, mais do que com elas se identificar. Solange Jobim e Sousa (2001) aponta que na brincadeira as crianças não se limitam a recordar e reviver experiências passadas mas que, quando brincam, também as reelaboram criativamente (e incluímos aí também as experiências presentes) edificando novas possibilidades de interpretação e representação do real de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. Assim, a brincadeira é frequentemente atualizada, pois também é simbólica, fazendo parte das representações, da imaginação, dos relatos, das histórias e das imagens retirados até mesmo de outros suportes como livros, filmes, desenhos animados, etc.

Como passatempo a TV também é brincadeira como nos diz um dos meninos. Brougère (2001) aponta que a TV transformou a vida e a cultura lúdica da criança. Como a cultura não está fechada em torno de si mesma, está sempre integrando elementos externos que influenciam a brincadeira. A fala desses meninos da escola particular nos traz alguns indícios de como a TV pode ser suporte para a brincadeira e para a imaginação das crianças:

EDUARDO: Eu via um programa chamado Shell Bee Wood e depois eu pegava o meu kit de detetive e ficava procurando pistas pela casa...

ERIC: Eu vejo um programa chamado A Noite do Terror na Nickelodeon. São uns garotos que se reúnem num acampamento à noite e ficam contando histórias de terror. Tem uma lá que é a do Corvo Negro. Ele tinha um ovo que dentro só tinha ouro e esse corvo só comia ouro, acho que era porque ele queria ficar branco... Esse ovo ficava no alto da montanha. Então, um

dia, quando eu fui num acampamento com o meu pai, tinha que subir uma montanha assim de escalar e lá eu pensei que tivesse um corvo e lá eu vi um ovo assim do tamanho de um de galinha e eu fui e quebrei o ovo para ver. Mas só tinha ovo dentro mesmo. E era de galinha...

Por esses relatos percebe-se que a cultura lúdica da criança está imersa na cultura geral em que vive e que ela retira elementos do repertório de imagens que representam a sociedade como um todo. Brougère (2001) aponta que, desta forma, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos da TV e a brincar com eles numa imitação servil, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras assim como imita papéis sociais.

MARCELO: Com Dragon Ball eu brinco de luta livre, essas coisas.

RAFAEL: Eu jogo Dragon Ball no jogo de tabuleiro e também no Cartoon Network, na internet quando você clica em jogos.(escola pública)

O consumo de diferentes produtos relativos aos desenhos evidencia como a brincadeira faz parte desse modo de ver a TV. Através da brincadeira com alguns desses produtos ou de brincadeiras referentes aos desenhos, mesmo sem algum produto específico, as crianças demonstram que o conteúdo da TV também pode ser elemento de brincadeira e de reelaboração do ver. Quando a criança brinca com bonecos ou brinquedos ligados ao desenho animado visto na TV ela está tendo uma relação ativa de manipulação do personagem podendo, eventualmente, (re)criar o desenho.

E quem disse que nesses momentos não é a imaginação dela combinada com as narrativas da TV o principal veículo para a brincadeira? Jobim e Sousa (2001) lembra que na infância a imaginação, a fantasia, o brinquedo são atividades que além de trazer o prazer preenchem uma necessidade e por isso, “a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade.” As crianças podem usar os elementos da TV para brincar antes, durante e depois de ver TV:

PHILLIPE: Quando eu era pequeno eu pegava meus carrinhos, pegava umas casinhas de papel e pelo assunto que eu estava vendo na TV eu discutia com os carrinhos... É... Inventava alguma história.²⁹

²⁹ Parte do depoimento de Phillipe concedido à mim na fase exploratória da pesquisa.

Jobim e Sousa (2001) diz que “a criança ao inventar uma história, retira os elementos da sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo.” E entre esses elementos de sua experiência inclui-se a TV que pode ser elemento de brincadeira durante ou depois de ser assistida. A imagem da TV é, segundo Lazar (1987), um ponto de partida para o imaginário da criança. Assim como os contos de fadas e as histórias que ouvimos são suportes para os desenhos, brincadeiras, jogos; a TV oferece, através das suas narrativas, também outros suportes para a imaginação e a brincadeira infantil. Podemos julgá-los como bons ou ruins, mas uma coisa é certa: eles não passam impunes pela cultura lúdica infantil.

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

VALENTINA (toda prosa): Mas o que eu mais quero que tem lá é uma caixinha como um laptop que tem uns microchips com dicionário, conselheiro, diário... Tem os Cds da Sakura com todas as músicas mais fofas dela!! Quase todo fim de semana eu vou lá. (escola particular)

Nestor Canclini (1999) aponta como as lutas de gerações a respeito do necessário e do desejável mostram que mudaram os modos de estabelecer as identidades e de construir nossas diferenças. As identidades atualmente se configuram pelo consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que pode-se chegar a possuir. Essa mesma afirmação do autor sobre o consumo pode ser entendida sob diferentes ângulos. No senso-comum pode ser associada ao consumismo quando o consumo é associado ao prazer de possuir algo novo ou de ter algum produto representante de um certo status para uma determinada classe social. Nessa concepção o ter substitui o ser, ou melhor, o ter é o ser. Esse é, com certeza, o aspecto negativo do consumo. Mas será que só existe esse aspecto? Nessa mesma acepção trazida pelo autor podemos identificar um outro lado. Ele mostra que os modos de constituição do cidadão em meio à globalização acontecem, atualmente e principalmente, pelo consumo privado de bens. Questões dos cidadãos relacionadas aos seus direitos, deveres, quem representa seus interesses hoje se dão através do consumo e assim os meios de comunicação

passaram a ocupar o espaço que antes era exercido pela participação coletiva nos espaços públicos. Desta forma, quando selecionamos os bens de que nos apropriamos, definimos o que consideramos publicamente valioso e mostramos a forma como nos integramos à sociedade. É uma cidadania cultural. No século XVIII em países como Alemanha e França aqueles que liam e participavam de círculos ilustrados estabeleceram uma cultura democrática, mas o acesso era limitado aos que podiam informar-se do social pelas regras da escrita. Os partidos de esquerda e os movimentos sociais distribuía panfletos, revistas, todos materiais escritos. O aumento dos meios de comunicação deslocou o desempenho da cidadania em relação às práticas de consumo estabelecendo outras maneiras de se informar, entender as comunidades, conceber e exercer direitos. Assim percebe-se que, ao consumir, estamos sustentando uma nova maneira de sermos cidadãos.

O consumo como desejo, como coleção e como pertença ao grupo

Mas quando as crianças apontam em suas falas o desejo de terem algum produto relacionado ao desenho, de que sentido do consumo falamos? O desejo de ter aparece nas duas escolas mas de formas diferentes. Na escola pública apenas uma meia dúzia da turma têm acesso a produtos relativos aos desenhos e compartilham com os demais desse consumo. Já na escola particular as crianças podem ter acesso individual aos produtos e falam sobre isso como no diálogo abaixo:

VALENTINA: O que eu queria ganhar mesmo é o báculo da Sakura!

THIAGO: Sério? Mas eu pensei que não tivesse por aqui...

VALENTINA: Eu vou comprar pela internet! (fala toda prosa) Mas também tem numa loja perto do Maracanã que tem tudo da Sakura.

THIAGO: Ah.... me compra metade da loja eu pago com dinheiro...

VALENTINA (toda prosa): Mas o que eu mais quero que tem lá é uma caixinha como um laptop que tem uns microchips com dicionário, conselheiro, diário... tem os Cds da Sakura com todas as músicas mais fofas dela!! Quase todo fim de semana eu vou lá.

THIAGO: Se você me tirar de amigo oculto pode me dar uma dessas coisas? Ai, esse é o meu sonho mais íntimo!!!

Para os que podem o consumo é real e para os demais é um “sonho” mas que sempre perpassa os desejos das crianças. Como se observa no diálogo, o consumo é motivo de um desejo de possuir mais e mais coisas do personagem do desenho. Nesse sentido estamos falando da primeira acepção de consumo discutida anteriormente: o consumo como desejo. O consumo de produtos relacionados aos desenhos também se configura como coleção, pois quanto mais produtos tenho do desenho, mais aumenta a minha coleção.

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

THIAGO: Só? Ela tem quarenta e alguma coisa... (fala apontando para outra colega)

VALENTINA: Eu tenho três bonequinhas da Sakura, são bonequinhas de pelúcia, ela é muito fofo, apesar do cabeção... Eu tenho dezenove mangás... tenho uma coleção inteira de cartas da Sakura, e também tenho a coleção de revistas que falam sobre animes...

ROCIO: Dezenove? Eu tenho vinte e dois!!!

Coleção e competição. Ganha quem tiver mais. Coletar é também ver quem possui mais. Canclini (1999) aponta que o consumir é também “participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo”(p. 78). O consumo, nesse primeiro sentido, apareceu apenas na escola particular, não tendo surgido na escola pública nenhum relato ou situação que relacionasse o consumo à competição. O consumo desses produtos pelas crianças têm sido, invariavelmente, visto pelos adultos como um consumismo fútil. A conversa anterior sobre o desenho da *Sakura* com as crianças da escola particular deu origem a comentários sobre tudo o que elas consomem em relação ao desenho. O consumo, para este grupo, é um sinal de destaque e, por vezes, aparentemente competem para ver quem consome mais, o que parece ter um status diferenciado dentro do grupo. Canclini (1999) aponta que o sentido é o da interação em que consumir é um modo de distinguir-se no interior do próprio grupo para fazer parte de uma comunidade, interagir e comunicar-se com seus membros mostrando-se como parte integrante dela. O consumo como lugar de diferenciação mostra os aspectos simbólicos do consumo na construção das relações sociais.

Isso porque, segundo Pereira et alii (2000) não se consome o objeto em si, mas o que ele representa para as pessoas que o possuem. De acordo com as autoras percebe-se que na atual cultura do consumo os objetos conquistaram uma desmedida significação na vida de todos nós. A relação que mantemos com os objetos reflete a nossa postura diante da sociedade uma vez que o objeto passa a ser parte da pessoa, que a identifica e a posiciona na hierarquia social. A posse dos objetos passa a ser critério para a construção de relações pessoais e uma forma de identidade. Isso significa dizer que as crianças, e nós adultos também, ao consumirmos não estamos consumindo apenas mercadorias mas imagens, espaços, linguagens e modos de ser... Como lembra Canclini (1999) há coerência entre os consumos das classes, como se alimentam, onde estudam, o que lêem e a que meios têm acesso. No entanto, se as pessoas não compartilhassem os sentidos dos bens esses não serviriam como instrumentos de diferenciação.

Na conversa das crianças percebe-se que a coleção está relacionada ao ato de comprar cada vez mais produtos relacionados ao desenho. Pela fala deles é impossível não se comentar que hoje não existe mais o “desenho em si” como dizem Pereira et alii (2000) mas todo um conjunto de objetos ligados ao desenho como bonecos, chaveiros, revistas e jogos ligados aos seus personagens. Capparelli nos aponta como a conquista desse status no mercado com uma grande variedade de produtos destinados a infância acarreta novos modos de ser e de viver a infância. Consumir produtos relativos ao desenho visto é também uma forma de fazer parte desse grupo de fãs do desenho.(apud Pereira et alii, 2000)

Essa “coleção” de produtos consumidos relacionados ao desenho aparenta uma construção baseada no desejo constante do novo, novos produtos que ampliam mais e mais a coleção. O valor da coleção está mais na quantidade de objetos possuídos do que no valor dos mesmos. Assim, a coleção de que falam as crianças parece com a do *coleccionador às avessas* de que fala Sarlo (2000) pois pauta-se mais nos atos de aquisição dos objetos do que no valor que os objetos têm. A autora diz que o *coleccionador às avessas* sabe que os objetos que adquire desvalorizam-se rapidamente. O tempo que é matéria de valorização das coleções desvaloriza a coleção do *coleccionador às avessas*. Para as crianças o que desvaloriza sua coleção está associado à moda, ou seja, ao que tem valor na atualidade. Enquanto o desenho estiver “na moda” sua coleção vai ser valorizada, desejada, mas quando a moda passar ela perde todo o valor, o que não acontece

com a coleção do verdadeiro colecionador que, ao contrário, passa a ter mais valor com o passar do tempo.

No entanto, mesmo que esse tipo de consumo passageiro seja desaprovado, nem sempre ele tem apenas esse caráter negativo que lhe é atribuído. As coleções que as crianças fazem dos diferentes produtos relacionados aos desenhos nem sempre possuem essa vinculação e escondem os motivos não expressos por trás das falas de um consumismo aparente.

THIAGO: Eu tinha a revista do Pokémon de quando eu gostava...

VALENTINA: Mas você ainda tem!!

THIAGO: Tenho... É que não deu tempo de jogar no lixo.

EDUARDO: Eu não jogo no lixo, eu guardo para me lembrar dos velhos tempos de quando eu gostava do desenho. (escola particular)

Nesse diálogo há indícios desse aspecto passageiro da coleção e do aspecto duradouro dela. O fato das crianças dizerem que vão jogar no lixo as revistas dos desenhos “fora de moda”, e a cobrança dos colegas em relação a isso, aponta que elas sabem que a revista já não vale mais. No entanto a dificuldade de livrar-se dela é implicitamente expressada na fala “não deu tempo de jogar no lixo” ou explicitamente na fala do menino que diz que “guarda para se lembrar dos velhos tempos”. A diferença aí se resume no fato de assumir, ou não, que vai se desfazer do objeto fora de moda e é perceptível pelo fato de, muitas vezes, as crianças dizerem que se desfazem dos objetos para responder às pressões do grupo. Eduardo, o menino “que ainda não jogou as revistas no lixo”, mesmo não admitindo a coleção procura fazê-la evitando desfazer-se das revistas dos desenhos antigos. Benjamin (1987) no fragmento “Armários” muito antes de presenciar essa avalanche de produtos destinados à criança, já falava que uma das capacidades infantis referia-se ao ato de colecionar.

Tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas o propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono, eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. (p. 124)

A coleção de objetos diferenciados é uma forma da criança construir a sua história, mostrar que ela tem o que contar em cada um dos objetos guardados. Eduardo, ao relatar que guarda as revistas dos desenhos “fora de moda” como recordação, mostra que está tentando construir um pouquinho da sua história ao

“poder relembrar o que já passou”. Consta-se, portanto, que as crianças, à sua maneira, procuram fazer as coleções a despeito do seu valor de mercado.

Canclini (1999) não nega o aspecto negativo do consumo como reprodução, mas aponta que há uma implicação do sujeito naquilo que consome e na forma como consome e que seu comportamento de consumo não tem somente um aspecto reprodutor, como algumas falas apontam, mas também criador como vimos em outras falas. O consumo, não está, portanto, desvinculado das condições culturais dos grupos sociais. O desejo de possuir o “novo” não atua como algo independente da cultura coletiva a que se pertence e é um processo ritual para dar sentido ao fluxo dos acontecimentos pois nem todos os consumos são iguais. Também não é um ato individual, passivo e isolado mas sim uma participação de códigos compartilhados na apropriação coletiva e por isso “serve para pensar”. O valor dos objetos e de sua posse não é algo contido naturalisticamente nos próprios objetos mas resultante das interações em que os homens os usam. “Nós homens intercambiamos objetos para satisfazer necessidades que fixamos culturalmente, para integrarmo-nos com outros e para nos distinguirmos de longe, para realizar desejos e pensar sobre a nossa situação no mundo.” (Canclini, 1999)

Assim, não há como esquecer que a criança produz um conhecimento na sua relação com esse universo e, por isso, ela não pode ser vista apenas sob a ótica de consumidora passiva e acrítica. Por trás desse aparente sentido do ter e do competir, e até mesmo do sentido positivo do colecionar, o consumo tem para as crianças outros aspectos que nos fazem pensar.

Consumo como circularidade na brincadeira, na consulta e busca de informação

Canclini (1999) diz que podemos atuar como consumidores nos situando somente em um dos processos de interação – o que o mercado regula – e também podemos exercer como cidadãos uma reflexão mais ampla que leve em conta as múltiplas potencialidades dos objetos nos variados contextos em que as coisas nos permitem encontrar com as pessoas. Uma dessas primeiras formas de consumo de encontro das coisas com as pessoas revela-se na brincadeira. As crianças das duas escolas demonstram que ver um desenho é também brincar com objetos desse desenho, ler histórias dele na revista, pesquisar informações sobre ele na internet

quando tal consumo é possível e, assim, usá-lo como inspiração para outras criações e para momentos de convívio com os amigos. Essa circularidade entre o jogo, a leitura, as criações e a TV é expressa nas falas das crianças da escola pública:

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

GABRIEL: Eu sei sobre Pokemón pelo desenho e pelo game-boy, que eu aprendo jogando.

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

O consumo nesse aspecto é algo divertido, um prolongamento da TV que atua como uma continuação da brincadeira longe da TV mas sempre remetendo a ela. Lazar (1987) traz dados de uma pesquisa realizada por Hassenforder e Chesnot que mostram que as crianças gostam de ler a produção relacionada à mídia e que muitas vezes as crianças gostam de ler o livro ou revista correspondente ao programa visto na TV.

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

PESQUISADORA: Então o que você leu, você viu na TV e, depois, na TV falaram para você ler na revista...

PHILLIPE: É... são trocas alternadas...³⁰

É nessas “trocas alternadas”, como nos diz Philipe, que as crianças constroem a sua identidade na relação circular com esses objetos consumidos. Assim também as crianças constroem a sua história na relação com todos esses meios de comunicação tendo a TV como elemento central. No uso das revistas, dos jogos, cards e outros produtos o saber sobre o desenho circula e se amplia de diferentes formas. Nessas “trocas alternadas” o consumo constitui-se, para as crianças das duas escolas, em elemento de ampliação do ver. Através dele elas ficam sabendo mais sobre os desenhos que vêem. O consumo da TV nessas “trocas alternadas” revela que a circularidade entre as diferentes formas de

³⁰ Esse depoimento fez parte de uma entrevista do estudo exploratório que antecedeu o trabalho de campo.

consumo de produtos da mídia constitui o modo como se informam e aprendem sobre os desenhos.

GABRIELA: É bom ter o jornal porque às vezes a gente tá na escola aí passa na TV e a gente não vê, aí é bom porque a gente fica sabendo pelo jornal.

GABRIEL: É bom ter a revista porque se eu não puder ver nada na TV aí eu vejo(leio) na revista. (escola pública)

A circularidade entre a audiência da TV e o consumo de produtos relacionados a ela mostra que o acesso aos demais meios de comunicação é uma das formas de complementar e ampliar a audiência da TV. Percebe-se nessas falas como as leituras de materiais impressos estão associadas à programação da TV. O consumo, nesse caso, é elemento de consulta do que a TV mostrou ou vai mostrar.

As crianças apontam em suas falas que, além desse elemento de consulta, para saber mais sobre o desenho ainda é preciso consumir produtos relativos a ele. Isso transparece na conversa das crianças, tanto na escola pública como na escola particular:

Escola particular:

ROCIO: Eu gravei o último episódio...

THIAGO: Rocio, Rocio... mas esse aí que você gravou não é o último. O último é o segundo filme e só passou no Japão. Esse é o último episódio só que é em filme.

PESQUISADORA: E como é que você soube de tudo isso?

THIAGO: Eu leio Sakura Club, é uma revista.

Escola pública:

PESQ: E como você soube de todas essas coisas?

JOÃO VICTOR: Pelo game-boy e pela internet que fala de cada pokemon, tem o resumo.

(voltando) PESQ: Agora, me diz o seguinte: quanto tempo você demorou para ficar assim tão sabido em Pokemón?

JOÃO VICTOR: Acho que uns três anos.

PESQ: Já tem três anos que você está vendo, lendo e pegando informações, é isso? É um estudo, né? Uma formação em Pokemón...

GABRIEL: Você descobriu essas informações todas pela internet e por revistas?

RAFAEL: E pelos álbuns?

JOÃO VICTOR: A maioria pela internet.

A circularidade do consumo é então elemento de informação sobre o desenho. Nesse sentido concordo com Lazar (1987) quando ela diz que as crianças são “exploradoras” da imagem descobrindo nelas sempre novas possibilidades. Esse consumo “explorador” da criança é o que possibilita a construção do seu espaço de cidadania infantil de que fala Canclini (1999). Um espaço de construção de saber sobre o desenho construído em grupo, buscado pelo grupo e admirado pelo grupo.

Retornando ao que diz o autor questionou-se de que forma esse tipo de consumo apontado pelas crianças “serve para pensar”. Canclini (1999) busca analisar o consumo dentro de uma conceitualização na qual possam ser incluídos os processos de comunicação e recepção de bens simbólicos propondo um entendimento do consumo como um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos. Busca enxergar, então, os atos de consumo como algo mais que o exercício de gostos e caprichos. Assim, as informações do desenho animado visto e os outros elementos de consumo circulam entre os diferentes meios de comunicação e se confundem a ponto de, por vezes, as crianças terem dificuldade de localizar de onde ela veio. Em alguns momentos, ao recontar o episódio de um desenho, as crianças da escola particular às vezes se confundiam e não sabiam dizer se lembravam da situação porque viram na TV ou porque leram na revista ou em outro meio de comunicação. Essas “trocas alternadas” mostram uma das formas de consumo vivenciadas pelas crianças das duas escolas. Para os que podem ter acesso a meios diversos o ver TV configura-se junto com esses meios. Assim, o consumo “serve para pensar” na medida em que o acesso a outros meios de consumo permite que “ponham em dúvida”, ampliem e até questionem o que a TV transmite.

▪ **A repetição como um dos modos de ver os desenhos da TV: “Eu (não) vejo isso todo dia!!”**

As crianças pesquisadas ressaltam em seus diálogos que há modos de ver específicos e que fazem parte da interpretação, da busca de sentidos dos desenhos animados. Tais modos informam como elas constroem a sua relação com os desenhos e o sentido dos mesmos.

Estes diálogos apontam um modo dominante de ver trazido, mais especificamente, pelas crianças da escola particular, mas reiterado também pelas crianças da escola pública:

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

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

Essa repetição também é visível nas atitudes deles. Nos momentos da audiência dos desenhos as crianças gostavam de repetir as falas dos personagens dos desenhos e cantavam junto as músicas do episódio visto. Tais falas e comportamentos podem ser entendidos com o consumo vazio, irrefletido como é mais comumente visto pelos adultos ao perceberem esses comportamentos nas crianças. Minha intenção, no entanto, é relativizar esse posicionamento percebendo que sentido tal repetição tem para a criança. Temos a tendência a entender que tudo que é repetido não traz novidade alguma e é vazio, desprezível, justamente por ser repetido. Existe, portanto, como diz Luís Antonio Coelho (2000), uma tendência a rejeitar a repetição de início, num preconceito imediato, ao mesmo tempo em que mantemos com ela uma relação de amor e ódio. O autor lembra que, no entanto, a repetição, a recorrência estão presentes nos diversos níveis da realidade cultural e remetem, por exemplo, aos espetáculos da ópera italiana, de autores como Shakespeare, em que se percebe na assiduidade e no comportamento do público o prazer da repetição. Tal prazer na repetição refere-se ao controle do texto quando todos tinham o conhecimento prévio das falas de cada ator e as sabiam de cor. Assim todos fruem o prazer de saber e de poder acompanhar o desenrolar da narrativa. Sarlo (2000) diz que “deleitar-se com a repetição de estruturas conhecidas é poderoso e tranquilizador”.

VANESSA: Vejo Tom e Jerry, Meninas Super-poderosas e repete bastante... Eu vejo mais vezes esses porque passa todo dia. Eu gosto de ver de novo/dá vontade de ver, aí você fica lembrando... (escola pública)

LAURA: Eu já vi o Arnold várias vezes porque quando não tem nada na televisão eu boto na Nickelodeon e sempre tá dando Arnold. Já vi o mesmo episódio várias vezes, mas não seguido. Eu vejo repetido porque quando

não tem nada para fazer eu vejo e fico me lembrando porque eu sou meio esquecida... (escola particular)

Pelo comportamento e os dizeres das crianças percebe-se que a repetição dá prazer e que, como diz Coelho (2000), ela representa um importante mecanismo de manutenção da vida social. A repetição é um dos traços da cultura televisiva e suas origens (remetem às culturas folclóricas, aos espetáculos de praças públicas) podendo-se dizer, como Sarlo, que a repetição serial da televisão comercial é como a de outras artes e discursos cujo prestígio foi legitimado pelo tempo. A repetição estabelece uma identidade grupal, uma forma de reconhecer o seu pertencimento a um grupo social. No caso da audiência das crianças pode-se dizer que fazem parte de uma determinada comunidade interpretativa os que assistem a um determinado desenho (quase) todo dia pois a audiência comum marca de alguma forma a identidade desse grupo.

E por que motivo esse ver repetido, ver várias vezes o mesmo episódio torna-se uma prática para as crianças? Diferentes motivos são apontados. Um deles, e o mais comumente trazido, refere-se ao ver TV porque não tem mais nada para fazer e a isso associa-se o ver o que a TV exhibe, mesmo sendo um desenho repetido, ou seja, o mesmo desenho já visto em outro momento ou em outro dia.

Pereira (2000) lembra que “a relação da criança com a narrativa e o tempo é peculiar: ela está sempre disposta a ouvir de novo a mesma história e sabe que, a cada vez, essa mesma história se apresentará diferente. O tempo circula mas não se repete. O que para o adulto já é “lugar comum” é para ela, promessa de uma questão.” É a *lei da repetição* comentada por Benjamin, nesse desejo de ouvir de novo a mesma história e do mesmo jeito. Pacheco (1998) reforça que esse aspecto lúdico da criança a ajuda a lidar com o que ela precisa elaborar e entender: medos, desejos, as dialéticas de bem e mal, entre outras. Segundo ela, é por meio dessa magia que a criança elabora perdas, materializa desejos, elabora tabus. Esse “relembrar” de que a criança fala, essa vontade de ver de novo faz parte da forma como ela se relaciona com o desenho. Se a repetição é igual para os adultos, nem sempre é vista da mesma forma pelas crianças. Algumas crianças da escola pública ressaltam que ao ver “de novo”, vêem cenas que não viram antes por diferentes motivos e compreensões sobre a própria repetição da TV como segue:

RYAN: É tudo igual quando vai passar repetido. Mas tem partes que eu não vi ou vi pouco porque meu irmão me encheu o saco e aí só vejo quando repete.

RONIELLI: Eu acho que é assim: na primeira vez passam todas as partes (do desenho). Já na segunda eu acho que vai passando de parte em parte. Aí vai faltando partes.

Pereira (2000) reforça que a criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem um significado fixado pelos adultos, possibilitando uma nova contextualização das coisas e ultrapassando o sentido único que as coisas tendem a adquirir. Ela re-inventa o mundo.

A repetição faz parte da própria estrutura dos produtos da cultura de massa. O Tom e Jerry, por exemplo, sempre vive situações repetidas, parecidas, definindo um estilo de narrativa pela repetição de certos elementos que, estando sempre presentes, dão o tom do desenho e nos ajudam a identificá-lo. Da mesma forma Coelho(2000) ressalta que essa repetição de elementos narrativos é o que, em qualquer contexto cultural, configura um estilo. Essa previsibilidade pela repetição de elementos é o que dá o prazer de um controle social exercido tanto diante da televisão quanto na assistência de filmes, espetáculos de teatro, etc. A repetição, além de fazer parte da estrutura narrativa dos diversos produtos culturais, de massa ou não, aparece na TV sob a forma de repetição do igual, ou seja, do mesmo espetáculo, filme ou desenho que reaparece na tela infinitamente sob a forma de reprises. As crianças apontam isso quando numa fala anterior uma delas diz que vê de novo porque “repete bastante”. No entanto, esse “repetir”, como vimos, nem sempre parece igual para ela.

VANESSA: Eu gosto de ver de novo os desenhos. É meio chato e meio legal. Chato porque você já viu e legal porque você está vendo de novo. Tom e Jerry e Pica-pau eu vejo várias vezes porque dá vontade de rir. (escola pública)

Pelo que ela traz existe realmente um prazer na repetição que aparece na previsibilidade ou no controle do texto, como já apontamos, mas que reside também no explícito entretenimento apontado na vontade de rir. Coelho (2000) ajuda a ampliar o olhar sobre esse riso de que fala essa criança ao lembrar que “a repetição, a descoberta de algo já familiar, é prazerosa porque economiza energia. O riso é a descarga do excesso de energia exigida por uma expectativa de algo

novo, tornada supérflua pelo reconhecimento daquilo que é familiar”. (Copjec apud Coelho, 2000)

O ver repetido um mesmo episódio do desenho tem ainda outros motivos apontados por eles e que estão relacionados ao grupo de amigos ou às indicações de amigos:

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

Desta forma, esse ver repetido configura-se como uma prática de um grupo que, para trocar idéias e pertencer a essa comunidade, precisa ver muitas vezes para comentar com os demais sobre o que estão falando. Mas de que forma, o ver de novo um mesmo episódio se torna um elemento de inclusão no grupo? A partir das falas das crianças pesquisando os seus diferentes motivos, descobriu-se que a repetição do desenho traz algo a mais para elas, do que apenas o prazer de viver de novo o que acontece no desenho.

JOÃO VICTOR: É bom ver de novo porque eu discuto os detalhes, fico prestando atenção na história e vejo todos os detalhes.

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

A repetição do desenho é ingrediente para a percepção dos detalhes, para um maior conhecimento dos personagens. No diálogo a seguir, um dos meninos da escola particular tenta recontar para a turma um episódio do desenho *Sakura*, um animê visto na oficina anterior. O diálogo aponta como a repetição aparece relacionada aos desenhos japoneses (animês) que são desenhos que, segundo eles, precisam ser vistos mais vezes.

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

OUTRO: Que porta? Fala, né?

GUSTAVO: É eles entram na porta...

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

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

ROCIO: É Eliot!!

GUSTAVO: Como é que eu vou saber?! (mais irritado)

O menino justifica que “não vê isso todo dia” e reitera, dessa forma, que o ver repetido, todo dia, é constitutivo do saber esses detalhes do desenho. Pelo que se viu a repetição tem, para tais crianças, um sentido relacionado à construção do significado do desenho visto. As que vêm de novo entendem melhor do que trata o desenho. A repetição, como diz Coelho, torna-se um fator importante na construção da significação. A repetição explica-se pela necessidade de se entender melhor o que é repetido.

Essa situação surge de forma semelhante na escola pública e provoca opiniões diferentes sobre a necessidade ou não, do ver repetido, relacionadas aos desenhos japoneses entre meninos e meninas. Enquanto os primeiros dizem que não precisam ver vários episódios para entender a história, as segundas ressaltam que precisam. Tais diferenças de opinião entre meninos e meninas parecem estar mais relacionadas à experiência deles com os desenhos. As meninas dessa turma demonstraram ter um contato menor com os desenhos e sentem essa defasagem quando assistem a um episódio depois de ter assistido outro há certo tempo. Já os meninos, como assistem com mais frequência os desenhos, sentem até dificuldade de perceber como essa “não-frequência” atrapalha o entendimento do próprio desenho.

Entre as crianças da escola particular surgiu uma conversa que pode ilustrar alguns dos fatores que podem influir no maior ou menor entendimento dos desenhos japoneses:

PESQ.: Alguém pode contar, relembrar para a gente como foi o episódio que a gente viu?

ERIC: Eu lembro que eu não entendi nada... Não dá para entender nada dessa Sakura!!

GABI: É porque você nunca viu Sakura...

GUSTAVO: Você nunca viu Eric!!

ERIC: Vi sim!!

OUTRO: Se você não entendeu nada...

GUSTAVO: Você viu o primeiro episódio?

ERIC: Não.

GUSTAVO: Então é óbvio que você não vai entender o último, né?

ROCIO: Ué?! Eu nunca vi o primeiro episódio e eu entendi o último!!

PESQ.: Vocês acham que tem que ver alguns episódios em sequência para entender?

GUSTAVO: Não!! (Outros concordam com ele)

OUTRO : Mas o primeiro só para você saber a história...

BRUNO: Mas a partir do quinto para cima acho que precisa ver.

PESQ.: Precisa ver na ordem?

BRUNO: É...

Numa conversa em outro dia, um dos meninos da mesma escola reiterou tal posicionamento falando sobre outro desenho japonês dizendo que dava para entender melhor o desenho quando via os episódios do desenho “desde o início” apontando que havia começado a ver um desenho já nos episódios finais e que agora estava podendo entender melhor porque estavam passando de novo e ele estava vendo em seqüência.

Nos dois casos anteriormente relatados o entendimento do desenho relaciona-se não ao fato de, necessariamente, verem os episódios dos desenhos na ordem, mas de vê-los com frequência. Se assistirem ao desenho várias vezes, mesmo fora de ordem, acabam entendendo o seu contexto, percebendo as referências que um episódio faz ao outro. Fica, no entanto, mais difícil entender o desenho se o virem pouco ou quase não o virem. Dessa forma, a frequência da audiência faz parte da construção do significado desses desenhos.

No entanto, o “ver de novo” tem, para as crianças dos dois grupos, um limite. Depois de um certo período de tempo, o “ver de novo” se torna enjoativo e a repetição acaba fazendo com que digam que não gostam mais daquele desenho no qual a repetição já não traz mais qualquer prazer. É sutil o limite entre o prazer e o desprazer de ver de novo como apontam essas falas das crianças da escola pública:

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

ALINE: Parei de ver porque passa muito repetido, aí só vejo se tiver episódio novo.

Coelho lembra que, no entanto, esse enjoô pode ser entendido pelo fato de que, depois que as crianças entenderam o significado da informação daquele desenho, se este continua a ser insistentemente repetido, vai perdendo o seu sentido e torna-se igual a si mesmo, não provocando contraste na recepção, tornando-se assim vazio e chato. Deve ser este o motivo pelo qual, depois de um certo tempo, a repetição do desenho passa a não trazer nada de novo e perder todo o sentido para as crianças. Isso faz com que elas deixem de assisti-lo, só

retornando à sua audiência quando ele traz aspectos novos, em narrativas diferentes que poderão desencadear um novo processo de compreensão:

GABRIELA: Agora eu estou gostando de ver Ginger de novo. Não tem mais nenhum chato. (leia-se repetido) São novos episódios! (escola particular)

Ser viciado/ fanático... – os limites da repetição na audiência dos desenhos

Esse limite apontado pelas crianças entre o desejo de ver de novo e o enjôo da repetição aparece frequentemente na fala delas. Essa busca pela repetição do desenho, esse desejo de ver de novo, ao mesmo tempo em que ajuda a entender melhor determinados desenhos é também, de acordo com elas, indicativo de fanatismo ou de vício. Existe um limite tênue entre uma coisa e outra. Recorremos a um dicionário O Globo para ver os significados de vício e viciado.

Vício – defeito (físico ou moral), imperfeição; deformidade, erro, disposição, tendência habitual para o mal; mau hábito inveterado.

Viciado – que tem vício; defeituoso; falsificado; corrupto; impuro; depravado.

A definição do dicionário não deixa dúvidas quanto ao aspecto assumidamente negativo do vício ou do viciado. Na conversa com as crianças percebemos que esse sentido, nem sempre, está tão definido como algo maléfico. As crianças das duas escolas ressaltam o que é ser viciado na TV:

RONIELLI: Acho que todo mundo já está viciado na televisão. Ser viciado é ficar ali grudado no negócio. (escola pública)

LAURA: Quando você é viciado você fica vidrado naquilo, só faz aquilo toda hora. Você não sai de casa, não lê, não joga no computador, não vê a internet... É ruim isso.

TÁSSIA: É ruim, mas pode também ser ao mesmo tempo uma coisa boa porque você está se divertindo. (escola particular)

As opiniões divergem quanto ao fato de que ser viciado é bom ou ruim. Algumas meninas da escola particular relativizam a situação trazendo os dois lados da questão “desnaturalizando” o lado ruim do ser viciado:

TÁSSIA: Você não precisa ser viciada só naquilo (só numa coisa), você pode ser viciada em várias coisas: pode ser viciada num livro... A Gabriela da nossa sala é viciada em livro, no computador... Eu, por exemplo, também sou viciada no computador... Meu irmão já é viciado em vídeo-game, ele não pode ver um que vai jogar...

Na escola pública as crianças também falam do “ser viciado” e ressaltam que a expressão tem vários níveis. Em conversa sobre isso Gabriel, Rafael e João Victor apontaram um dos aspectos negativos desse “ser viciado” contando um caso acontecido com um colega deles.

“Tem um amigo daqui da escola que assiste muito Dragon Ball. Quando você perguntava sobre o seu desenho preferido ele falava que era o Dragon Ball. Um dia, ele foi, tirou a camisa, tirou a calça, o tênis, a meia e andou pela escola falando para todo mundo bater nele. Ele vê muito Dragon Ball Z e ele ficou fanático. Ele pensa que se todo mundo bater nele ele vai virar um Super Sayadin. É que no Dragon Ball quanto mais ele luta, mais forte ele fica. Então ele acha que isso vai acontecer...”

O diálogo deles demonstra os “efeitos” que o *ser viciado* pode ter, trazendo uma das visões do senso comum a respeito dos efeitos negativos da TV. Ser viciado negativamente, para eles, é: não ver mais nada, pensar que o que ele vê vai acontecer de verdade, fugir da realidade.

RAFAEL: Acho que como ele só via isso ele pensava que era tipo um jornal... É... porque eu sou fanático mas não sou assim, não acredito que aquilo é verdade, não penso que aquilo vai acontecer, eu não sou maluco! (escola pública)

O “ser viciado” e o “ser fanático” para eles se equivalem. O limite entre os dois se dá entre aquele que gosta muito do desenho e que deixa de fazer outras coisas para só ver o desenho ou aquele que acredita que o desenho é de verdade, pensando que é “um jornal” ao confundir a realidade com a fantasia. A afirmação deles “sou fanático mas não sou assim” demonstra que a intensidade da audiência

sem a contrapartida de outras opções ou outras atividades é que cria esse “efeito” na visão deles. Uma visão similar à do senso comum.

Na escola particular surgiu uma situação em que um grupo de crianças implicou com um menino, dizendo que este “era viciado” em Pokemón. O acusado chorou de raiva. Diante dessa situação, depois de algum tempo, perguntei num outro dia a ele porque uns implicam com outros dizendo que estes “são viciados” num ou noutro programa. Ao que o menino me respondeu sem perceber que a pergunta se referia a ele mesmo:

THIAGO: É quando a pessoa é viciada numa coisa que ninguém gosta e, ainda por cima, é um viciado sem moderação. Sendo as duas coisas, a gente começa a gozar.

Seria ele um viciado, sem moderação, no Pokemón que a turma já tinha admitido que não gostava mais? Sua fala numa discussão sobre o que é ser viciado em outro dia não reforça isso:

THIAGO: Ser viciado é ser fanático, não parar de ver aquilo, é querer fazer tudo associado ao programa.

PESQ: Para você, ser viciado é uma coisa boa ou ruim?

THIAGO: Depende. Você pode ser viciado mas com moderação. Eu sou um viciado moderado.

Assim, nenhum deles ao falar sobre o assunto admite ser esse viciado “sem moderação” ou, como disseram os meninos da escola pública, esse viciado que “confunde realidade com fantasia” donde conclui-se que a atribuição de quem é viciado ou não é normalmente dada pelo grupo e não pelo próprio viciado. Quando o grupo diz que alguém é viciado é porque esse aspecto é considerado negativo. No entanto, quando eles comentam entre si que são viciados nesse ou naquele programa o vício não tem o mesmo tom pejorativo. Pelo que presenciamos, o grupo de amigos tem aí um papel de mediação fundamental.