

5 Televidência e macromediações

Guilherme Orozco Gomez (2001) aponta que o expansivo protagonismo dos meios e das tecnologias de informação, principalmente da televisão, atua determinando que as experiências definidoras do sujeito social contemporâneo sejam justamente as que provêm dos seus processos de interação televisiva, ou seja, das suas televidências pois muito do que os sujeitos vivem hoje passa por interações mediáticas.

De acordo com o autor, os sujeitos não nascem “televidentes” mas constituem-se como tal a partir das inúmeras mediações que orientam as maneiras como eles interagem com o referente televisivo. A televidência é um processo sempre multimediado, já que as audiências ocorrem socialmente em cenários diretos antes, durante e depois do contato com a TV, havendo também as mediações indiretas que perpassam as televidências: as identidades, percepções e instituições. Essas mediações indiretas são consideradas pelo autor como macromediações e são aquelas que estão implícitas nas televidências dos grupos. Durante a pesquisa percebemos algumas situações que aparecem mais num ou noutro grupo, mas que podem nos dar “pistas” de algumas dessas macromediações apontadas por Gomez nos dois grupos de crianças nas escolas pesquisadas. Discutiremos, então, as macromediações referentes às identidades dos grupos, à percepção sobre a TV e ao papel da instituição escolar e familiar, percebendo como tais mediações fizeram parte da televidência das crianças nesse momento da pesquisa.

5.1

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

A primeira das macromediações apontada por Gomez (2001) refere-se às identidades. Ele argumenta que muitas podem ser as identidades que mediam os processos de televidência e que as que estão mais presentes nesse processo são as *identidades* profundas que permitem que os televidentes se identifiquem com determinados temas e não com outros. Percebemos que cada um dos dois grupos de crianças da escola pública e particular estava procurando construir um tipo de identidade e escolhemos abordar aqui cada uma delas separadamente.

▪ Identidades masculina e feminina

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

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

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

Constatou-se que os argumentos das crianças para o fato dos desenhos serem ou não chatos, trazerem ou não elementos valorizados estavam diretamente relacionados às identidades masculina e feminina que desejavam construir perante eles mesmos ou até perante a minha presença enquanto pesquisadora. Os meninos consideravam “chatos” os desenhos de que as meninas gostavam e argumentavam com falas como “é coisa de menina”, “não tem luta”. Em contrapartida as meninas diziam que era bom justamente por isso, porque não tinha luta e que nenhuma menina dali gostava de desenhos com luta. Percebe-se aí que a resposta de um

grupo era, ao mesmo tempo, reforço da identidade desse grupo e provocação do grupo do sexo oposto. Embora nem sempre as falas dêem a exata mostra desta “provocação” entre meninos e meninas a entonação da conversa, como a abaixo, indicava esse aparente confronto e tentativa de diferenciação dos gêneros masculino e feminino:

PEDRO: A luta das meninas super-poderosas é mais devagar e no Dragon Ball é mais rápido e no Dragon Ball também tem mais luta!!

ISABELA: Eu não vejo Dragon Ball mas eu sei que a luta delas não é devagar...

GABRIELA: É... As meninas lutam com monstros e o Dragon Ball com homens, as meninas não lutam com pessoas!!

RAFAEL: Éh... mas as meninas dão três socos e pronto, acabou. No Dragon Ball não. Eles lutam, caem no chão e continuam lutando.É melhor!

Além disso foram apontados outros aspectos divergentes relacionados aos desenhos. Assim, a violência foi tematizada: meninos a favor e meninas contra. Na diferença de posicionamento entre meninos e meninas percebe-se implícitos esses valores referentes ao gênero, o que é adequado ou não a um menino e a uma menina no contexto social deles, e na aprendizagem da experiência de ser homem ou mulher nessa sociedade. No entanto, as atitudes dos meninos contradiziam essa delimitação por eles imposta ao trazerem para a sala de aula adesivos, álbuns das *Meninas Super-poderosas* que eles criticavam diante das meninas. Assim, por perceberem essa “contradição” muitos esgueiravam-se, procurando ver esses materiais escondidos. Da mesma forma, para algumas meninas, ver *Dragon Ball* era um sinal de prestígio diante dos meninos e também uma forma de dizer que elas também podiam ser fortes como eles. Tirando esses aspectos “contraditórios” as discussões das crianças, em sua maioria, apontam que, para esse grupo, os papéis de homem e mulher em sociedade são definidos e opostos e que, o que é adequado para uns é inadequado para outros.

▪ **Identidade no grupo - não ver “programas de bebê”**

Esse aspecto aqui trazido apareceu somente no grupo da escola particular. Nas oficinas e entrevistas com as crianças percebeu-se modos declarados e não-declarados de ver e não-ver a TV. É bom lembrar que tais posições não são

excludentes e nem antagônicas. A relação deles com a TV ocorre de variadas maneiras. Por vezes, a mesma criança ressalta que tem um tipo de relação com a TV num determinado momento e depois aponta ainda ter outro. Como as nossas atividades foram coletivas notou-se um modo de construção da audiência mediada pelas posições do grupo. Através da negação da audiência de um determinado programa não apreciado pelo grupo a criança marcava sua posição e reforçava a sua identidade no grupo. Essa negação foi percebida em diferentes momentos e com alegações variadas. Uma delas, trazida como argumento por várias crianças, pode ser exemplificada pela seguinte fala de um menino da escola particular:

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

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

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

Nesse caso esse menino parece demonstrar que “o ver”, para ele, está associado à sua escolha. Se ele não escolheu ver e está apenas acompanhando o irmão, significa que ele não está vendo. Nesse momento ele diferencia o ver do ouvir a TV. Ouvir a TV implica não ver o que ele não quer. E ouvir para ele, nesse caso, não é assistir, é um modo de não ver. É importante ressaltar aqui que essa sua fala ocorreu em relação a um desenho não aprovado pela maioria do grupo: o *Dragon Ball*. Outras crianças da turma também trouxeram esse posicionamento embora não tão explícito. Para essas crianças ver implica uma escolha e não uma necessidade. Para esse grupo o “ouvir” pode ser entendido como “não ver” ou melhor, não assistir ao programa por escolha própria.

Outro aspecto ressaltado nesse modo de não-ver a TV trazido nesse relato, comum também a outras crianças, e que também pode estar apontando para essa construção da identidade no grupo, é quando Thiago diz ficar sabendo do desenho pelo que outros (amigos ou irmãos) contam do desenho. O saber “pelos outros” demonstra não terem ou não desejarem ter contato com essa programação ou mesmo não admitirem, diante do grupo, que costumam ver um programa, principalmente quando este não é apreciado coletivamente.

Em conversa na oficina algumas crianças da escola particular disseram que já viram desenhos que agora não vêm mais. Ao perguntar o porquê, muitos não

queriam responder ou diziam não saber o motivo. No entanto, a resposta mais freqüente referia-se à idade: “Eu via quando era menor...” ou “Eu via quando era pequeno...” e, como se pode ver por esse diálogo, algumas crianças se negavam a admitir que viam determinado programa diante dos colegas:

Desenhando um comentou: “*Parece com o Power Rangers...*”

ROCIO: Poxa, Power Rangers... Pô! Quanto tempo!!!

BRUNO: É, mas a Valentina também vê...

VALENTINA: O que é isso?? (indignada) Eu nãooo veeejo!!! (grita) Gente, isso é invenção dele. Eu nunca vi, não vou ver e tenho raiva de quem vê...

ROCIO: Valentina, pára de... Pára!! É sério, Valentina! Não tem nenhum mal... Todo mundo já gostou de Power Rangers... Eu mesma já gostei.

BRUNO: Mas você via quando eu fui lá na casa da sua avó e disse “Ah, é uma coisa idiota!” mas bem ficou lá vendo... (falando rapidamente em tom de acusação)

O ver mesmo dizendo “ser idiota” pode apontar para o que Lazar (1987) chama a atenção: na presença de imagens fortes a intuição e a afetividade entram em jogo antes da racionalidade. Esse é, segundo ela, o grande trunfo da TV e isso caracteriza seu aspecto sedutor que, algumas vezes, dificulta esse “controle” sobre o ver pelo fato das imagens mexerem com todos os nossos sentidos. A atitude da menina parece pretender reforçar sua identidade no grupo, levando-a a sentir-se como parte dele a partir de opiniões comuns às dos colegas. Desta forma, dizer que “é idiota” era a forma de incluir-se no grupo.

Admitir ver ou não-ver um desenho diante do grupo poderia ainda estar ligado a outro motivo: quando Rocio diz que “todo mundo já gostou de Power Rangers...” ela traz pistas que mostram que o sentido de pertencimento construído por esse grupo parece estar relacionado com o crescimento, com a maturidade, com uma idéia de passagem de “fase” na frase “todos já passaram por essa fase do Power Rangers”. A ênfase no “já gostou” demonstra que ninguém gosta mais e que todo mundo já está noutra... A fase, além de estar associada à idade parece estar também associada ao que está na moda na visão deles.

Lazar (1987) aponta que algumas investigações feitas com crianças, comparando dados pré e pós televisivos, puderam constatar as influências do meio cultural nas escolhas dos programas, nos gostos e, provavelmente, na produção compartilhada dos sentidos. Dessa forma, admitir que vê ou não vê um desenho

animado ou outro programa implica estar dentro ou fora do grupo, ser ou não aceito por ele. Por isso há a ênfase no “quando eu via...”

Assim, mesmo dizendo que não vêem o desenho, alguns sabem até o nome do desenho, a hora em que passa, entre outros detalhes indicativos de que têm com este alguma relação. Isso demonstra que, ao dizerem que não vêem, estão querendo construir ou passar uma imagem desejada por eles para mim e/ou para o grupo de amigos. É o que pode-se observar nesse diálogo que aconteceu no finalzinho da pesquisa, quando questionei na entrevista com um grupo de crianças o porquê de não admitirem ver alguns programas na frente dos colegas.

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

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

Martin-Barbero (apud Escosteguy, 2001) reforça que a relação com os meios de comunicação provoca “mudanças nos modos das pessoas juntarem-se e mudanças nos modos de estarem juntas” admitindo que isso tem uma estreita vinculação com o encarar os meios de comunicação como espaços de constituição das identidades e de conformação de comunidades. Em suma, segundo ele, os processos de comunicação são “fenômenos de produção de identidade, de reconstituição de sujeitos, de atores sociais” e que os meios de comunicação “...não são um puro fenômeno comercial, não são um puro fenômeno de manipulação ideológica, são um fenômeno cultural através do qual a pessoa ou muitas pessoas, cada vez mais pessoas vivem a constituição do sentido de sua vida”.

Escosteguy (2001) afirma que é para entender esse processo de articulação de identidades que Martin-Barbero introduz o conceito de mediações. Percebe-se, assim, que o sentido conferido aos meios ocorre nas interações sociais e depende muito das identidades que os sujeitos estão querendo construir nos interior dos grupos. Diante das falas anteriores fica mais clara a identidade que esse grupo está querendo construir: a de não-bebês. Boa parte dos programas e desenhos que diziam que não viam eram tachados de “programa de bebê”.

A construção da identidade do grupo na escola pública e na escola particular mostra como aponta Canclini (1999) que o consumo “serve para pensar” pois percebe-se que os grupos pesquisados configuram-se constituindo televidências totalmente diferentes, com valores e escolhas próprias, o que suspende a lógica de que todos consomem os produtos da mesma forma.

5.2

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

Gomez (2001) aponta que entende por percepção a forma pela qual “o visual, o auditivo, o sensorial, o estético, o simbólico, o emocional, o afetivo e o racional formam um processo cognitivo-afetivo–significante que conformam as audiências” que acaba fazendo parte da forma como as audiências se relacionam com a TV definindo, a seu modo, o sentido dos diversos programas televisivos no uso da tecnicidade televisiva. Diante disso trago dois aspectos relativos à percepção televisiva trazidos pelas crianças. Um deles refere-se ao convívio que as crianças têm com os vários meios de comunicação relacionados à TV e como tal convívio participa e interfere na sua relação com a TV e na forma como percebem a sua tecnicidade e sua função. O outro refere-se à forma como percebem a função da programação da TV trazendo aspectos que Gomez denomina como “infoentretenimento”.

▪ **Percepção da TV junto a outros meios**

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

Essa opinião surgiu num dos diálogos na escola particular quando se discutia o que era bom na TV. Um aspecto dessa fala nos chama a atenção: a inseparabilidade entre a TV e os demais meios que a têm como suporte. Diante de tal fala percebe-se que, para as crianças, não se pode mais falar de TV sem falar

também dos meios que se associam a ela. O acesso a esses diferentes meios foi trazido pelas crianças das duas escolas, com maior ênfase na escola particular, sendo que na escola pública alguns destacaram o seu uso, alguns dentro de casa e, muitos, fora de casa.

Assim, o desejo de ver TV inclui também ter a sua TV e fazer dela o uso que se deseja. Como a TV “serve para mil coisas”, cada um dos aparelhos de TV pode ter usos diversos. Assim, a TV se relaciona com os diferentes meios de comunicação a que cada um tem acesso. Ela é transmissora de desenhos animados, mas também é suporte para o vídeo-game, para o vídeo-cassete, para o DVD, ressaltados mais no caso da escola particular.

Dessa forma, quanto mais aumentam as tecnologias associadas à TV, mais a audiência das crianças vai se constituindo de forma diferente. Em nossa conversa o ver TV, para algumas crianças, era entendido como ver vídeo, ver DVD e jogar vídeo-game, e os programas de TV apareciam como opções finais; como se o assistir à TV já incluísse nela mesma todos os suportes a que costumam ter acesso. Tal multiplicação de opções de interatividade nessa associação da TV com outros meios é o que, para Gomez, constitui a tecnicidade televisiva e que, segundo ele, provoca um aumento de percepção.

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

Esse aprimoramento da percepção dos sujeitos pelo potencial tecnológico é, para Gomez (2001), a dimensão atual da televidência com maior futuro. Isso demonstra que a tecnicidade televisiva exige dos sujeitos-audiência uma aprendizagem-sistematização permanente. A fala de Gustavo da escola particular demonstra esse aspecto potencial da aprendizagem que a tecnicidade televisiva pode proporcionar e, além disso, demonstra como as crianças usam essa tecnicidade como fonte de aprendizagem do que faz parte do desejo de aprendizagem delas.

GUSTAVO: Na caixinha do Cd de DVD tá escrito assim “áudio do filme: japonês, finlandês, cantonês, inglês e português” E você pode assistir em todos esses idiomas. Se você está vendo um filme em inglês você pode colocar em finlandês no meio do filme. Eu costumo ver filme em inglês com

legenda em Português ou em Inglês sem legenda que eu já consigo entender várias coisas e eu treino outras coisas que eu não sei. Então, por exemplo, tem uma palavra que eu tô muito interessado em aprender em inglês e falam ela no filme. Aí eu volto um pouquinho, boto uma legenda e descubro a palavra. É assim que eu faço sempre. E cada vez eu aprendo mais inglês. (escola particular)

Pereira (2002) nos lembra que:

As mudanças nos modos de compreender a vida não podem ser descoladas das transformações tecnológicas, nascidas da insatisfação com os instrumentos vigentes e desenvolvidas a partir da vontade de uma nova forma de percepção. Deste modo, as transformações tecnológicas não fornecem de imediato a consciência do seu significado àqueles que a produziram, na medida em que são almejadas por eles ainda na sua condição de técnica. Entretanto, para as gerações futuras, as transformações possibilitadas por essa técnica já se apresentam sob a forma de cultura, permitindo, por isso mesmo, uma visada até então impossível aos olhos de quem a engendrou. (p. 156 , grifo da autora)

Para Gustavo, a forma como se relaciona com a tecnologia do DVD associada à TV já faz parte de sua cultura, da forma como se relaciona e usa essa tecnologia e como compartilha com os colegas essa forma de usar/brincar com a tecnologia. É essa dependência mediática múltipla que, segundo Gomez (2001), nos distingue das sociedades anteriores que não dependiam desses meios como nós.

A relação da TV com outros meios de comunicação surge numa discussão entre meninos da escola pública quando questionamos sobre como seria a vida deles sem a TV:

RAFAEL: Sem a TV a gente não ia poder ver desenho. Só escutar rádio e ver jornal.

GABRIEL: A gente via no computador...

RAFAEL: Mas no computador não passa desenho... O rádio só ia ser bom se tivesse uma tela porque só de escutar a gente não entende como são os personagens. A imagem é mais rápida porque se ele faz uma coisa engraçada, tipo cair no chão, vai ter que explicar tudo, que nem no livro do Harry Potter...

Pelo relato das crianças percebe-se o valor da imagem e a importância do ver no cotidiano deles. O computador aparece, por vezes, para alguns, como um substituto do ver na TV: ver a imagem no computador, se fosse possível ver os programas de TV no computador. Escutar ou ler não são a mesma coisa que ver; são mais lentos enquanto a imagem é mais rápida. O costume de ver faz com que

tenham uma certa impaciência em relação a esse tempo maior, o “vai ter que explicar tudo” que o ler e o escutar demandam. Já a imagem não, ela reproduz artificialmente a comunicação do “aqui e agora”. Nela o contexto não precisa ser explicado, é mostrado e basta-se a si mesmo. Assim, parece que a comunicação sem a imagem já não é mais a mesma, comunicar já inclui “mostrar” a imagem, dar a ver. Com a imagem surgem produtos que só existem através dela, é o caso do desenho animado trazido como exemplo por um dos meninos. Como poderiam ter acesso aos desenhos animados se a TV não existisse? Como ouvir um desenho? O desenho já foi feito justamente para não prescindir da imagem, seu principal componente.

A fala a seguir é representativa de outro grupo de crianças da escola pública que participou dessa mesma discussão anterior:

FABIOLA: Sem televisão, ia ser uma porcaria. A gente ia ficar sabendo da informação só pelo rádio mas não dá para ver nada, só para ouvir... Mas eu não gosto de ouvir só não, eu gosto que também eu veja. Antes da TV as pessoas iam gostar porque elas estavam acostumadas mas para quem está acostumado a ver televisão é muito ruim só ouvir rádio! Só para música e mais nada.

A fala dessas crianças da escola pública traz os aspectos que já foram levantados também por Benjamim(1994), Gomez(2001) e Martin-Barbero(2001) que apontam como as mudanças em relação ao uso destes meios provoca uma verdadeira revolução do *sensorium* individual e coletivo, pois criam-se novas relações e percepções a partir dos usos dos meios. Assim, para quem está acostumado a ver, ouvir não é mais suficiente. Jenks (1995) discute como na sociedade contemporânea a imagem tornou-se o centro das referências do homem, tudo passa pela imagem e é significado através dela. É o que ele denomina de *ocularcentrismo* tendo o olho ou a imagem como o centro. Assim, aponta como essa nova forma de representar a realidade pode, de fato, alterar a nossa percepção quando, por vezes, tomamos como “naturais” as seleções de imagens da TV, por exemplo. Segundo Jenks, a cultura moderna elegeu a visão como o primeiro meio para a comunicação e o mundo moderno tornou-se um fenômeno visual.

▪ **Percepção da TV como informação e entretenimento - o infoentretenimento**

Algumas falas das crianças de ambas as escolas deram margem à interpretação de que suas relações com os desenhos estão sendo significadas pelo que Gomez (2001) chama de infoentretenimento. Esse fenômeno se refere à percepção da televisão como veículo tanto de informação quanto de diversão e interfere na televidência ou na produção de sentidos dos sujeitos frente à TV.

JOÃO VÍTOR: Eu gosto de TV porque nela você pega informações. Como eu gosto de desenhar, então dá para a gente saber vários desenhos de todo tipo do mundo, mas são mais os japoneses que são os melhores. (escola pública)

GABRIEL: Eu gosto porque traz informações do mundo afora. É bom para a gente saber das notícias, das invenções novas, das novas descobertas dos cientistas. É bom ver para saber. (escola pública)

GUSTAVO: Tem filmes que dão informações (escola particular)

Embora definindo informação de modo diferenciado - desenhos, notícias, filmes, descobertas – numa coisa todos concordam: com as informações podem aprender e se divertir e, sendo assim, é bom ver TV “para saber” das coisas e para “pegar as informações” desejadas por cada um. Gomez (2001) aponta que a mediação perceptiva é claramente manifesta nesse aspecto da informação. Em sua pesquisa no México as audiências perceberam a TV como fonte de informação e entretenimento, dando uma maior ênfase à primeira e, por vezes, confundindo as duas o que, segundo ele, está diretamente relacionado à forma como os programas televisivos são construídos hoje.

THIAGO: A TV, para mim, é como um passatempo. Você se diverte, aprende, sente emoções diferentes, sabe de outras coisas... (escola particular)

Passatempo/diversão e informação/conhecimento/aprendizagem são os aspectos percebidos de forma indiferenciada pelas crianças, desse tão difundido meio de comunicação. Assim, como nos diz Gomez, “a TV não educa mas as crianças aprendem com ela”, o que define que os sujeitos aprendem com ela o que desejam: desenhar os desenhos japoneses, saber sobre as descobertas dos

cientistas, entre outras coisas. E é dessa forma que as crianças vão se constituindo como sujeitos, definindo o sentido que os programas de TV têm para elas contrariando, algumas vezes, os sentidos que os emissores desejariam emitir.

5.3

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

Um outro aspecto de macromediação considerado por Gomez é o que se refere às instituições, que estão de tal forma impregnadas em nossas relações com o mundo, que fica difícil perceber de que forma elas participam desse processo de construção de sentidos na televidência. Gomez (2001) diz que essas instituições podem estimular ou inibir as televidências iniciais ou primárias, pois é delas que provêm as mediações. O importante, segundo ele, é perceber sua incidência e sua relevância na formação das televidências concretas. Trago aqui alguns aspectos levantados nas duas escolas que foram interpretados como mediações da televidência das crianças.

Devido à complexidade da relação das crianças como sujeitos sociais com as instituições das quais participam, optei por trazer aqui apenas alguns dados relativos à mediação da escola e da família percebidos em alguns aspectos da televidência das crianças. Em relação à instituição escolar não houve um registro significativo de falas e a análise pautou-se na observação dos comportamentos das crianças. A discussão com as crianças, trouxe elementos muito ricos para a análise das falas delas sobre sua relação com familiares, principalmente adultos. Na interação com os desenhos animados mostram também a sua relação com os adultos em geral, presentes em outras instituições como por exemplo, a escola.

▪ **A instituição escolar como mediadora da televidência**

A pesquisa foi feita em duas escolas e não podemos deixar de registrar, é claro, como cada espaço educativo constituiu-se como parte dessa estruturação porque nenhuma das duas escolas em que foi realizada a pesquisa tinha

explicitamente o objetivo de educar em relação à TV. No entanto, o fato das interações das crianças nas oficinas ocorrerem dentro de seu espaço mostraram como a escola e sua estrutura fizeram parte deste processo de estruturação da televidência. Buscamos, portanto, uma síntese contextualizada relativa à produção de sentidos destas crianças nestas escolas. Percebemos, nas audiências das crianças, aspectos comuns e diferenciadores do processo de recepção televisivo.

Gomez (1991) aponta como estudos recentes sobre TV e crianças tanto na Europa como nos EUA e América Latina mostram como os pais e professores são mediadores do processo de recepção. As crianças em seu processo de socialização vivem diferentes mediações em cenários variados que interferem na forma como interagem com a TV. Gomez aponta que a forma como a escola socializa os alunos cumpre uma função mediadora. Segundo ele, nas escolas em que o aluno é socializado para obedecer, ser respeitoso com os demais e cumpridor de tarefas as crianças são muito mais receptivas a qualquer figura de autoridade e dão maior legitimidade à programação televisiva do que nas escolas em que elas são socializadas em situações de diálogo nas quais percebe-se que relativizam mais o que vêem na TV da mesma forma que relativizam sua relação com qualquer figura que represente a autoridade.

Percebeu-se como, nos dois grupos pesquisados, a instituição escolar e seus referentes, ou seja, o professor, a orientação metodológica, bem como os relacionamentos professor e aluno e as relações de aprendizagem, foram alguns dos mediadores da produção de sentidos das crianças sobre os desenhos. Não se tem aqui a intenção de fazer juízo de valor sobre uma ou outra instituição, mas de mostrar como cada uma delas parece ter influenciado a participação das crianças nas oficinas e, conseqüentemente, a produção de sentidos que construíram sobre os desenhos animados.

Conforme Gomez aponta em sua investigação também percebemos que as diferentes orientações metodológicas impressas ao trabalho escolar estiveram presentes nas oficinas de pesquisa nas duas escolas. A escola particular trabalhava com projetos construídos a partir das idéias das crianças e, desta forma, elas se posicionavam abertamente nas oficinas pois já estavam acostumadas a essa prática. Desta forma, tanto se posicionavam perante as propostas concordando, discordando ou questionando, como também faziam novas propostas ampliando o trabalho. Na escola pública, no entanto, parece que as respostas ficaram mais

condicionadas à estrutura escolar que era mais tradicional do que a anterior. Pela forma de se comportarem aparentavam não estarem acostumados a participar de discussões de forma mais livre sobre um assunto não-escolar. Um indício disto transparecia nas oficinas iniciais pelo fato de algumas crianças não conseguirem emitir suas opiniões sem olhar para mim, como se estivessem esperando minha aprovação, achando que eu os avaliava. Era visível também como a mudança de entonação ou a forma de fazer a pergunta já direcionava a resposta deles como se buscassem na própria pergunta indícios de um espaço para se colocar ou não.

Tal posicionamento das crianças de cada escola estava também relacionado à relação que cada grupo tinha com a professora. Na escola particular a relação entre professor e aluno não tinha uma hierarquia tão definida. As crianças exerciam a sua capacidade de decisão e faziam escolhas. Na escola pública isso já se dava de outra forma. Havia uma relação de respeito e consideração pelo que a professora falava e ninguém ousava desrespeitar um pedido ou ordem dela. A relação entre professor e aluno tinha seus contornos bem definidos. As crianças, muitas vezes, tratavam a professora chamando-a de sra. ou de professora assim como a mim também. Percebia-se a diferença de quando a professora estava ou não presente na sala. Na sua presença a tinham como referência e tentavam fazer as propostas da oficina no padrão escolar de exigência como se fossem atividades escolares.

Percebemos que, como na escola particular tinha várias aulas-extra de artes, educação física, teatro, música, a oficina realizada na escola passou a ser vista pelas crianças como uma outra aula-extra. Era a “aula de desenho animado” como a chamavam. As crianças logo se mostravam à vontade dando sugestões, fazendo perguntas, participando do que era proposto e, muitas vezes, questionando o fundamento de algumas das minhas perguntas quando estas não pareciam ter sentido para eles. Na escola pública as crianças também tinham aulas extra como a de Educação Física e uma ou outra atividade extra promovida, principalmente, pela professora da turma muito interessada em ampliar as possibilidades culturais da turma. No entanto, como estas não faziam parte do currículo escolar percebi nas primeiras oficinas um certo estranhamento das crianças em relação à minha presença. A escola não era entendida por eles como espaço para um trabalho com o tema desenho animado e, por vezes, a oficina era encarada por eles como “brincadeira” e não era levada a sério.

Outro aspecto da estrutura escolar que acredito também fez parte dessa maior ou menor participação ou envolvimento das turmas com a proposta foi o local onde cada uma das oficinas foi realizada. Na escola particular a oficina foi realizada na sala da biblioteca que era ampla, sem carteiras e cheia de almofadas na qual as crianças podiam assistir aos desenhos deitadas ou numa posição confortável e depois conversávamos sentados no chão. A escola pública por estar em obras e haver uma falta de espaços, o melhor espaço encontrado foi o da biblioteca, agora uma sala com carteiras e, na maior parte das vezes, as crianças assistiram aos desenhos sentados nas carteiras escolares, em outras, conseguimos colocá-las sentadas no chão mesmo sendo um pouco apertado. Percebi que o espaço interferiu no “clima” criado na oficina: o espaço mais “livre” permitiu às crianças ficarem mais “à vontade” e determinou uma maior possibilidade de se exporem, do que o outro mais formal e mais vinculado à estrutura escolar propriamente dita.

Embora não fique evidente neste item a interferência das escolas na constituição das televidências das crianças, considere oportuna a referência ao papel mediador que a escola desempenha na produção dos sentidos televisivos para chamar a atenção para a responsabilidade dos professores na construção de um clima ou de uma cultura escolar que propicie aos alunos uma educação dos sentidos, do ver e do ouvir. Centrada em dispositivos disciplinares e de organização do cotidiano mais identificados com a transmissão racional da cultura letrada, a escola se conserva surda para essa cultura gramaticalizada pelos dispositivos e pela sintaxe do mundo audiovisual e se torna uma “terra estranha” aos alunos, transformando professores e alunos em estranhos ou alienígenas, instaurando um conflito geracional de valores e conhecimentos incompatível com seu papel de instruir e formar crianças e jovens. (Green e Bigum, 1995)

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

Interrogadas sobre se, em casa, preferiam assistir aos desenhos animados sozinhas ou acompanhadas, a maioria das crianças de ambas as escolas declarou sua preferência por assisti-los sozinhas.

VALENTINA: Eu prefiro ver TV no meu quarto, deitada na cama, isolada do mundo. Eu expulso todo mundo do meu quarto...

EDUARDO: Eu vejo na sala e no quarto mas gosto mais de ver sozinho. Se eu vejo TV junto me atrapalha...

Afinal em que atrapalha tanto ver o desenho com alguém? As crianças das duas escolas trazem algumas explicações para isso.

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

JOÃO VICTOR: O meu irmão reclama de quando eu vejo com ele um episódio de um desenho que eu já conheço, porque eu fico vendo e contando o que vai acontecer...(escola pública)

Assim, de acordo com eles, preferem ver sozinhos pela comodidade e conforto, ou porque os outros os impedem de ver o desenho conversando durante o desenho, fazendo perguntas ou querendo contar o que vai acontecer no episódio visto. Em contraponto, algumas crianças da escola pública trazem alguns pontos que podem nos mostrar o lado positivo de ver o desenho junto com outros:

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

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

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

Para conduzir nossa reflexão trago um pouco do pensamento de Neil Postman quando trata dessa questão da perda de autoridade do adulto frente à criança a partir do advento da TV e de outros meios de comunicação elétricos que lidam com a difusão da informação em grande escala. As falas das crianças nortearão nossa discussão com o autor e nossa reflexão sobre as relações criança e adulto na contemporaneidade, dentro ou fora da família, mas tendo-se claro que é primordialmente na família, e também na escola, que acontecem os encontros e desencontros entre crianças e adultos.

Relações criança/adulto na contemporaneidade: dos desencontros ao encontros



Neil Postman (1999) é um dos teóricos que tematiza essa relação adulto/criança em relação aos meios de comunicação e, em especial, a televisão. O autor alerta para o fato de que a acessibilidade da informação na TV deve fazer “desaparecer” a infância. Postman nos lembra que a cultura livresca separou adultos e crianças. O adulto tinha acesso a todas as informações sagradas e profanas contidas nos livros. *“As crianças, na maioria dos casos, não tinham. Por isso é que eram crianças. E, por isso, eram obrigadas a ir para a escola.”* (p. 90) O autor ressalta que com a televisão a base desta hierarquia da informação desmorona porque na TV tudo é para todos, pois ela não faz distinção entre as categorias de criança e de adulto. As crianças sempre foram um grupo de pessoas que não sabem certas coisas que os adultos sabem. Parte desse saber dos adultos estava associado à vergonha acerca de certos assuntos, a segredos a que somente os adultos tinham acesso. A vergonha era um modo de controle do acesso a esse conhecimento. *“A mídia eletrônica não retém quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância.”* (p.94) Hoje, a

“vergonha” parece não exercer mais influência como meio de controle social numa sociedade que não sabe guardar segredos e Postman ressalta que, sendo assim, desaparecem as diferenças entre adultos e crianças. Entretanto, se as diferenças “desaparecem” e os saberes de crianças e adultos se igualam, então porque motivo há desencontros na troca entre adultos e crianças sobre os desenhos animados da TV, nosso foco neste estudo?

Perrotti (1999) nos lembra que a expansão do capitalismo, e o conseqüente fenômeno da urbanização criaram situações difíceis para a criança. Uma dessas situações foi a perda do espaço livre: o espaço da rua, do quintal que antes eram pretextos para a produção cultural que emergia das brincadeiras com os grupos de amigos. Com a perda desses espaços, a TV passou a ocupar grande parte dos momentos de brincadeira. Esse fato, ao mesmo tempo em que modifica a infância, nos leva a discernir aspectos que antes não estavam sendo vistos. Mostra-nos, também, que parte dos saberes infantis antes construídos na brincadeira na rua, são hoje construídos em outros espaços de troca muitas vezes relacionados aos diferentes meios de comunicação. Então, de que experiência se fala quando se fala da experiência do adulto e da experiência da criança hoje?

O conceito de “experiência” quando invocado pelos mais velhos ao falar com a criança estava sempre relacionado ao tempo vivido traduzido nos anos decorridos que o adulto sempre tem a mais do que a criança. Assim, tinha mais experiência quem tinha vivido mais. Isso significava também que aquele que tinha mais experiência já tinha passado pelo que as crianças passariam e a experiência era associada à sabedoria. No entanto, como bem lembra Benjamim (2002) em seu texto “Experiência”, muitas vezes a maior “experiência” do adulto era usada para desqualificar a “experiência” da criança. Ela era, por assim dizer, a “máscara” do adulto que explicitada na frase “já vivenciei isso tudo!”, muitas vezes, desvalorizava a experiência presente da criança como se esta já estivesse traçada e fosse percorrer inevitavelmente o mesmo caminho que a experiência já vivida por ele, adulto.

Mas de que “experiência” falamos quando situamos a experiência da criança atual, moradora das grandes cidades e sujeito da nossa pesquisa, uma criança que tem contato direto ou indireto com as tecnologias e que conheceu parte de seu mundo já através das mesmas?

A experiência das crianças nesse contexto tecnológico está relacionada ao tempo de outra forma. O tempo que colore esta experiência não é mais o tempo passado que vai construindo a sua história aos poucos sendo saboreada a cada instante mas um tempo presente, um tempo do aqui e agora, um instante cheio de mudanças constantes marcado pela relação com os meios de comunicação, como a TV, e também a outros associados ou não a ela. Dessa forma, percebemos que quando Postman (1999) fala do *ser criança* ancora-se numa percepção da experiência infantil vinculada a um conhecimento num tempo seqüencial, linear, construído historicamente, que necessitava de uma aprendizagem em etapas. O autor nos remete ao desaparecimento da infância porque aponta que a sua experiência está agora se vinculando de outra maneira ao conhecimento, agora vinculado a um tempo presente, descontínuo, sem hierarquias definidas. Será que por isso a infância desaparece? Será que ser criança é estar vinculado apenas àquela experiência? E será que ter uma maior vinculação com esse tempo presente, descontínuo, desfaz totalmente a vinculação da criança atual com o tempo linear que constrói um passado e se apóia nele?

A experiência da criança atual é pautada pela descontinuidade porque sua experiência está muito mais vinculada ao presente do que ao passado. No entanto, o passado da sua experiência com o presente descontínuo orienta a experiência que ela tem hoje. Há uma continuidade nessa descontinuidade vivida na relação com os meios que estão formando as crianças atuais. Assim como até o início da era moderna a experiência era, como nos diz Benjamin (1994), adquirida coletivamente através dos conselhos que eram válidos para crianças e adultos e faziam parte de sua formação, hoje parte dessa experiência e de sua formação está associada aos meios de comunicação. Em nossa pesquisa procuramos perceber um pouco do que acontece nessa troca de experiências entre adultos e crianças em relação à audiência dos desenhos da TV.

Conversando com as crianças sobre sua preferência de verem sozinhas os desenhos animados da TV buscou-se perceber como as crianças, tanto da escola pública quanto da particular, se posicionavam perante essa situação e que formas de relacionamento surgiam, e ainda podem surgir, que, dentro desse contexto, permitam pensar nos motivos tanto de desencontros quanto de encontros entre adultos e crianças.

Desencontros

Essa preferência de ver os desenhos sozinha, longe dos adultos poderia ser interpretada a partir do argumento de Postman (1999) de que com a liberação social da mulher teria havido “*um declínio significativo na força e no significado dos padrões tradicionais de assistência à infância*”. Nesse sentido, as crianças, na ausência das figuras parentais, ficariam à mercê da chamada babá eletrônica. Pois não foi esse o sentido conferido pelos sujeitos da pesquisa à sua preferência. Segundo a maioria deles, o principal motivo de gostarem mais de ver TV sozinhos era o fato de que ver desenho junto com outras pessoas atrapalhava. O adulto foi apontado como um desses “atrapalhadores” da sua audiência. É interessante perceber como emerge dos depoimentos abaixo uma inversão dos lugares fixos que a modernidade determinou para crianças e adultos.

Na escola particular algumas crianças ressaltaram que quase todas as crianças sabem sobre os desenhos pois “*só uma anta não sabe! (olha para mim e diz) Tirando você! Tirando os adultos que eles não vêem, só se for uma criança anta que não sabe!!*”

Algumas crianças desta escola argumentaram dessa forma:

LAURA: Eu não concordo. As crianças podem saber de uns desenhos e não saber de outros... Os adultos não sabem porque eles nunca vêem. Eu sou a única na minha casa que assisto. O meu pai, na casa dele, ainda vê aqueles desenhos antigos que eram da época dele como o Tom e Jerry e esses.

EDUARDO: É... tem um desenho que era um cavalo e um outro que se chama Babalu que é um pequenininho... que é da época do meu pai. Eu nem sabia que esse desenho existia e ele sabia um monte de coisa... Então eu acho que alguns desenhos mais antigos eles sabem mais. Alguns desses que são do tempo deles...

Castro (1998), Perrotti (1999), Pereira et alii (2000), Jobim e Souza (2000b), Campos & Jobim e Souza (2002), Pereira (2002) levam a pensar que tais situações trazidas pelas crianças apontam para nós adultos o novo lugar da criança como produtora de sentidos e de saberes, não mais totalmente dependente dos mais velhos. Para as crianças da pesquisa, os adultos não estão interessados em saber sobre desenhos, ou, quando se interessam, as experiências deles com os desenhos são outras. O que era elemento de troca com os adultos, próprio da sua experiência e corporificado nos famosos Pica-pau e Tom e Jerry (entre outros),

hoje é elemento de diferenciação entre gerações: um desenho do tempo deles, adultos. Um dos meninos da escola particular apontou como percebe a relação dos adultos com os desenhos animados:

THIAGO: Eu acho que os adultos, por serem adultos, não sabem praticamente nada sobre desenhos animados. Porque quando a gente é criança a gente tem muito mais tempo e os adultos tem que trabalhar 24 horas por dia (...) só sobram as férias. Mas aí nas férias eles estão tão acostumados a não ver desenhos animados que eles nem querem mais ver. Então eles não ficam sabendo sobre desenhos...

Nesse diálogo as crianças da escola pública ressaltam o que percebem que os adultos não sabem:

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

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

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

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

Os depoimentos acima permitem estranhar os argumentos de Postman (1999) de que, diante da TV – “meio que escancara tudo” – crianças e adultos estão em pé de igualdade, fato que, segundo ele, seria responsável por demarcar o desaparecimento da infância. Mesmo reconhecendo que o autor pode ter razão relativamente a alguns programas, a preferência das crianças pelos desenhos animados incita a uma outra interpretação: a de que, diante desta programação, a relação criança/adulto fica invertida, passando a primeira a deter segredos e mistérios que eram antes exclusividade dos mais velhos. Pelas falas das crianças percebemos como o “não saber” é algo atribuído aos adultos e não às crianças.

A falta desse saber é o principal motivo do desencontro entre adultos e crianças em relação à audiência dos desenhos. Assim, o adulto que “não-sabe”, pergunta sobre o desenho, na maioria das vezes, durante o desenho, e esse “perguntar” além de denotar o seu não-saber, atrapalha. Ainda na escola particular tive que me colocar, em alguns momentos, na posição do adulto que não sabe. A

seguir transcrevo uma conversa que ocorreu quando as crianças estavam inventando uma continuação para o episódio da *Sakura*:

ROCIO: Ai... A Sakura dá o báculo... Não, o báculo se transforma novamente em outra forma...

GABI: Ela dá para quem?

ROCIO: Pra Sakuyo!

PESQ.: O que é o báculo?

LAURA: O baculo é uma pomba... (risos)

GABI: Ah, você entende muito!!! Eu sei o que é mas para quem não sabe não entende!!

THIAGO: Eu não sei quem é o Báculo? (fazendo aquele jeito de interrogação de que isso todo mundo sabe...)

GABI: Eu sei o que é, mas o que é isso, Thiago? Ela não sabe!

*THIAGO: Mas **quem** aqui não sabe o que é o báculo?*

PESQ.: Eu!! (risos)

Esse é o papel do adulto nessa troca sobre os desenhos, o daquele que pergunta para depois conversar, ou seja, o de quem precisa aprender primeiro para conversar depois. Talvez seja nesse mesmo sentido que as meninas da escola pública se colocam quando ao perguntar a elas se conversam sobre os desenhos que vêm na TV interpretaram o “conversar” como “perguntar” e me responderam dessa forma:

DÉBORA: Eu vejo os desenhos da TV com o meu irmão. Eu fico olhando e quando eu tenho dúvidas eu pergunto para ele e ele sempre me responde. Mas eu não costumo perguntar muito.

GABRIELA: Eu não gosto muito de perguntar porque aí vai juntando aquelas pessoas em volta e dá a maior raiva, dá a maior neura...

FABIOLA: Eu também não gosto de ficar perguntando porque as pessoas falam “Ah, você não sabe?” E começam a debochar da nossa cara. “Ai, jura que você não sabe?!”

Conversar sobre o desenho relaciona-se a saber sobre ele e aquele que conversa sem saber, pergunta. O saber sobre os desenhos é visto como “natural” pelos que sabem, sendo desconsiderado aquele que não sabe. Dessa forma, o que não sabe dentro do grupo evita perguntar para não demonstrar que não sabe. Interessante notar como na escola pública esse aspecto denotativo de um não-saber ou um saber menor surgiu apenas na fala das meninas e nesse contexto, os meninos parecem saber mais sobre os desenhos do que as meninas. Isso porque, mesmo vendo o desenho, o saber sobre um desenho vai muito além de apenas

assisti-lo, mas é também ir descobrindo os elementos de seus personagens que não são “dados” todos num episódio e que levam um certo tempo como foi ressaltado por esse menino da escola pública:

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...

Para poder conversar sobre o desenho é preciso ter saberes em comum com o outro, pertencer a uma mesma comunidade interpretativa. E fazer parte desta “comunidade” é estar em pé de igualdade, é poder estabelecer uma troca não-hierárquica. As crianças da escola particular opinam sobre como a falta desse saber faz parte da troca com os adultos:

PESQ: Você acha que isso dificulta ou facilita quando você vai conversar com os adultos?

EDUARDO: Dificulta um pouco porque eles estão acostumados a ver aqueles desenhos que tem aquele vilão e às vezes é meio idiotinha...

THIAGO: É sempre o cavaleiro que resgata a mocinha e vivem felizes para sempre...

EDUARDO: É... mas os desenhos de hoje estão muito diferentes e mais violentos do que os da época deles.

Nessas falas das crianças percebe-se que o “não-saber”, do ponto de vista deles, também pode ser indicativo de um outro saber, um saber diferente sobre os desenhos com parâmetros que nem sempre se aplicam aos desenhos atuais e que, por isso, afasta os adultos desses desenhos.

GABRIELA: tem programas que eu vejo e minha avó diz: “Ai, que chatíssimo, Gabriela! Sai desse programa chato!!” É que ela não gosta de desenho. Aí ela quer trocar de canal e quando ela põe no programa dela eu também acho uma chatice. Os programas dela eu não gosto. (escola pública)

O diálogo entre criança e adulto, nessas circunstâncias, depende da disponibilidade de ambos para que um possa entender as referências do outro. Se o adulto não participa de nenhum desses espaços de significação em que a criança elabora o que vê na TV fica, de certa forma, alijado desse conhecimento limitando

sua capacidade de troca com a criança. As experiências diferentes podem ser trocadas ou ampliadas de parte a parte e dependem da participação conjunta de adultos e crianças.

Talvez seja devido a algumas das situações percebidas que algumas crianças, tanto da escola pública como da particular, falam que na maioria das vezes só conversam sobre os desenhos na escola:

RONIELLI: Discutir desenho é legal. É legal falar sobre os personagens, as palhaçadas... Só falo na escola tipo: “Você viu aquele desenho?” E a gente fica falando... (escola pública)

EDUARDO: Em casa eu nunca converso sobre o que vejo na TV, só no colégio quando me perguntam: “Você viu aquele programa?” Aí eu falo. (escola particular)

Encontros

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

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

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

Esses depoimentos apontam para uma outra forma de relação adulto/criança não mais baseada na supremacia do saber dos mais velhos sobre o dos mais jovens, o que possibilita, segundo Castro (1998), uma democratização do lugar social da criança vis à vis ao adulto, inexistente nas práticas socializatórias da sociedade moderna (p.72). Sem deixar de atentar para o que há de massificante e assujeitador na cultura midiática, a autora supõe que os processos de telecomunicação trouxeram para a infância uma nova forma de reconhecimento social, diferente daquela que, baseando-se num processo sequencial de credenciamento, adiava para crianças e jovens o direito de participar, de acordo

com suas especificidades, da construção coletiva da sociedade (p.61-2). Os grifos nas falas das crianças acima mostra o quanto é simplificador analisar a audiência à TV, especificamente no caso dos desenhos animados, apenas como um meio de manipulação.

Gomez (1991) explica que a recepção e a produção de significados acerca do que é visto ocorre nos vários espaços sociais em que a criança circula. As crianças se apropriam do que vêem na TV a partir de inúmeras mediações, como por exemplo as conversas com amigos e familiares. As crianças não nascem televidentes, mas se constituem como tal através da intervenção implícita ou explícita de diversos agentes sociais. Assim, conversar sobre o desenho pode estar prenunciando a criação de uma das narrativas possíveis na pós-modernidade.

Nessa troca é a criança quem precisa ensinar aos adultos. Mas, para algumas crianças, ver desenhos animados parece coisa mesmo de criança e uma das crianças da escola particular traz o relato de que, ao compartilhar os desenhos com ela os adultos parecem “crianças” descrevendo os adultos que assistem aos desenhos como crianças grandes...

VALENTINA: O meu avô se enche de Coca-cola e pipoca e vê os desenhos junto comigo, a minha avó dorme no meio do desenho... A minha mãe fala: “Ah, eu queria ser ela” quando vê comigo. Minha mãe parece uma criança!” (escola particular)

Assim, para ela, identificar-se com um personagem de desenho não é próprio de um adulto e por isso, sua mãe parece uma criança. Parecer criança é ver desenho como uma criança tomando coca-cola, comendo pipoca e dizendo “Ah, queria ser como ela!” sonhando e se identificando com os personagens preferidos que aparecem na tela. Não foram poucas as crianças que trouxeram esse elemento da identificação com o personagem como um dos motivos de gostar mais desse ou daquele desenho. Nesse contexto, saber mais que o adulto em alguns aspectos e poder trocar de lugar com o adulto algumas vezes não parece mais gratificante do que ter que esperar crescer para aparecer?

Percebe-se que a maior presença dos meios de comunicação, especialmente da TV, na vida das crianças favorece a construção de outros saberes que não os tradicionalmente instituídos na relação entre crianças e adultos. O fato das crianças saberem coisas que os adultos não sabem descentra o papel do adulto e

também impõe a ele desafios de que para entender os desenhos tem-se que ser também um pouco criança.

Algumas crianças reconheceram em seus depoimentos que, mesmo podendo haver troca entre adultos e crianças, é muito difícil encontrar por aí “adultos que parecem crianças”. Nesse sentido, as trocas de saberes sobre os desenhos acontecem, em sua maioria, entre seus próprios pares: os amigos da escola. São eles os pares por excelência dessa produção de significados dos desenhos e são eles a sua principal comunidade interpretativa, que Gomez (1993) define como um grupo de sujeitos sociais unidos por um conjunto particular de práticas sociais das quais surgem televidências específicas. E fazer parte desta “comunidade” é estar em pé de igualdade, é poder estabelecer uma troca não-hierárquica em que a discussão se baseia no conhecimento do desenho.

Diante da constatação da presença maciça deste meio na vida da criança, e percebendo a necessidade de buscar alternativas e, nesse sentido, questionar o argumento de Postman sobre o desaparecimento da infância, perguntamos se não estaria emergindo uma outra infância que, por sua desobrigação de ter que crescer para aparecer, poderia se constituir como parceira do adulto.

EDUARDO: Eu combinei com a minha mãe o seguinte: vê TV quem falar primeiro "Eu vejo TV hoje!". Todos os dias que eu falo isso ela vai para o computador, que é segunda coisa que eu mais quero fazer. Tem outros dias que eu ligo a TV e esqueci de falar e ela chega e diz "Hoje a TV é minha!" e aí eu fico sem a TV. É de quem falar primeiro. (escola particular)

O exame das falas das crianças traz indícios de um relacionamento de parceria não hierárquico entre criança e adulto como na fala anterior em que crianças e adultos têm seus direitos na escolha da programação e mostram, também, que esse não-saber do adulto sobre os desenhos, ao mesmo tempo que é causa de desencontros, não é também algo incontornável. Afinal, a crítica das crianças aos adultos, tanto as da escola particular quanto as da escola pública, revela mais sua proximidade com eles do que a ausência deles. Conhecem e entendem a preferência dos pais em relação aos desenhos, justificam a “ignorância” dos adultos pela falta de tempo e, muitas vezes, colocam-se no lugar do adulto. Há também, por outro lado, crianças que reconheceram os adultos como interlocutores capazes, estabelecendo com elas trocas significativas. Trago

abaixo um diálogo em que as crianças explicitam um dos critérios para que esse encontro com o adulto seja possível:

PESQ: Você acha que quando vocês crescerem vão deixar de ver desenhos?

THIAGO: Bom, tem adultos que permanecem com o seu lado infantil...

VALENTINA: Como a minha mãe...(escola particular)

Nesse exercício de pensar aspectos da crise das relações adulto/criança na atualidade procuramos entender como as diferentes experiências de cada um deles, inseridos diferentemente diante dessa produção televisiva (uma das formas culturais mais poderosas do capitalismo pós-industrial), embora trazendo o risco da massificação cultural, não os impedem de construir maneiras de driblar esse risco.

O contato com essas falas das crianças levou à interpretação de que, ao possibilitar a suspensão da oposição adulto que sabe/criança que não sabe, a TV, no que se refere à assistência aos desenhos animados, pode ser instauradora do encontro e do diálogo entre crianças e adultos. Isso pôde ser percebido, inclusive, na própria relação das crianças comigo enquanto pesquisadora. O fato de se constituírem como autoridades em desenhos animados conferiu às crianças desenvoltura para discorrerem sobre o assunto com segurança e confiança em si próprios. Estar em pé de igualdade com o adulto no que se refere ao poder ter também a sua voz/o seu saber não fez evocar o desaparecimento da infância, mas uma experiência de infância lúcida, coerente e crítica.

Cabe ao adulto tentar participar um pouco mais dessa comunidade de interpretação infantil para poder entender e construir com ela o sentido dos desenhos, ou melhor, para que seja participante desse espaço junto com as crianças e não seja somente um participante “perguntador” dentro do espaço de produção infantil.