

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BLUETH SABRINA LOBO UCHÔA TALARICO

**A TELEVISÃO E A PRODUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE  
ESCOLAR: UM OLHAR EDUCOMUNICACIONAL**

UBERABA – MG  
2015



BLUETH SABRINA LOBO UCHÔA TALARICO

**A TELEVISÃO E A PRODUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR:  
UM OLHAR EDUCOMUNICACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Orientação Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Telles Márques.

UBERABA – MG  
2015

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Talarico, Blueth Sabrina Lobo Uchôa.

T141t A televisão e a produção social da criança em idade escolar: um olhar educomunicacional / Blueth Sabrina Lobo Uchôa Talarico. – Uberaba, 2015.  
94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Comunicação e educação. 3. Televisão. 4. Imaginário. 5. Crianças. I. Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

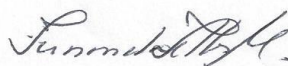
BLUETH SABRINA LOBO UCHÔA TALARICO

A TELEVISÃO E A PRODUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR:  
UM OLHAR EDUCOMUNICACIONAL

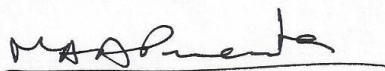
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31/08/2015

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Fernanda Telles Márques  
(orientadora). UNIUBE – Universidade de Uberaba



Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta  
UNISO – Universidade de Sorocaba



Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira  
UNIUBE – Universidade de Uberaba



*Aos meus pais Bluete e Francisco, meus  
maiores incentivadores e quem me  
permitiram chegar a esta grande conquista.  
Aos meus filhos Inácio e Miguel, por serem  
minhas maiores fontes de inspiração e  
motivação.*





## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser presente em minha vida, por me amparar em momentos de angústia, por permitir que eu nascesse numa família que sempre me foi e continua sendo esteio e exemplo de amor e perseverança.

Aos meus pais Bluete e Francisco, e ao meu irmão Francisco Júnior que, durante esta árdua trajetória, me apoiaram incondicionalmente e me emitiram palavras de encorajamento e esperança.

Aos meus filhos Inácio e Miguel, e ao meu esposo Alessandro, que souberam compreender minhas ausências, meus momentos de nervosismo e facilitaram o meu caminhar com um sorriso no rosto que traduzia: vai lá, você consegue; estamos do seu lado.

À querida amiga Silvana Borges que tão cedo me apresentou o “mundo mágico” da televisão e seus bastidores, o que me levou a uma profissão e foi o ponto de partida para que tudo acontecesse e chegasse até aqui.

À Professora Fernanda Telles que, mais que orientadora foi amiga, parceira e grande incentivadora. Sem a sua condução criteriosa, comprometida e apaixonada, este lindo trabalho não teria se concretizado. Admiração e gratidão eternas.

Aos meus amigos do Curso de Comunicação Social da Uniube, em especial ao Luís Fernando Oliveira, Neirimar de Castilho Ferreira, Celi Camargo e Indiará Ferreira, agradeço o estímulo, o apoio, a paciência, os ensinamentos e bons conselhos que me foram dados e contribuíram para a realização deste trabalho.



TALARICO, B.S.L.U. **A televisão e a produção social da criança em idade escolar: um olhar educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2015. 95 fls.

## RESUMO

Esta dissertação integra o projeto “Produção social da diferença e negação da alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares” (OBEDUC/CAPES), que tem entre seus objetivos a problematização da violência simbólica manifestada em processos de produção social da identidade e da diferença. Desenvolvida junto à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, a pesquisa que aqui se apresenta tem como objetivo geral compreender, pela perspectiva educacional, as influências exercidas pela televisão na produção social da infância contemporânea. Os objetivos específicos são: apresentar a Educomunicação como campo interdisciplinar, esclarecendo os fundamentos pedagógicos e éticos da Educomunicação latinoamericana; contextualizar o processo de produção social da infância e das culturas infantis; refletir sobre a categoria imaginário; discutir as influências da televisão na produção do imaginário da criança e na elaboração de uma recepção crítica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em abordagem qualitativa, cujo início se deu com um mapeamento do estado do conhecimento realizado a partir de bases de dados da CAPES. Na constituição do trabalho, a Educomunicação é tomada como eixo em uma relação interdisciplinar, de forma que o referencial teórico seja estabelecido a partir do diálogo desta com a História das mentalidades e com a Antropologia da criança. Assim, a inter-relação Comunicação/Educação é discutida a partir de Freire (1987; 2002), Kaplún (1999; 2002), Baccega (2000; 2003) e Soares (2002; 2011; 2013); a contextualização do processo de produção social da infância é feita a partir de Ariès (1981) e Del Priore (2013), e as culturas infantis são discutidas com o respaldo de Geertz (2008), Sarmento (2002; 2003) e Barbosa (2014). Por fim, com o intuito de compreender como se dá a elaboração do imaginário infantil e as influências que a televisão exerce sobre o mesmo, buscou-se entendimento em Laplantine e Trindade (1997), Kehl (1991; 2000), Pacheco (1995) e Gomes (1995). A bibliografia analisada permite constatar que Comunicação e Educação popular constituem as bases do campo interdisciplinar conhecido como Educomunicação. Desenvolvida, em sua versão latino-americana, por uma perspectiva progressista, a Educomunicação tem entre suas preocupações a questão da recepção crítica dos meios, o que a torna importante aliada para a compreensão da relação entre a criança em idade escolar e a televisão. Verifica-se, com o estudo, que a incapacidade da criança de posicionar-se frente ao que lhe é apresentado na



televisão é apenas parcial e aparente. Isto porque, como indicam pesquisas do campo da Antropologia da criança, além de produto de um meio, a criança é, dialeticamente, um ser social e histórico, o que faz dela produtora de cultura. Conclui-se, portanto, que as crianças também são capazes de construir, na relação com seus pares, modos de significação do mundo que se diferenciam das culturas sociais transmitidas por adultos em meio a processos como a escolarização. E assim, ao levar em conta a ocorrência de culturas da infância, a pesquisa apresenta elementos favoráveis ao emprego da educomunicação (e de seus objetivos emancipadores) como mediadora do contato entre a criança em idade escolar e a televisão.

**Palavras chave:** Educomunicação. Televisão. Criança. Imaginário.



## ABSTRACT

This dissertation integrates the Project “Social production of difference and denial of alterity: a study about the symbolical violence on school relations” (OBEDUC/CAPES), which in its objectives has the problematization of symbolic violence expressed in processes of social production of identity and difference. Developed with the line of research “Educational Processes and their Fundamentals”, the research presented has the general objective to comprehend, by the Educommunicational perspective, the influences done by the television on the social production of the contemporary childhood. The specific objectives are: present the Educommunication as an interdisciplinary field, clarifying the pedagogical and ethical fundamentals of the latin american educommunication; contextualize the process of social production of the childhood and of children’s cultures; reflect about the imaginary category; argue the influences of television on the production of the child’s imaginary and on the formulation of critical reception. Relating a bibliographical research, in a qualitative approach, which began by mapping the state of knowledge done from CAPES’s database. On the constitution of the work, the educommunication is taken as an axis of an interdisciplinary relation, so that the theory referential gets established from its dialogue with the History of the mentalities and with the anthropology of the child. Thus the inter-relation Communication/Education is discussed from Freire (1987; 2002), Kaplún (1999; 2002), Baccega (2000; 2003) and Soares (2002; 2011; 2013); the contextualization of the childhood social production process is done from deAriès (1981) e Del Priore (2013), and the children’s culture are discussed with the support of Geertz (2008), Sarmiento (2002; 2003) and Barbosa (2014). Lastly, with the intention of comprehending how to come up with the making of the childhood’s imagination and the influences which the television exerts about it, research was done in Laplantine e Trindade (1997), Kehl (1991; 2000), Pacheco (1995) e Gomes (1995). The analyzed bibliography allows to find that the popular Communication and Education composes the base of the interdisciplinary field known as Educommunication. Developed, in its latin-american version, by a progressive perspective, the Educommunication has in its worries the matter of critical reception of its means, which makes it an important ally for the comprehension of the relation between the child in school age and the television. Holds true, with the study, that the incapacity of the child to position itself to what is presented ahead on television is only partial or apparent. That’s because, what indicates on researches of Children’s Anthropology field, beyond a product of means, the child is, dialectically, a social and historical being, which makes it a producer of culture. Concludes that, however, that





children are also capable to construct, on the relation with their partners, ways of significance of the world that differentiate from the social cultures transmitted by adults between processes such as schooling. This way, taking it into account the happening of childhood's cultures, the research presents favorable elements on the employment of Educommunication (and its emancipating objectives) as a mediator of the contact between child in school age and the television.

**Key words:** Educommunication. Television. Child. Imaginary.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapeamento do estado do conhecimento no Banco de Teses da CAPES ...	20
Quadro 2	Comparativo dos modelos de educação segundo Kaplún .....	32



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CCA	Departamento de Comunicações e Artes
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEP	Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP)
ECA	Escola de Comunicação e Artes
GEVE	Grupo de Estudos da Violência Escolar
GPS	Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LCC	Projeto Leitura Crítica da Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UCBC	União Cristã Brasileira de Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIUCEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>1 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR.....</b>	34
1.1 DA COMUNICAÇÃO POPULAR À EDUCOMUNICAÇÃO.....	24
1.2 ÁREAS DE INTERVENÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE.....	35
1.3 POSSIBILIDADES DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	39
<b>2 DINÂMICAS DA INFÂNCIA.....</b>	45
2.1 A INFÂNCIA COMO PRODUÇÃO SOCIAL.....	45
2.2 AS CULTURAS INFANTIS.....	56
<b>3 TELEVISÃO E IMAGINÁRIO INFANTIL.....</b>	67
3.1 O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA.....	67
3.2 TELEVISÃO E IMAGINÁRIO .....	72
3.3 A RECEPÇÃO TELEVISIVA E A CRIANÇA NESSE PROCESSO.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	86
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	91





## INTRODUÇÃO

Como a escola pode ignorar os robôs que falam? [...] Como ignorar o humano? A capacidade de voar e de se transformar? A magia, o poder e o terror trazido pelos monstros e vampiros que integram momentos de televisão? Em função destes aspectos, a TV também precisa ser estudada e estudada dialeticamente (PACHECO, s/d<sup>1</sup>.)

Sempre fui apaixonada por televisão. O movimento, depois as cores, faziam meus olhos ficarem vidrados nela, na maior parte do tempo em que eu estava em casa. É claro, na minha época ainda se podia brincar “na rua” com os amigos, mas a TV tinha lá os seus encantos. Saudosos desenhos animados, “Show da Xuxa”, “Sessões da Tarde”, novelas da Globo. Ah... “Viúva Porcina”, “Sinhozinho Malta”, “Roque Santeiro”. Eu e meus amigos brincávamos até a hora de começar a novela. Depois, era da telinha para a cama, da cama para a escola, da escola para a TV, da TV para as brincadeiras e, TV de novo. Essa era a nossa vida.

Quando tinha nove anos de idade, mudou-se para o condomínio onde eu morava, uma jovem publicitária, casada com um também publicitário que foi gerenciar uma sucursal Rede Globo, em Araxá. Logo fizemos amizade. Acompanhava a jovem em quase todo o trabalho que fazia. Não demorou e aos dez anos de idade, por convite dela, fiz meu primeiro comercial para televisão, como modelo.

Os anos foram passando e cada vez mais eu me envolvia com esse “mundo de encanto”, tanto à frente da lente, como também nos bastidores. A minha convicção de infância, em graduar-me em medicina, foi por água abaixo, ou melhor dizendo, “por tela a dentro”. Entrei na Universidade, para cursar Publicidade e Propaganda, em 1994. Já no segundo ano de curso comecei a trabalhar numa agência de propaganda, que, por sinal, pertencia à citada amiga. Desde o início de minha atuação no mercado de trabalho, meu envolvimento com as mídias eletrônicas, principalmente a televisão, foi bastante intenso. A partir daí eu não deixaria mais de me debruçar no batente dessa atraente janela de vidro, aberta para o mundo.

No ano de 2002, foi-me dada a oportunidade, então almejada, de lecionar. Voltei para a Universidade onde me formei, a Uniube, ministrando disciplinas relacionadas à Produção

---

<sup>1</sup>PACHECO, E.D. texto de apresentação do Grupo de Pesquisa “Televisão, Criança e Imaginários”. S/d. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/1pesquisa/1\\_pesquisa.html](http://www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa/1pesquisa/1_pesquisa.html). Acesso em 30 jun 2015.

Publicitária para Rádio e Televisão. O mundo da propaganda é tão envolvente, que ao mínimo piscar de olhos podemos cometer equívocos desastrosos em termos de “irresponsabilidade” social. Por isso, cada vez mais procurava – considero hoje de forma tímida, impulsionada por meu senso de responsabilidade – aprimorar minha visão e, também, postura e atitude ante ao comportamento altruísta e crítico, que acreditava, e ainda acredito, necessário para um comunicador social responsável, sem perder a essência mercadológica da comunicação publicitária, pois, além de continuar produzindo “conteúdo” para TV, passara a ensinar meus alunos a fazerem o mesmo. Foi e tem sido um trabalho árduo, entretanto, contribuí para a formação de vários alunos com a grata sensação de dever cumprido, mas para ser bem sincera, com um certo receio de que se perdessem pelas trilhas do mercado.

Em 2005 realizei o sonho da maternidade e, com ele, o “pesadelo” (entenda-se por medos aflorados) de educar uma criança, tarefa nada fácil num mundo globalizado pelas tecnologias da informação, atormentado ao mesmo tempo pela universalização de comportamentos e percepções, e pela individualização do ser em busca constante pela projeção social do sucesso profissional. Afinal, é para isso que a maioria de nós vai para a escola, né! Para “ser alguém na vida”, ou pelo menos ter um ofício que garanta “uma existência digna”.

Mas ser quem? Mais um modelo estereotipado pela indústria cultural?

Percebo claramente a influência que hoje, meus dois filhos, Inácio e Miguel, sofrem pelos meios de comunicação, em especial a televisão: em casa ou na escola, percebidos principalmente nas brincadeiras, o comportamento reproduzido de um “super-herói”, ou de proeminentes personagens de desenhos animados e seriados; o desejo avassalador pelo brinquedo anunciado; o modo como querem se vestir; as gírias e os cumprimentos usados, apreendidos das novelas; até a curiosidade despertada diante das cenas “quentes” entre os casais das novelas e filmes.

Como foi para minha geração, não é diferente para a dos meus filhos, o fato de a TV participar efetivamente da vida da criança. Também pudera, hoje podemos assisti-la acomodados em nossa casa, no celular, na tela de um computador ou *tablet* e, até GPS, ou seja, suas supostas onipresença e onisciência pressupõem sua influência.

Apesar de exercer a docência para jovens e adultos em uma universidade, meu olhar preocupado e atento sobre a criança em idade escolar se dá ao fato de ser justamente na fase da educação básica que a criança/aluno começa a expandir e intensificar suas relações sociais, a desbravar o “mundo exterior”, a construir seus valores e a desenvolver a capacidade de gerir o seu próprio comportamento, baseando-se em sua (con)vivência nos diversos âmbitos da

sociedade, mas também na percepção e até apreensão do que lhe chega editado, por meio da televisão. Se a meta é colaborar para a formação de um cidadão crítico, pensador, criativo, participativo e socialmente responsável, é necessário que se reflita as influências da TV a partir da infância, nas mais variadas instituições sociais, mas principalmente no espaço escolar, onde a criança dedica grande parte do seu tempo e os saberes são compartilhados.

Nesse cenário, foi que encontrei as razões que mais me motivaram a ingressar no Mestrado em Educação e que também justificaram a escolha do tema deste estudo, que representa para mim um momento significativo na minha carreira docente. Estou, portanto, por meio do desenvolvimento deste trabalho, vivenciando uma situação de aprendiz que em muito tem contribuído para o meu crescimento como educadora, seja dos meus alunos, como também dos meus filhos.

*A Televisão e a Produção Social da Criança em Idade Escolar: um olhar educacional*, é o título deste estudo que está inserido na Linha de Pesquisa *Processos Educacionais e seus Fundamentos*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. O trabalho integra o projeto *Produção Social da Diferença e Negação da Alteridade: um estudo da violência simbólica nas relações escolares*, desenvolvido com o apoio do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES.

A escolha de *um olhar educacional* nesta dissertação deveu-se a dois fatores. Primeiro, enquanto aluna especial do Mestrado, eu tive a oportunidade de tomar conhecimento da existência do termo Educomunicação e de seu significado geral, o que se deu por meio de uma conversa com outro mestrando, amigo e colega de curso. Depois, movida pela curiosidade, busquei mais conhecimentos sobre o assunto e percebi o quanto a Educomunicação, na condição de proposta de *processo educativo*, podia me oferecer em termos de novas possibilidades de reflexão e ação.

Instigada pela leitura de autores como Baccega (2000), para quem, nas últimas décadas, a TV tornou-se um importante e complexo agente de formação, o estudo aqui proposto se inicia da seguinte questão condutora: *por uma perspectiva educacional, quais seriam as influências da televisão na produção social da infância contemporânea?* Como desdobramentos desta questão, cabe perguntar, ainda: *Em que consiste, afinal, a perspectiva educacional?; O que se entende por infância e como se deu a produção social desta categoria no Ocidente?; Como se elaboram as culturas infantis e qual sua relação com o imaginário da criança?; O imaginário infantil seria impeditivo de uma recepção crítica do conteúdo televisivo?*

A relevância da questão norteadora para a área da Educação nos parece evidenciada face algumas considerações, a seguir.

Segundo notícia publicada em 2015, no site do IBGE, “do total de 65,1 milhões de domicílios em 2013, 63,3 milhões (97,2%) possuíam televisão. Foram encontrados 103,3 milhões de aparelhos<sup>2</sup>”. Nesse contexto, as novas formas de produzir e difundir informações – nas quais se inclui a edição dos fatos e sua apresentação como verdade incontestável – atingiram as mais diversas instituições, entre elas, a escola.

Para a criança em idade escolar, assistir televisão pode significar a descoberta de “um mundo outro”, mais ampliado, distante de tudo o que ela poderia viver e mesmo imaginar. Assim como um livro de histórias, só que com uma linguagem bem mais ágil e constituída por imagens alucinantes e vivazes, a TV proporciona à criança, sem dela exigir muito esforço intelectual, uma viagem pelo mundo afora, apresentando novas possibilidades de ver, sentir e até de participar.

Segundo Baccega (2003), são os meios de comunicação, mediadores privilegiados entre nós e o mundo, que cumprem o papel de “costurar” as diferentes realidades, e que divulgam em escala mundial, informações (fragmentadas), que tomamos como conhecimento, construindo, desse modo, o mundo que conhecemos. A autora entende que a televisão é como se fosse uma “escola paralela”, que mesmo sem licença para ensinar, ocupa o lugar antes destinado à família e à escola.

Ante a esse cenário se faz importante refletir sobre o discurso tradicionalmente aplicado nas salas de aula, que vem perdendo força, à medida que a criança requisita novas formas de perceber e sentir a realidade de mundo na qual está inserida e chega até ela principalmente por intermédio da telinha. A escola precisa se ater a esse descompasso com vistas a promoção de uma educação dialógica, levando em conta que é um lugar onde os saberes são socializados e também (re)produzidos. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, s/p.).

Por essas e outras razões pode-se perceber o quão se faz importante e necessário discutir a *Educomunicação*, enquanto processo educacional, no espaço escolar.

A comunicação e a educação se tornaram áreas cada vez mais interdependentes. Na visão de Baccega (2003), enquanto ainda se fala em educação para os meios, leitura crítica dos meios, o campo da comunicação/educação já está constituído. Portanto, não justifica ficar

---

<sup>2</sup> NOTÍCIAS. TELEVISÃO. IBGE Teen, 30 de abril de 2015. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/pt/noticias-teen/8311-televisao>>. Acesso em 30 de junho de 2015.

discutindo se devemos ou não utilizar os meios de comunicação no processo educacional ou se devemos procurar estratégias de educação para os meios.

É preciso oferecer à criança o privilégio da dúvida, do questionamento, da reflexão. Oferecer-lhe possibilidades plurais de análises no processo de decodificação das mensagens midiáticas, de maneira a estimulá-las ao exercício do olhar e pensar crítico e com isso promover o verdadeiro conhecimento. Nesse sentido, Freire (1987, p. 110) diz que “promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento”.

Para Baccega (2003), um dos conceitos básicos para se pensar a relação da criança com a televisão é o da mediação, já que a mesma está presente na construção do conhecimento. A pesquisadora entende que a escola tem um importante papel nessa mediação, pois, apesar de os alunos assistirem televisão em casa, esse fato não é apenas um momento, mas sim um processo que antecede e continua o próprio ato, já que o que se viu na televisão, em casa, pode reaparecer em outros cenários, como nas salas de aula, no recreio da escola, nos grupos de amigos, nas brincadeiras, etc. Conclui que tudo isso pode ocorrer, sem a presença da escola, mas, se a escola, por meio de práticas educacionais, se puser como mediadora, desvelando os processos de produção da notícia e edição do mundo, pode ajudar a transformar a informação, veiculada pela televisão, em conhecimento.

Frente a essas considerações e aos questionamentos que nos impulsiona, o objetivo geral do trabalho é compreender, pela perspectiva educacional, as influências exercidas pela televisão na produção social da infância contemporânea. Para alcançar este objetivo mais amplo, vemos como necessário: apresentar a Educação como campo interdisciplinar; esclarecer os fundamentos pedagógicos e éticos da Educação latino-americana; contextualizar o processo de produção social da infância e das culturas infantis; refletir sobre a categoria imaginário; discutir as influências da televisão na produção do imaginário da criança e na elaboração de uma recepção crítica.

Para alcançar esses objetivos, optamos pela realização de pesquisa bibliográfica, que, no entendimento de Gil (2008), caracteriza-se por ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e dissertações de mestrado/teses de doutorado.

Uma vez que o trabalho se integra a uma pesquisa mais ampla, conforme exposto na introdução, iniciamos com um conjunto de leituras necessárias à familiarização com o referencial teórico já adotado no projeto “guarda-chuva”. Estas leituras foram realizadas e

discutidas em encontros quinzenais, ocorridos ao longo de meses no âmbito das atividades do Grupo de Estudos da Violência Escolar (GEVE/UNIUBE). Só em momento posterior, e depois de repensar nossas opções metodológicas (que incluíam, originalmente, uma pesquisa de campo de orientação etnográfica), é que demos início à pesquisa bibliográfica em sentido estrito.

Para Souza et. al. (2013), uma pesquisa bibliográfica deve ter por etapas: a) escolha do tema; b) levantamento e leituras preliminares; c) formulação da questão; d) elaboração do plano provisório; e) busca das fontes, f) leitura do material, g) fichamento e organização lógica do assunto, e h) redação do texto.

As etapas a e b também constituem os estudos de tipo etnográfico, razão pela qual não foi necessário refazê-las por completo. Já as etapas c e d, que tinham sido feitas pensando-se em uma pesquisa com imersão em campo, precisaram ser refeitas. Depois disso, uma vez redefinido o projeto e o plano provisório, partimos então para a busca das fontes em bases de dados (f), o que foi realizado recorrendo-se ao uso combinado das palavras chave e de filtros.

Pela perspectiva de Helder (2006), ainda que de forma secundária e pontual, realizamos no trabalho também a pesquisa documental, que se vale de “documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor” (idem, p.2). O tipo de pesquisa esteve presente porque o tema nos conduziu aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a documentos que integram o Programa Mais Educação (BRASIL, 2009). Objetivando uma maior coerência com as bases epistemológicas da Educomunicação, o processo investigativo se dá em abordagem qualitativa, conforme o entendimento de Chizzotti (2003, p. 228), para quem “os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais”. Registramos, assim, nosso comprometimento com a prática e com a transformação social.

Na produção deste trabalho, a Educomunicação é tomada como eixo em uma relação interdisciplinar, de forma que o referencial teórico seja estabelecido a partir do diálogo desta com a História das Mentalidades e com a Antropologia da Criança. Para falarmos da inter-relação Comunicação/ Educação nossos principais autores são Paulo Freire (1987; 2002), Mário Kaplún (1999; 2002), Maria Aparecida Baccega (2000; 2003) e Ismar de Oliveira Soares (2002; 2007; 2011; 2013). A contextualização do processo de produção social da infância é feita a partir dos estudiosos da História das mentalidades, Philippe Ariès (1981) e Mary Del Priore (2013), e as culturas infantis são discutidas com o respaldo de Geertz (2008), Sarmiento (2002, 2003) e Barbosa (2014). Por fim, com o intuito de compreender como se dá

a elaboração do imaginário infantil e as influências que a televisão exerce sobre o mesmo, buscamos entendimento principalmente em Laplantine e Trindade (1997), Kehl (1991, 2000), Pacheco (1995) e Gomes (1995).

Nosso referencial teórico foi constituído a partir de pesquisas realizadas em páginas de Programas de Pós-Graduação e em conceituados periódicos das áreas de Educação, Comunicação e Educomunicação. Muitos desses trabalhos, considerados por nós pertinentes ao presente estudo, foram acessados e contribuíram com o seu estudo, assim como nos auxiliaram com seu referencial bibliográfico, utilizado por nós como parâmetro para consulta de outras obras científicas. Sobre o tema específico Educomunicação, um levantamento bibliográfico foi também realizado no site do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), pois, no mesmo, encontra-se a maioria dos trabalhos que envolvem a Educomunicação.

Outros autores que contribuíram secundariamente para a discussão foram encontrados no decorrer do mapeamento do estado do conhecimento, realizado a partir de pesquisa junto ao Portal de Periódicos e ao Banco de Teses da CAPES.

No Banco de Teses da CAPES encontramos um significativo número de trabalhos acadêmicos, com data posterior a 2011, nos quais o termo Educomunicação é mencionado em algum lugar do *resumo*. Ao todo são 44 trabalhos, distribuídos entre teses de doutorado (5), dissertações de mestrado acadêmico (35) e dissertações de mestrado profissional (4). Contudo, quando alteramos os critérios de busca e requisitamos trabalhos em que o termo Educomunicação tenha sido mencionado nas *palavras-chave*, os números caem quase pela metade. De um total de 28 trabalhos, três são teses de doutorado (duas em Ciências da Comunicação e uma em Educação), três são dissertações de mestrado profissional (todas em Ensino de Matemática e/ou Ciências) e 22 são dissertações de mestrado acadêmico (nove em Comunicação, seis em Educação, duas em Educação Matemática e Tecnológica, duas em Educação, Cultura e Comunicação, uma em Comunicação e Cultura, uma em Ecologia e uma em Processos e Meios Audiovisuais).

Refinamos, então, a busca, estabelecendo os devidos cruzamentos com as outras palavras-chave da pesquisa. O que constatamos é que *criança* e *infância* não figuram como assunto de interesse dos estudos educacionais registrados em referido banco de dados. E, além disso, percebemos que até mesmo a *televisão* é ainda pouco discutida, como se pode ver no quadro 1:

QUADRO 1 – Mapeamento do estado do conhecimento no Banco de Teses da CAPES

	<b>Criança/ Infância</b> [no resumo]	<b>Televisão/ TV</b> [no resumo]
<b>Educomunicação</b> [palavra-chave]	<b>Criança:</b> --	<b>Televisão:</b> 3 dissertações de Mestrado acadêmico [todas em Educação]
	<b>Infância:</b> --	<b>TV:</b> 3 dissertações de Mestrado acadêmico [2 em Educação; 1 em Ensino de Ciências e Matemática]

Fonte: elaborado a partir do Banco de Teses da CAPES

Dos seis trabalhos mencionados no quadro acima, dois deles se duplicam, pois constam tanto para a palavra-chave televisão, como para TV. Deste modo, analisamos os resumos dos quatro distintos estudos a seguir.

Na dissertação de mestrado defendida em 2012, *Educomunicação: Interfaces entre Televisão e Educação*, Ana Cláudia Valério tem como objetivo investigar as aproximações entre Comunicação e Educação, sob a perspectiva Educomunicacional, se detendo no processo educativo, inerente à televisão. Por intermédio de um estudo teórico e bibliográfico, discute os autores que tratam das interfaces entre educação e televisão, com vistas à formação de um cidadão mais crítico. Valério apresenta a Educomunicação como um campo de conhecimento, novo e independente, que a partir de discussões desenvolvidas tanto por estudiosos e pesquisadores, como por professores e comunicadores, vem se consolidando. Defende a emergência de uma discussão mais incisiva das relações educação/comunicação na realidade atual, cada vez mais atravessada pelas novas tecnologias e meios de comunicação. Nesse contexto, a autora entende que a televisão se apresenta como o principal elemento de socialização, já que grande parte da população brasileira, por meio da televisão se informa, se distrai e se “educa”. A pesquisadora detém um olhar preocupado sobre a escola e aponta para a necessidade de promover uma educação voltada para os meios de comunicação, com o objetivo de proporcionar aos cidadãos uma compreensão mais crítica da realidade. Contudo, Valério analisa as relações entre a televisão e a educação “desvelando os mecanismos de sedução utilizados e os elementos dos quais a TV se apropria para construir sua linguagem, e discutindo as potencialidades educativas do meio, tanto na esfera formal como informal”.

Também de 2012, é a dissertação de Ana Gabriela Simões Borges, *Televisão e Educação: um estudo sobre o Projeto Televisando o Futuro na Escola*, em que a autora, por meio de uma pesquisa qualitativa, investiga a aproximação entre a televisão e a educação, valendo-se do projeto Televisando o Futuro, em escolas de Foz do Iguaçu. O objetivo principal de Borges é verificar como os professores que lecionam nas primeiras séries do



ensino fundamental utilizam a televisão na escola. A relevância de sua pesquisa se encontra no crescente número de projetos que trabalham com a premissa da educação aliada à comunicação e a presença e influência da televisão na vida dos brasileiros. Além de analisar como o projeto *Televisando o Futuro* foi abordado em sala de aula pelos professores, a pesquisa empírica também se pôs a verificar a aproximação das ações com o conceito de Educomunicação de Soares (2011). Como resultados, o estudo de Borges sinaliza a preocupação das escolas em cumprir a grade curricular anual e, considera que as ações que envolvem a televisão e a educação nas escolas precisam ser aprimoradas para que sejam consideradas educacionais, modo pelo qual consigam vencer os obstáculos que dificultam a ampliação dialógica entre a comunicação e a educação.

Num mesmo sentido que a anterior, *TV Multimídia: uma tela de oportunidades para a Educomunicação nas Escolas Públicas do Paraná*, também datado de 2012, Luís Otávio Dias, mediante pesquisa qualitativa, investiga a TV Multimídia, um projeto pioneiro e inovador no Brasil, que faz parte de uma política educacional do Estado do Paraná. Em 2007 o governo estadual adquiriu 22 mil televisores e instalou em todas as salas de aula das 2.151 escolas da rede de ensino, nos 399 municípios paranaenses. Fundamentando-se na Educomunicação, na Mídia e Educação e na Cultura da Escola, o objetivo geral do estudo é analisar quais os modos de apropriação que os professores fazem da televisão na sala de aula, e os objetivos específicos são verificar a adaptabilidade e experiência dos professores frente às mídias digitais, além de identificar os formatos e produção dos conteúdos. A análise das entrevistas realizadas com 16 professores, de escolas de bairros distintos, que usam com frequência a TV Multimídia, permitiu perceber como esses professores se reorganizam na preparação das aulas, como dividem o tempo entre o ensino pela TV e o ensino tradicional, as incertezas sobre o melhor modelo de conteúdo para incentivar a participação do alunado e melhorar o ensino-aprendizado, e a criação de um ambiente comunicativo democrático. Constatou-se também que a escola está aberta a novas experiências que, de uma forma ou de outra, provocam mudanças na cultura escolar. Considera o autor que as práticas realizadas nas salas de aula das escolas curitibanas se aproximam dos estudos da Educomunicação, porém ainda existe uma distância a ser percorrida para que o ideal de ensino seja concretizado.

Em sentido diferente, a dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica, *Educação para os Direitos Humanos na Televisão: um estudo sobre as Práticas Educomunicativas do Programa TV Solidária*, de Andrea de Lima Trigueiro de Paula, defendida em 2011, realiza uma pesquisa que objetiva analisar as práticas educacionais na produção do programa TV Solidária, veiculado pela TV Universitária do

Recife, na Educação para os Direitos Humanos, na comunicação televisiva. O trabalho foi concebido no estudo das dinâmicas de elaboração e produção do programa, considerando a concepção que os sujeitos têm sobre os temas relacionados à Educação para os Direitos Humanos, por meio da televisão, a fim de se confirmar uma experiência na qual se observa a possível existência da Educomunicação. Para tanto, a autora se pôs a analisar 28 programas exibidos em diferentes períodos, durante três anos, realizando grupos focais com os produtores e parceiros. Como resultados, a pesquisadora constatou que, embora não haja uma notória compreensão sobre o significado do conceito de Educomunicação, os sujeitos desenvolveram empiricamente práticas educacionais em consonância com o que é preconizado por Ismar de Oliveira Soares e Paulo Freire, no tocante à educação dialógica. Conclui Paula, que o TV Solidária, mesmo sem intenções precedentes, se constitui numa experiência com práticas educacionais.

Nos trabalhos supracitados, embora possamos perceber que exista um olhar atento relativo às práticas educacionais, nas relações comunicação/educação, televisão/escola e televisão/educação, nenhum deles se propôs a estudar especificamente a criança, a infância e o seu imaginário ante a televisão, atitude que julgamos relevante ao se tratar de um meio de comunicação que também constrói saberes. Entendemos que compreender a criança, com suas características intrínsecas nos modos de ver, sentir, pensar e agir, diferente do adulto, reconhecendo-a como um ser social ativo, que produz e reproduz cultura, é essencial para nortear as práticas educacionais nos diversos espaços sociais, principalmente na escola, na família e na própria mídia, assim tornando possível concretizá-las de modo realmente eficiente, na construção de uma educação dialógica, com vistas à formação de um cidadão crítico, pensador e criativo.

Consultando outra base de dados da CAPES, o Portal de Periódicos, as diferenças foram pouco significativas. Na busca pelo termo Educomunicação constando no campo *assunto*, surgiram, no total, 26 trabalhos: oito artigos, e os restantes, teses e dissertações. Dentre os trabalhos encontrados, chama a atenção o fato de que, na maioria deles, a Educomunicação é abordada como recurso didático e ferramenta pedagógica, não como processo, conforme será discutido adiante.

Já na busca refinada, não obtivemos um único resultado ao colocar o termo Educomunicação, em cruzamento com as categorias *Televisão, TV, Criança e Infância*. Dado

este que, em um primeiro momento, reforça nossa percepção de que faltam discussões sobre a temática<sup>3</sup>.

O texto encontra-se organizado em três partes.

No capítulo um, apresentamos os caminhos percorridos pela *Educomunicação* para se constituir como um campo interdisciplinar. Iniciamos abordando a Comunicação popular – importante fomento para o surgimento deste campo – como meio de compreender a proposta educ comunicativa e seus fundamentos políticos e pedagógicos. Em seguida, explicitamos as áreas de intervenção nas quais se propõe atuar a Educomunicação e discutimos sobre a sua principal característica, que é a interdisciplinaridade. E, ao final, apresentamos as possibilidades da inserção deste novo campo no âmbito das políticas públicas para a educação.

No capítulo dois, recorreremos à História das Mentalidades e à Antropologia da Criança para discutir as dinâmicas da infância. Iniciamos com a contextualização histórica da produção social da infância na Europa e no Brasil, depois discutimos a produção de duas imagens da infância ainda habituais em nosso país, para, na seção final, abordarmos a questão das culturas infantis.

No capítulo três, apresentamos o imaginário como categoria conceitual polissêmica e discutimos as influências da televisão na produção do imaginário da criança. No item que finaliza o capítulo, problematizamos a questão da recepção crítica da criança ante as emissões televisivas.

---

<sup>3</sup> Não descartamos a hipótese de os números estarem desatualizados, o que aventamos ao constatar a ausência de produções com as quais tínhamos tomado contato visitando páginas de Programas de Pós-graduação e de conceituados periódicos das áreas de Educação e de Comunicação.

## 1 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO CAMPO INTERDISCIPLINAR

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987, p. 96).

No presente capítulo, nos propomos a apresentar a Educomunicação, considerando desde as suas origens à sua inserção no cotidiano escolar.

O capítulo está dividido em três momentos. No primeiro, contextualizamos o processo de surgimento e alguns desdobramentos da Educomunicação, o que envolve uma discussão das relações deste campo do conhecimento com a Comunicação Popular e com a Pedagogia Freireana. No segundo momento, abordamos as áreas de intervenção e discutimos a questão da interdisciplinaridade que a caracteriza; para, no momento seguinte, apresentarmos um breve panorama da inserção da Educomunicação no âmbito das políticas públicas para a educação.

### 1.1 DA COMUNICAÇÃO POPULAR À EDUCOMUNICAÇÃO

A Educomunicação tem em suas raízes a comunicação popular, cujo conhecimento se faz importante para a devida compreensão da proposta educacional.

Segundo Dornelles (2007), a expressão comunicação popular teria se originado na América Latina, ao final dos anos 60, com a atuação politizada das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), comprometidas, naquela ocasião, com debates sociais e políticos alinhados ao chamado pensamento de esquerda.

Para um melhor entendimento, cabe rememorar que, no Brasil, tratava-se de um momento marcado pelo cerceamento dos direitos civis, o que, em termos de comunicação social, envolvia severas limitações à liberdade de expressão tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Assim, além de não ter em pauta questões atinentes à cidadania, os veículos de comunicação tradicionais – e em especial os de alcance popular – tinham sua programação diretamente acompanhada pelos órgãos censores. Os noticiários da imprensa escrita ou falada não podiam veicular notícias desfavoráveis ao regime militar, da mesma forma como as emissoras de rádio não podiam veicular músicas ou informações consideradas como inadequadas aos interesses econômicos, aos valores políticos e/ou à moralidade vigente (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

É nesse contexto, em que os interesses econômicos desconsideram as demandas das classes subalternizadas, que surge a comunicação popular, expressando claramente a “opção política de colocar os meios de comunicação a serviço dos interesses populares” (PERUZZO, 2004, p.20).

Designando um tipo de comunicação de pequena escala — pautada pela horizontalidade e pela intenção de dar voz àqueles que, em outro modelo comunicacional, seriam não mais que massa silenciosa — a comunicação popular não se trata, entretanto, de um modelo compreendido de forma consensual. Pode-se encontrar ao menos 20 diferentes definições para comunicação popular e/ou alternativa, como indicam os trabalhos de Festa (1986), Berger (1989), Dornelles (2007), Peruzzo (2008), Machado (2009), dentre outros. Machado (2009, p. 28), observa que:

Em um primeiro momento, a Comunicação Popular foi identificada como uma comunicação simples, de circulação limitada, produzida quase que artesanalmente por grupos populares. Também foi caracterizada como aquela que não está ligada ao tipo de instrumento utilizado, mas ao conteúdo das mensagens. Outros já afirmam que não são os meios técnicos em si que definem a comunicação popular, nem tampouco são os seus conteúdos [...] mas o processo de criação conjunta.

O fato de as compreensões do que caracteriza a comunicação popular serem diferentes, não significa, contudo, que não se possa encontrar pontos em comum. A convergência mais relevante está no lugar ocupado pelas classes populares e comunidades empobrecidas que adquirem visibilidade e voz, saindo da condição de objeto para a de sujeitos.

A partir dos autores pesquisados pode-se depreender, em síntese, que a comunicação popular expressa não só um desejo de reflexão, mas também de mudança, em prol da cidadania. Desejo este, manifestado em forma de *participação*, como indica Machado (2009), para quem o centro da proposta está no diálogo e na construção do novo,

[...] de uma realidade distinta, na qual a pessoa possa ser sujeito pleno. O que torna a comunicação popular é sua inserção num contexto alternativo, caracterizado por romper a ordem do capital, integrar aquilo que o fragmenta (MACHADO, 2009, p.29).

Em um oportuno artigo publicado em 2008, Peruzzo resgata os principais conceitos utilizados como sinônimos de comunicação popular, a saber: comunicação alternativa, participativa, comunitária e dialógica. A autora confirma nosso entendimento de que o sentido político que sustenta cada conceito é um só:

[...] o sentido político é o mesmo: uma forma de expressão de segmentos empobrecidos da população, mas em processo de mobilização visando suprir suas necessidades de sobrevivência e de participação política com vistas a estabelecer a justiça social (PERUZZO, 2008, p.368).

Machado (2009, p.27) comunga deste entendimento, o que faz ponderando que se trata de uma “comunicação que se volta para as questões sociais” e, mais ainda, que “se dá *nos e com os* movimentos populares”.

Chamada por alguns de “nova comunicação”, a comunicação popular tem outra característica relevante: o uso de estratégias e recursos singelos e despreziosos: folhetos, pequenos jornais, cartilhas, pôsteres, cartazes, boletins, volantes, e também performances, teatros e outros elementos audiovisuais.

Muitos contribuíram e ainda contribuem para sua disseminação. Um dos nomes mais importantes é o do educador argentino Mário Kaplún, considerado como um de seus precursores e também reconhecido como criador do neologismo “educomunicador”, usado em menção ao profissional ou voluntário em projetos de jornalismo/radialismo alternativo.

Com experiência em produção de televisão e tendo trabalhado em meios de comunicação de cunho comercial, Kaplún deu início a um trabalho, por meio do rádio, envolvendo pessoas adultas, em sua maioria de origem rural. Seu objetivo era contribuir para a formação de uma consciência crítica, capaz de desvelar os meios de comunicação em relação à sua interferência na visão de mundo e no comportamento político das pessoas e grupos (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

Oliveira (2014) explica que a trajetória que leva Kaplún às demandas populares e, indiretamente, à educação popular, se inicia em 1958, quando este decide mudar-se com a família para uma comunidade rural, em que se propunha o retorno à vida simples. A ausência de veículos comprometidos com a cultura hegemônica e o contato com os problemas do homem do campo resultaram em indagações sobre o modo de produção capitalista e os mecanismos ideológicos que o sustentam. Indagações estas que se fazem presentes nos dois projetos televisivos dirigidos por Kaplún, em sua volta à vida urbana, no início dos anos 60.

Com o cerceamento dos programas de opinião nos países latino-americanos, oprimidos por ditaduras, já no decorrer daquela década, Kaplún entregou-se a alternativas. Criou, então, um projeto alternativo – mais tarde apelidado de “K7 Fórum” – que objetivava abertamente, tal como outros surgidos na mesma época, em várias regiões da América

Latina<sup>4</sup>, uma aproximação dos campos da comunicação e da educação popular (OLIVEIRA, 2014, MÁRQUES E TALARICO, 2015).

França (2013) explica que, o que é hoje conhecido como “K7 Fórum”, consistia em uma estratégia bem simples, desenvolvida por Kaplún para a integração social e política, de camponeses moradores em áreas distantes umas das outras, na qual,

[...] usando um gravador, que na época ficou conhecido como K7, era um gravador que servia para as pessoas se ouvirem, no caso os trabalhadores, e que em pouco tempo, ficou provado que todas as pessoas que assistem televisão e ouvem rádio também são capazes de utilizar as tecnologias desses meios para falar de si (FRANÇA, 2013, p.32).

A ideia de Kaplún era usar a comunicação, bem como os meios, para fomentar a organização popular, aqui entendida como ação politizada de grupos organizados, comunidades de bairro, associações e sindicatos ligados à classe trabalhadora. E o que ele constatou ao longo da execução do “K7 Fórum” foi que, aliando a comunicação popular com a educação popular, proposta por Paulo Freire, seria possível produzir algo realmente capaz de contribuir para a formação da comunidade com vistas à sua emancipação. Para demonstrar sua proposta, o educador pôs-se a produzir dezenas de programas radiofônicos, todos eles dedicados especificamente à educação popular (OLIVEIRA, 2014; FRANÇA, 2013; MACHADO, 2009; MÁRQUES E TALARICO, 2015).

Kaplún (1999) argumenta que a comunicação, no contexto educacional, não deve ser vista apenas como instrumento midiático e tecnológico, mas como um componente pedagógico e interdisciplinar. Para ele é fundamental transpor a visão reducionista de que a comunicação educativa abarca apenas o campo da mídia, mas também o tipo de comunicação presente em todo o processo educativo, realizado com ou sem o emprego dos meios. “Enquanto interdisciplinar e campo de conhecimento, para a comunicação Educativa, entendida desse modo, convergem uma leitura da Pedagogia a partir da comunicação e uma leitura da comunicação a partir da Pedagogia” (KAPLÚN, 1999, p. 68).

Em seu livro *Una pedagogia de la comunicación – el comunicador popular*, o autor manifesta sua inspiração em uma educação libertadora e emancipatória, tal como na proposta por Paulo Freire. Kaplún entende que:

Em primeiro lugar, quando fazemos comunicação educativa estamos sempre buscando, de uma forma ou de outra, um resultado formativo. Dizemos que

---

<sup>4</sup> Para citar alguns: Programa de educação Alternativa para Formação do Receptor desde a Infância (PLAN-DENI), no Uruguai; Pedagogia da comunicação, na Costa Rica; Projeto Berlamino, no Chile; Leitura Crítica da comunicação (LCC), no Brasil.

produzimos nossas mensagens “para que os destinatários tomem consciência de sua realidade”, ou “para suscitar uma reflexão”, ou “para gerar uma discussão”. Concebemos, pois, os meios de comunicação que realizamos como instrumentos para uma educação popular, como alimentadores de um processo educativo transformador (KAPLUN, 2002, p. 15) (tradução nossa<sup>5</sup>).

Por considerar que a cada tipo de educação acabam correspondendo determinadas concepções e práticas de comunicação, Kaplún (2002) recorre tanto a Paulo Freire quanto ao pensamento do intelectual paraguaio Juan Díaz Bordenave, que, em meados da década de 1970, identificou e analisou criticamente três modelos fundamentais de educação: dois exógenos e um endógeno.

A *educação com ênfase nos conteúdos*, apontada como primeiro modelo exógeno, corresponde a uma educação baseada na transmissão dos conhecimentos. Neste modelo, o professor-comunicador se detém a ensinar/transmitir ao “ignorante” o que o mesmo não sabe. A este tipo de educação, que transmite conhecimentos, Paulo Freire deu o nome de educação Bancária, assim compreendida por envolver o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p.59). Seu objetivo é fazer com que o educando aprenda, quando, na realidade, o que se produz, via de regra, é a memorização de algo que logo será esquecido em razão da falta de aplicação e de participação.

Kaplún faz um comparativo entre este tipo de educação e a concepção de comunicação dentro do mesmo modelo, e vem dizer que, “assim como existe uma educação ‘bancária’, existe uma comunicação ‘bancária’” (2002, p.22). A comunicação “bancária” se dá basicamente com o mesmo preceito – o da transmissão de informação – como demonstramos no esquema a seguir:



Neste esquema clássico da comunicação, como ocorre também na educação bancária, o EMISSOR/PROFESSOR envia uma MENSAGEM/INFORMAÇÃO ao RECEPTOR/ALUNO, de quem se espera que a receba de maneira passiva. Não há interação entre um e outro, tampouco *feedback*. A comunicação, então, se dá por meio de um monólogo.

---

<sup>5</sup> Do original: “En primer lugar, cuando hacemos comunicación educativa estamos siempre buscando, de una y otra manera, un resultado formativo. Decimos que producimos nuestros mensajes ‘para que los destinatarios tomen conciencia de su realidad’, o ‘para suscitar una reflexión’, o ‘para generar una discusión’. Concebimos, pues, los medios de comunicación que realizamos como instrumentos para una educación popular, como alimentadores de un proceso educativo transformador” (KAPLÚN, 2002, p.15).



Para Kaplún, este modelo, representado na horizontal, é bastante falacioso. Na realidade, seria pertinente representá-lo na vertical, posto que a comunicação aqui é feita de cima para baixo, de modo que o emissor fica na posição de quem domina o processo, e torna-se, assim, o único protagonista da ação. Qualifica-se esta comunicação como unidirecional, já que flui somente em uma direção: do emissor ao receptor.

O segundo modelo exógeno, a *educação com ênfase nos efeitos*, corresponde à chamada “engenharia do comportamento”, que consiste em moldar a conduta das pessoas com objetivos previamente estabelecidos. Ao comparar este modelo educacional à forma de conceber a comunicação, dentro do mesmo molde, Kaplún a designa como uma comunicação “persuasiva”. Para ele, isso fica mais claro quando se analisa textos produzidos na época, como o trecho que segue, publicado no Uruguai, em uma apostila de extensão agrícola e desenvolvimento rural:

O comunicador é uma espécie de arquiteto da conduta humana, um praticante da engenharia do comportamento, cuja função é induzir e persuadir a população a adotar determinadas formas de pensar, sentir e atuar, o que lhe permite aumentar sua produção e sua produtividade e elevar seus níveis e hábitos de vida (RAMSAY et.al. 1960, apud KAPLÚN, 1975, p. 30) (tradução nossa<sup>6</sup>).

Segundo o autor, mesmo que não tenhamos vivido a experiência pessoal de sermos submetidos a este modelo de educação, nós o conhecemos por analogia, por meio de fenômenos sociais que envolvem esses mesmos mecanismos, tais como: os meios de comunicação de massa que se valem dos mesmos recursos condicionadores para manipular a opinião do público e uniformizar suas condutas; a publicidade que atua por pressão, por repetição e por motivações subliminares, onde o que interessa é que o público compre o produto anunciado, fazendo com que aja sem consciência dos motivos de sua ação (seduzido por um mecanismo ilusório de estímulo-recompensa, que nada tem a ver com o conteúdo e o uso do produto); e, por último, a propaganda política, particularmente a eleitoral, que se propõe em criar uma pressão para que se vote em determinado candidato, somente por sua presença e boa oratória, sem reflexão e conhecimento do seu programa de governo. Aqui, os *slogans* são um recurso emocional desta concepção educativa.

---

<sup>6</sup> Do original: “El comunicador es una especie de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida” (RAMSAY et.al. 1960, apud KAPLÚN, 1975, p. 30).

Este tipo de educação/comunicação é representado pelo esquema:



O EMISSOR segue como protagonista da comunicação, que envia uma MENSAGEM a um RECEPTOR, que continua reduzido a um papel secundário, subordinado, dependente. Porém, agora aparece uma resposta, uma reação (*feedback*) do RECEPTOR, que é recebida e avaliada pelo EMISSOR.

Em comparação ao primeiro modelo analisado por Kaplún (2002), a *educação com ênfase nos efeitos* tende a ser percebida como mais equilibrada, uma vez que, nela, se espera do receptor uma reação face à mensagem recebida, dando a impressão de que este, finalmente, importa como sujeito ativo.

Originado nos Estados Unidos, e tendo sido introduzido na América Latina como estratégia para convencer trabalhadores rurais da necessidade de aderir às novas tecnologias e métodos e abandonar a agricultura familiar e tradicional, há que se atentar que este é um modelo de educação que se dá por uma comunicação persuasiva e, portanto, não emancipatória. Se observarmos com rigor, constataremos que a bidirecionalidade anunciada é apenas aparente, pois o que se espera do receptor é a exteriorização de uma resposta estereotipada, condizente com os interesses do emissor. Trata-se, assim, de uma engenharia do comportamento, cujas bases encontram-se no Behaviorismo. E que, ainda que questione o modelo tradicional e acrescente algo em relação àquele, apresenta o problema de enfatizar resultados e produtividade, em detrimento de reflexão e crítica. Sobre esse modelo, Kaplún (2002, p. 38) argumenta que:

Os conteúdos e objetivos já estão definidos e programados de antemão. O educando só “participa” os executando. Por exemplo, quando oferece um curso de fruticultura, os agricultores participam das práticas, mas não tem nenhuma possibilidade de passar a discutir sua realidade socioeconômica e formas de se libertarem da ganância dos atravessadores<sup>7</sup> (tradução nossa).

Diferente dos outros dois, o único modelo endógeno, a *educação com ênfase no processo*, evidencia a importância do *processo*, o que envolve também a transformação da

<sup>7</sup> Do original: “Los contenidos y los objetivos ya están definidos y programados de antemano. El educando sólo «participa» ejecutándolos. (Por ejemplo: cuando se ofrece un curso de cultivo de frutales, los agricultores participan en las prácticas, pero no tienen ninguna posibilidad de pasar a discutir su realidad económica y la manera de liberarse de los intermediarios con su ganancia [...].” (KAPLUN, 2002, p. 38)

pessoa e das comunidades. Este último modelo não se preocupa tanto com os conteúdos nem com os efeitos em termos de comportamento, mas sim com a interação dialética entre as pessoas e a sua realidade, com o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e de sua consciência social. Se fizermos um comparativo entre este tipo de educação e a comunicação realizada nos mesmos moldes, chegaremos a uma comunicação “processual”. É o modelo pedagógico que Paulo Freire, seu principal inspirador, chama de “educação libertadora” ou “transformadora”, fundamental para entender a comunicação popular. É representada pelo esquema a seguir:



O esquema acima, que traduz o conceito marxista de *práxis*, propõe uma ação transformadora da realidade, promovida de forma consciente e crítica, na qual haja uma clara superação da dicotomia teoria/prática.

Noção fundamental da filosofia ocidental<sup>8</sup>, no pensamento marxista a *práxis* remete à transformação material das estruturas sociais, à atividade política do cidadão e às deliberações da comunidade, transcendendo, assim, a prática pragmática, meramente individual e autossuficiente (KONDER, 1992; FREITAS, 2005). Nos dizeres de Vásquez (1997, p. 115), em Marx, o conceito de *práxis* passa a definir “[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”.

A comunicação popular pode ser bem compreendida a partir deste terceiro modelo e, da mesma forma, também a Educomunicação, cuja ênfase é posta no processo transformador – de si e do mundo – e não em produtos ou resultados, como se pode observar no quadro comparativo que segue:

---

<sup>8</sup> A começar por Aristóteles, outros pensadores também se apropriaram da palavra grega *práxis* (conduta, ação) para designar conceitos nem sempre idênticos. Para saber mais vide Konder (1992).

QUADRO 2 – Comparativo dos modelos de educação segundo Kaplún

MODELOS INDICADORES	MODELOS EXÓGENOS		MODELO ENDÓGENO
	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NOS CONTEÚDOS	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NOS EFEITOS	EDUCAÇÃO COM ÊNFASE NO PROCESSO
<b>Pensamento crítico</b>	Evitado	Evitado	Estimulado
<b>Criatividade</b>	Evitada	Ignorada	Estimulada
<b>Posição em relação ao conflito</b>	Problema a ser reprimido	Problema a ser evitado	Situação prevista a ser assumida
<b>Papel do erro</b>	Falha a ser punida e evitada	Falha a ser evitada	Parte importante do processo
<b>Principais valores</b>	Obediência Docilidade	Lucro Vantagem	Solidariedade Cooperação
<b>Função política</b>	Conservação	Conservação/ Adaptação	Emancipação/ Transformação

Fonte: Márques e Talarico (2015), a partir de Káplun (2002).

Como a ideia Freireana de *processo e emancipação* é fundamental ao pensamento de Kaplún, buscaremos em Freire (1987; 2002) sua compreensão de uma educação que conduz processualmente para a democracia e para a transformação da sociedade.

Freire traz em sua trajetória, desde seus primeiros trabalhos, a proposta de emancipação por meio da educação. Pela perspectiva do autor, se a pretensão for uma educação libertadora, não podemos alienar os homens ou mantê-los alienados. Afinal, a libertação por ele referida seria uma “humanização em processo, não uma coisa que se deposita nos homens”. Libertação, assim, “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Visto desse modo, a educação libertadora teria o compromisso de instaurar o diálogo como estratégia para romper o esquema vertical da educação bancária. É por meio do diálogo que acontece a superação que resulta em um termo novo:

[...] não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987, p. 68).

Aqui, cabe a tão difundida — e por vezes banalizada — reflexão de Freire, quando diz que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (idem, p. 68), e nos lembra, assim, que a educação é um ato político, que se dá no coletivo, imerso em culturas e em ideologias. Para Kaplún, “esta dinâmica na qual os homens vão se educando entre si é, precisamente, ‘o processo’ educativo” (2002, p. 45).

Em resposta à pergunta “o que é enfatizar o processo?”, Kaplún diz que é ver a educação como um processo permanente, no qual o sujeito, membro do coletivo, vai descobrindo, elaborando, reinventando, construindo o seu conhecimento, por meio de ação-reflexão-ação, que é realizado a partir de sua realidade, de sua experiência, de sua prática social, junto aos demais. Na educação processual, pensada por Freire nos anos 50 para a educação não escolar, e, da mesma forma, incorporada por Kaplún no decorrer dos anos 60, a figura do “educador/educando” não é a mesma do professor que ensina e dirige. Trata-se, antes, de alguém que acompanha o outro com o compromisso de estimular processos de análise e reflexão, e que o faz com a disponibilidade de aprender junto a ele.

Por ser processual e problematizadora, esta educação incentiva a pessoa a desmistificar sua realidade material e emocional. Nela, o importante não é a transmissão de conteúdos, mas sim que o sujeito “aprenda a aprender”, que desenvolva a capacidade de construir seu raciocínio e de superar as constatações meramente empíricas e imediatas que o rodeiam (consciência ingênua); que desenvolva a capacidade de dedução, de relacionar, de elaborar sínteses (consciência crítica). O objetivo final é que o sujeito assim se reconheça: como *sujeito*, não mais como objeto. E que esteja apto a manifestar uma visão coerente de mundo, na qual se integram o *pensar* e o *agir*, os *discursos* e as *práticas*.

Em um contexto de luta pela democratização tanto da educação quanto dos meios de comunicação, é com base neste ideário progressista que a Educomunicação é pensada, no âmbito das alternativas e respostas advindas “de movimentos sociais na tentativa de abrir espaço para aqueles cujas vozes não são representadas nos meios hegemônicos” (LIMA e OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Conforme a síntese apresentada por Machado (2009, p. 30),

[...] todo o processo político vivido pelo país, principalmente depois de 1968, com a repressão militar, com a falta de democracia e mais uma grande diferença socioeconômica, fez nascer todo um movimento denominado Comunicação Popular, que englobou o alternativo e o comunitário. Tanto as práticas da comunicação popular como o projeto LCC da UCBC<sup>9</sup> nascem de

<sup>9</sup> Projeto Leitura Crítica da Comunicação (LCC), da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC).

pressupostos comuns que são: emancipação das classes economicamente desfavorecidas, bem como: direito à expressão, direito à cidadania e direito à luta pela democratização dos meios de comunicação de massa. Neste contexto, e com os mesmos pressupostos, surge a Educomunicação.

Desde então, o conceito de Educomunicação segue em elaboração, tendo sido mais de uma vez atualizado e reformulado por aqueles que dele se apropriam. Nos anos 80, por exemplo, a UNESCO fez grande utilização do termo. Movida pela preocupação com os impactos da mídia na formação de crianças e jovens, a Educomunicação passou a ser compreendida como sinônimo de “educação para a recepção crítica”, o que envolve aspectos do trabalho de Kaplún, para quem a Educomunicação envolveria, sobretudo, a educação popular, realizada concomitantemente à gestão da mídia por parte das comunidades e ao uso das tecnologias com vistas ao empoderamento de segmentos tradicionalmente oprimidos na América Latina (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

Discorrendo sobre momentos significativos da Educomunicação no Brasil, Machado (2009) narra que, no ano de 1995, o comunicador Ismar de Oliveira Soares, que já havia sido presidente da União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC) e atuava na comunicação popular, publicou um artigo no qual reivindicava não só o reconhecimento, mas também o preparo de um novo profissional para a área da comunicação Social, então chamado por ele de “gestor de comunicação educativa”. A autora nos leva a ponderar que, nas reflexões feitas por Soares em referido artigo, se anunciavam mais claramente os tempos em que comunicação e educação enfrentariam suas resistências internas e reconheceriam a necessidade de partilhar conhecimentos com vistas à produção de um campo interdisciplinar.

Machado ainda destaca, assim, que antes mesmo da fundação do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE-ECA/USP), ocorrida em 1996, Soares já era defensor da aproximação do campo da comunicação com a educação, opinando que esta deveria repensar o seu olhar sobre a própria comunicação, já que era vista como responsável pelos meios de comunicação de massa, instrumento de manipulação e opressão.

O Núcleo de Comunicação e Educação, vinculado ao Departamento de Comunicações e Artes (NCE-CCA) da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), surgiu em novembro de 1996, voltado tanto para a pesquisa quanto para a extensão cultural. Entre os anos de 1997 e 1999 este núcleo promoveu uma ampla pesquisa envolvendo 176 especialistas de 12 países da América Latina, tendo por objeto a inter-relação comunicação/educação. Ao final, os pesquisadores detectaram claros indícios da emergência

de “um novo campo – interdisciplinar e autônomo – de intervenção social, então denominado Educomunicação” (SOARES, 2007, p.8).

Machado (2009) argumenta que a ressemantização do termo, realizada por Soares em 1999, refere-se a uma ampliação do sentido com que vinha sendo usado desde seu surgimento, com Kaplún. Enquanto este pensava no processo emancipatório envolvendo uma leitura crítica dos meios, Soares teria ido além, uma vez que propunha o reconhecimento de um campo mais amplo, constituído por um conjunto de ações

[...] inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p. 24).

Soares (2013) explica que o conceito de “ecossistema comunicativo” surge na obra de Martín Barbero, quando fala especificamente da presença das tecnologias na sociedade atual. Na perspectiva do NCE-ECA/USP, entretanto, trata-se de algo bem mais abrangente, e que exige uma abordagem interdisciplinar: “o relacionamento entre seres humanos num dado espaço, independentemente do uso dos recursos tecnológicos” (SOARES, 2013, p. 185).

Se a consolidação de ecossistemas comunicativos é a meta a ser construída, diz Soares (2002; 2013), as áreas de intervenção apresentam-se como verdadeiras portas de ingresso ao universo das práticas educomunicativas, tornando-se, assim, as ações pelas quais ou a partir das quais os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação.

## 1.2 ÁREAS DE INTERVENÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE

Nos primeiros trabalhos de Soares junto ao NCE-ECA/USP identificamos a proposição de quatro áreas de intervenção, que é como o autor denomina as áreas a que se volta a *práxis* educomunicativa: 1- *Educação para a Comunicação*; 2- *Mediação Tecnológica na Educação*; 3- *Gestão da Comunicação no Espaço Educativo*; 4- *Reflexão Epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação*. Entretanto, como o campo da Educomunicação é muito dinâmico, atualmente é considerado um número maior de áreas de intervenção. São elas:

1. A área da *Educação para a Comunicação*: tem como objetivo compreender o fenômeno da comunicação, tanto no nível interpessoal e grupal quanto no nível

organizacional e massivo. Dirige-se ao estudo do lugar dos meios de comunicação na sociedade e seu impacto. Acontece por meio da implementação de programas de recepção pedagogicamente organizados, fundamentados na contribuição das ciências humanas, entre outros modos.

2. A área da *Expressão Comunicativa através das Artes*: leva em conta o potencial criativo e emancipador das diferentes formas de manifestação artística na comunidade educativa, como meio de comunicação acessível a todos. Tem aproximação com as práticas identificadas com a Arte-educação, sempre que voltadas para o potencial comunicativo da expressão artística, concebida como uma produção coletiva, mas também como performance individual.

3. A área da *Mediação Tecnológica na Educação*: é um espaço de vivência pedagógica, que se aproxima do imaginário da criança e do adolescente, para favorecer o manejo dos novos aparelhos, e também a criação de projetos para o uso social das invenções que assinalam a Era da Informação. Acerca-se das práticas referidas ao uso das Tecnologias da Informação e comunicação (TIC), sempre que entendidas como uma forma solidária e democrática de apropriação dos recursos técnicos.

4. A área da *Pedagogia da Comunicação*: referenda-se na educação formal (o ensino escolar), pensando-a como um todo. Atenta ao cotidiano da didática prevê a multiplicação da ação dos agentes educativos (o professor e o aluno trabalhando juntos), optando quando preciso pela ação através de projetos.

5. A área da *Gestão da Comunicação*: é voltada para o planejamento e a execução de planos, programas e projetos referentes às demais áreas de intervenção, apontando, inclusive, indicadores para a avaliação de ecossistemas comunicacionais. Tem-se como uma área central e indispensável, e que necessita de um gestor, não apenas para incentivar os educadores para que façam a melhor opção em termos das áreas de intervenção, mas também suprir as necessidades do ambiente no que diz respeito aos espaços de convivência e às tecnologias necessárias.

6. A área da *Reflexão Epistemológica*: é dedicada à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação. Mantém atenção especial à coerência entre teoria e prática.

Em trabalho recente, Soares (2013) apresentou, ainda, uma 7ª área de intervenção da Educomunicação, a *Produção Midiática para a Educação*, por ele definida como “meta estabelecida pelos meios de comunicação, especialmente os identificados como culturais e



educativos, no sentido de dialogar com seus respectivos públicos, prestando serviços que colaborem para o conhecimento e a prática da cidadania” (SOARES, 2013, p. 186).

Observa-se, na extensão e na dinamicidade das áreas de intervenção, que a Educomunicação está cada vez mais longe de restringir-se a determinados sujeitos coletivos ou a determinados lugares sociais ou políticos. Seu foco está na *educação pelo processo* e na *cooperação solidária*, e seu campo volta-se a *todos os espaços educativos* – sejam eles as salas de aula em seu sentido tradicional, as casas das pessoas, as praças e centros comunitários, ou simplesmente o espaço político (e não físico) das relações que se dão no tecido da vida em sociedade (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

Posto isto, uma das principais características da Educomunicação é a interdisciplinaridade, aqui entendida conforme os estudos de Fazenda (2001), para quem a atitude interdisciplinar não deve ser tratada como “categoria de conhecimento”, mas como categoria de *ação*.

Refletindo sobre a interdisciplinaridade na educação escolar, a autora observa que esta

[...] conduz ao exercício de conhecimento: perguntar e duvidar; entre as disciplinas e a interdisciplinaridade existe uma diferença de categoria; é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos; e, se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (FAZENDA, 2001, p. 28).

Também nesse sentido, Gadotti (2004) argumenta que a intenção da interdisciplinaridade é favorecer a superação da fragmentação que a especialização do conhecimento ajudou a fomentar. Sob a influência de uma epistemologia tendencialmente positivista, que tem em suas bases o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo, a concepção disciplinar promoveu avanços científicos importantes, mas também contribuiu para esse olhar fragmentado e hierárquico que se reflete não apenas na educação escolar, mas na vida social como um todo. Gadotti (2004, p. 51), acredita que:

A classificação dos conhecimentos segundo a hierarquia de disciplinas é o reflexo dos valores sociais vigentes, portanto, segue uma ordem de conhecimentos preestabelecidos, ordem essa determinada pelo tempo e espaço em que se situa o fenômeno.

Como sintetiza Thiesen (2008), tanto em sua dimensão epistemológica quanto na pedagógica, a interdisciplinaridade se sustenta por um conjunto de princípios teóricos formulados por críticos do modelo positivista das ciências, interessados em resgatar o caráter de totalidade do conhecimento. Na área da pesquisa em educação, em particular, observamos

que as formulações que mais sustentam esse movimento são construídas pelas perspectivas da fenomenologia, da hermenêutica, dos estudos etnográficos e da pedagogia histórico-crítica.

Alcançar esses objetivos, contudo, não é tarefa fácil, pois exige uma mudança de atitude em relação não apenas ao conhecimento, mas também à questão da propriedade ou do valor atribuído àquele que detém o conhecimento. Isto porque, em nossa cultura, o conhecimento torna-se um *bem* a partir do qual as pessoas são inseridas em uma hierarquia. Visto de outro modo, torna-se mais uma, entre outras propriedades que fazem alguém digno de distinção. Assim, a realização da interdisciplinaridade passa a depender, dentre outros fatores, de uma atitude de desprendimento em relação ao lugar político tradicionalmente atribuído àquele que é reconhecido como detentor do conhecimento válido (MÁRQUES E TALARICO, 2015, THIESEN, 2008).

Isso não significa, entretanto, que a perspectiva interdisciplinar só possa realizar-se em uma nova sociedade, completamente remodelada. Afinal, como argumenta Thiesen (2008, p.552):

Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo.

E é neste sentido que a Educomunicação melhor se revela como campo interdisciplinar, que se assume, a partir da primeira década do século XXI, como “um espaço do agir coletivo, voltado essencialmente para a cidadania e além da lógica do mercado” (THIESEN, 2013, p. 185). O que se espera do educador é uma atitude de mediação, que diverge da postura de depositário do único conhecimento correto, na medida em que este último desconsidera, *a priori*, conhecimentos advindos de outras esferas que não a de sua formação acadêmica.

Ao contrário do que afirmam alguns críticos da interdisciplinaridade em geral, entendemos que a atitude esperada deste profissional não o torna, necessariamente, mais um representante do senso comum ou um “especialista em generalidades”. Concordar com isso seria ignorar que também a interdisciplinaridade pressupõe um processo, ou seja, envolve a existência de vários níveis, apresentados originalmente por Heckhausen (1972) como: pseudo-interdisciplinaridade, interdisciplinaridade heterogênea, interdisciplinaridade auxiliar, interdisciplinaridade compósita, interdisciplinaridade complementar e interdisciplinaridade unificadora; e que resultaram, mais tarde, nas conhecidas classificações feitas por Japiassú (1976), Pombo (1993), Fazenda (2001; 1996), dentre outros.

No caso da Educomunicação, o que se tem em construção nas últimas décadas e que foi demonstrado no item 1.1 é a “interdisciplinaridade unificadora”, também chamada de estrutural. Esta se caracteriza pela aproximação de dois campos do conhecimento a tal ponto que as trocas recíprocas estabelecidas acabam conduzindo à produção de teoria e metodologia originais, ou seja, acabam gerando um novo campo, que um dia não será mais subárea nem *da* comunicação nem *da* educação (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

### 1.3 POSSIBILIDADES DA EDUCOMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Entre os anos de 1996 e 1997, Adilson Odair Citelli coordenou uma investigação com um universo de 269 professores, a maioria de escolas públicas (estaduais e municipais), de São Paulo, de diferentes níveis de ensino, agrupados em três áreas: polivalentes (1ª a 4ª séries), humanas e exatas/biológicas (5ª a 8ª séries e ensino médio). O principal objetivo era verificar o tipo de diálogo que existia entre docentes, meios de comunicação e novas tecnologias.

A partir dos resultados desta pesquisa, Citelli (2004, p. 21) pondera que “talvez o termo *descompasso*, seja o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio, diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias”.

A pesquisa realizada com as escolas, envolvendo alunos e professores, revelou a existência de um profundo desencontro entre o discurso didático-pedagógico estrito e as linguagens institucionalmente não escolares – aqui entendidas como signos e códigos que podem ser desde anúncios publicitários, músicas de sucesso, programas de televisão, a videogames e internet.

Citelli (2004), então, chama nossa atenção para o fato de que, naquela ocasião em que os dados foram coletados (década de 1990), os meios de comunicação já funcionavam como mediadores de processos educacionais formais e informais, contribuindo, assim, para que a escola deixasse cada vez mais de ser a principal agência de promoção educacional. Estava claro que era preciso superar o *descompasso* apresentado, “ajustar realidades” que permitissem

[...] criar *uma cultura da atenção* para o jogo dialógico entre os códigos e sistemas que elaboram, na diferença, os modos de aprender a aprender, de transitar a informação, de estimular o conhecimento, conforme parecem seguir os processos de ensino mais adequados ao mundo contemporâneo (CITELLI, 2004, p. 32).

Comungando do entendimento deste autor, Baccega (2003) pondera que a escola, enquanto solidamente estruturada sobre a linguagem escrita, tende a manifestar resistência à imagem e às novas linguagens, as quais a obrigariam a repensar um incômodo necessário: se a escola tradicionalmente categoriza os alunos por sua capacidade em relação à leitura e à escrita e por sua condição de reproduzir o que lhe é transmitido, como seria sua atuação nessa nova cultura em elaboração?

A autora constata que, concomitante ao que chama de “retórica pedagógica conservadora”, outros discursos se fazem presentes no ambiente escolar, porém de maneira clandestina. Entre eles, os discursos dos meios de comunicação. E por isso defende que esses discursos saiam da clandestinidade e sejam trazidos para a sala de aula, onde poderão compor diálogos com os demais conhecimentos que frequentam a escola.

Na necessidade que emergiu em propor formas de diálogo envolvendo comunicação, educação e sociedade, e, sob essa perspectiva, o Ministério da educação, na elaboração dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), propôs para o ensino fundamental alguns objetivos. Dentre eles, que os alunos sejam capazes de:

[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL,1997, p.6).

A realidade em que nos inserimos é atravessada pela presença dos meios de comunicação. Estes ocupam lugar privilegiado na formação dos cidadãos, na medida em que apresentam às pessoas os fatos já editados, redesenhados, como se fossem a realidade em si. Não se pode negar que estes meios selecionam o que ouvimos, vemos e lemos, e que o fazem criando novos significados, que acabam atendendo a determinados interesses e objetivos, ao mesmo tempo em que fazem valer determinados pontos de vista (BACCEGA, 2000).

É no âmbito dessas reflexões realizadas no Brasil por pesquisadores de renome como Soares (2002; 2007; 2011; 2013) e Baccega (2000; 2003), e também fomentadas, em outros países, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que o *Programa Mais Educação*, criado pela Portaria Interministerial 17/2007 com o objetivo de incentivar atividades para melhorar o ambiente escolar, inseriu a Educomunicação entre seus macrocampos, que são: 1) Acompanhamento Pedagógico; 2) Meio Ambiente; 3) Esporte e

Lazer; 4) Direitos Humanos; 5) Cultura e Artes; 6) Cultura Digital; 7) Prevenção e Promoção da Saúde; 8) Educomunicação; 9) Educação Científica e 10) Educação Econômica.

Soares (2013, p.169) explica que, na época da elaboração do *Mais Educação*, a Rede de Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP)<sup>10</sup>, que oferecia assessoria ao governo, sugeriu a criação do macrocampo Educomunicação, que foi pensado para “favorecer a aquisição de equipamentos indispensáveis à produção cultural, por meio de recursos como o jornal, o rádio, as histórias em quadrinhos, a fotografia e o vídeo”. Em 2010, o governo federal acabou optando pela substituição da terminologia por algo mais conhecido, o que se deu depois de verificar que, para os gestores locais, a ausência da palavra *Educomunicação* nos dicionários mais tradicionais tornava-se um obstáculo para a divulgação de atividades e mesmo para a elaboração de certificados. Passou-se, então, a chamar o macrocampo, por algum tempo, de “Comunicação e uso de Mídias”, e atualmente, “Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”.

Enquanto isso, em São Paulo, o processo era bem diferente do que ocorria em âmbito federal. Entre os anos de 2001 e 2004, o Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) forneceu, a um grupo de docentes, a formação inicial em Educomunicação. Atendendo às demandas, em 2009, uma portaria do Secretário de Educação estabeleceu as modalidades de uso de recursos financeiros públicos, a fim de “assegurar a continuidade da formação dos professores e a implementação de ações na área, logo, em todas as escolas do município” (SOARES, 2013, p. 170).

Soares conclui que as duas situações acima, diferentes entre si, revelam algo bem significativo em comum: o fato de que, ainda que ausente dos principais dicionários da língua portuguesa, o termo Educomunicação já não se limitava ao campo dos movimentos sociais e/ou ao ambiente acadêmico. Convertia-se rapidamente em tema de debate e em assunto cada vez mais presente na esfera de políticas públicas, tanto regionais e quanto nacionais.

Se consultado o documento *Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE*, (BRASIL, 2009), teremos uma interessante descrição do macrocampo Educomunicação, a começar pela ementa: “criação de ‘ecossistemas comunicativos’ nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação” (BRASIL, 2009, p.14).

---

<sup>10</sup> A Rede CEP é uma entidade que reúne organizações não governamentais (ONGs) dedicadas à implementação de projetos centrados na relação entre mídia e infância.

Segundo o documento, que integra o *Programa Mais Educação*, são ações constitutivas do macrocampo em questão: Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos e Mídias Alternativas. O jornal e a rádio escolares são as ações mais conhecidas, e consistem, respectivamente:

8.1. Jornal Escolar: Utilização de recursos de mídia impressa no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Construção de propostas de cidadania engajando os alunos em projetos de colaboração para a melhoria das relações entre as pessoas, que discutam questões ligadas a construção de projeto de vida, sexualidade, saúde, meio ambiente e ao combate de todas as formas de discriminação e preconceito entre outras.

8.2. Rádio Escolar: Utilização dos recursos da mídia rádio no desenvolvimento de projetos educativos dentro dos espaços escolares. Construção de propostas de cidadania engajando os alunos em projetos de colaboração para a melhoria das relações entre as pessoas, que discutam questões ligadas a construção do projeto de vida, sexualidade, saúde, meio ambiente, ao combate a todas as formas de discriminação e preconceito, entre outras.

Mas, além delas, há ações associadas a meios alternativos, como as Histórias em Quadrinhos, utilizadas para “desenvolvimento de projetos educativos dentro e fora dos espaços escolares incentivando o aluno para o desenvolvimento do gosto pela leitura além de habilidades literárias e estético-visuais”, e as mídias alternativas, definidas como:

8.4. Mídias Alternativas: Utilização das mídias alternativas em tecnologias informatizadas como tecnologias da educação para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem por meio da reflexão crítica e da possibilidade de intervenção na escola e na comunidade. Como ferramentas os Weblogs que podem ser uma das primeiras utilizadas para a construção de um trabalho alternativo (BRASIL, 2009, p. 14).

A leitura atenta do documento ajuda a compreender a preocupação de Soares (2013) em reafirmar que a Educomunicação não pode ser confundida com a mera aplicação das TIC no ensino. Não se trata apenas de utilizar determinados recursos comunicacionais, afinal, o que importa na Educomunicação “não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos” (SOARES, 2011, p.18).

Pretende-se, assim, fomentar um espaço de vivência pedagógica que propicie não apenas condições para a manipulação dos novos aparelhos e tecnologias, mas, principalmente, possibilidades de uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação.

Ainda em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), destacam-se aspectos como a transversalidade de conteúdos e a inserção da comunicação e suas tecnologias na escola para contribuição com a aprendizagem. Dentre os critérios adotados para a eleição dos temas transversais está um que, hoje, pode ser facilitado pela Educomunicação, que é “favorecer a compreensão da realidade e a participação social”.

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável. Assim, os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos (BRASIL, 1997, p. 26).

Segundo Soares (2011, p. 13), “a Educomunicação apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os segmentos humanos, especialmente da infância e da juventude”. Soares diz ainda que, a relação entre o ensino, a juventude e o mundo da comunicação está no centro de um processo formativo, de natureza transformadora. Conceitos como democracia, dialogicidade, expressão comunicativa, gestão compartilhada dos recursos da informação, são integrantes do vocabulário da Educomunicação, e esta se faz presente onde práticas de comunicação se manifestam com consequências para a vida em sociedade, seja na família, na escola, na empresa ou até na própria mídia.

Considerando os dizeres de Gómez (1996, p. 53), para quem “a criança sabe mais sobre o mundo tal como apresentado pela televisão do que sobre o mundo como descrito nas salas de aulas e nos livros didáticos”, entre todas as possibilidades representadas pela Educomunicação atuante na escola, ainda cabe a ela contribuir para a formação de uma recepção crítica. Dito de outro modo, ainda cabe nos questionarmos como a Educomunicação poderia contribuir para a mediação das relações que se estabelecem entre a criança, os grandes veículos (em especial a televisão) e a escola.

Essa mediação se faz necessária porque, na educação escolar, ocorre uma distância cultural bastante preocupante. Como explica Barbero (1996, p.11), é visível a distância entre:

[...] a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de sociabilização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos, padrões de gosto. É apenas a partir da

compreensão da *tecnicidade mediática como dimensão estratégica da cultura* que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade (Grifos no original; tradução nossa<sup>11</sup>).

Comungando com o que foi exposto a respeito da interdisciplinaridade na Educomunicação, Baccega (2000) vem dizer que comunicação/educação é um campo em que os saberes dialogam. E é a partir de pesquisas que resultam desse diálogo tão intenso, quanto profícuo, que podemos apontar os meios de comunicação como os maiores produtores de significados compartilhados, reconhecendo, desse modo, sua incidência sobre a realidade social e cultural.

Em suas reflexões sobre a questão da produção de significados, a autora chama a atenção para o fato de que a mídia não é apenas um *veículo*, mas também *construtora* de significados. Sua complexidade está no fato de que, construindo significados no território que inclui os polos ENUNCIADOR/EMISSOR e ENUNCIATÁRIO/RECEPTOR, a mídia exige permanentemente a dialética entre o *já visto* e o *por ver*. Ou seja, a *novidade* que é responsável pelas mudanças contínuas de identidade e as alimenta, *versus* a *estabilidade* que cada grupo social almeja. É neste território, em que se negociam significados em confronto, que a educação vai atuar – e, em especial, a educação escolar (BACCEGA, 2000).

Ao longo dos estudos propiciados pelas disciplinas cursadas e do contato com os autores aqui pesquisados, entendemos que aquele modelo mais tradicional de educação escolar, que se fundamenta na transmissão de conhecimentos e que adere a sistemas explicativos fechados, entra em declínio nas últimas décadas, ao passo que outras propostas de educação escolar emergem.

Assim, ganham espaço as propostas nas quais se pensa no aluno, cada vez mais, como um “sujeito para além da escola”, postura esta que envolve o reconhecimento de que sua maneira de ver e sentir o mundo, sua compreensão da realidade e sua expressão do vivido também envolvem linguagens audiovisuais, que lhes chegam não só pela presença constante da televisão, mas também pelo contato cada vez mais precoce com a Internet (MÁRQUES E TALARICO, 2015).

---

<sup>11</sup> Do original: “Los medios de comunicación y las tecnologías de información significan para la escuela en primer lugar eso: un reto cultural, que hace visible la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos. Pues los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber sino que constituyen un decisivo ámbito de socialización, de dispositivos de identificación/proyección de pautas de comportamiento, estilos de vida y patrones de gustos<sup>44</sup>. Es sólo a partir de la asunción de la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura que la escuela puede insertarse en los procesos de cambio que atraviesa nuestra sociedad” (BARBERO, 1996, p.11).



## 2 DINÂMICAS DA INFÂNCIA

O lugar da infância é um entre-lugar, o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças (SARMENTO, 2003, p.10).

No capítulo anterior, apresentamos a Educomunicação, considerando desde suas origens e seus princípios pedagógicos até aspectos de sua inserção na educação escolar por meio do programa *Mais Educação*. Agora, para alcançar o objetivo geral de analisar, pela perspectiva educacional, as influências exercidas pela televisão na produção da infância contemporânea, o presente capítulo discute a infância a partir das dinâmicas que envolvem sua condição de produção social e, ao mesmo tempo, produto da ação coletiva das próprias crianças.

O capítulo apresenta-se dividido em duas seções. Na primeira, recorreremos à História das Mentalidades para contextualizar brevemente o processo chamado de produção social da infância, o que fazemos partindo do contexto europeu até especificidades do caso brasileiro. Na seção seguinte, buscaremos na Antropologia da Criança elementos para discutir as dinâmicas das culturas da infância.

### 2.1 A INFÂNCIA COMO PRODUÇÃO SOCIAL

Se observadas a antropologia e a história social da família e da criança, constatamos que a infância é uma categoria social, e que a isso se relaciona a ocorrência de tantas diferenças no tratamento reservado à infância em distintos tempos e/ou espaços.

Para o historiador Philippe Ariès (1981), a “descoberta da infância” só teve início no século XIII e os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Como ressalta o autor, a história da arte e também da iconografia permite “acompanhar” esse processo de descoberta na Europa, desde a Idade Média até o século XVIII.

Ariès (1981) explica que, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Para o autor, é difícil acreditar que isso acontecera por incompetência ou inabilidade, sendo o mais provável que tenha se dado por não haver lugar para a infância naquele mundo. O estudioso relata, ao observar algumas obras do século XI,

dentre elas “O Evangeliário de Oto III”, que a imagem da criança era retratada tal como uma miniatura de adulto. “Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 17). O historiador acredita que os homens dos séculos X e XI não se detinham diante da imagem da infância porque, para eles, “no domínio do real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (idem, p. 18).

Prosseguindo com o estudo da história a partir da arte, da pesquisa em diários e em testamentos, Ariès observa que, embora o século XIII continuasse fiel ao procedimento de “miniaturizar”, foi lá que se deu o primeiro passo rumo ao sentimento contemporâneo de infância. Surgiu a figura do anjo, representado sob a aparência de um jovem adolescente que a maioria dos artistas retratava com traços arredondados e graciosos, um tanto efeminados. O anjo era bem diferente do adulto em escala reduzida, antes representado na miniatura otomaniana, e muito frequente no século XIV.

Depois do aparecimento do anjo de feições doces e arredondadas, veio à cena um segundo tipo de criança, representado pelo Menino Jesus ou pela Nossa Senhora menina. A infância surgia ligada ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. E foi com a maternidade da Virgem que a tenra infância entrou para o mundo das representações e inspirou cenas familiares. Porém, salvo raros casos, o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus, até o século XIV. Um terceiro tipo de criança, a criança nua e assexuada, apareceu na fase gótica, e seria a alegoria da morte e da alma que introduziria a nudez infantil no mundo das formas (ARIÈS, 1981).

Revela o autor que o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e se diversificar, retratando aspectos graciosos, ternos e ingênuos da primeira infância, e esses traços de realismo sentimental demorariam a se estender para além da iconografia religiosa. Porém, a cena da Virgem com o menino Jesus foi se transformando e se tornando cada vez mais profana, uma cena da vida quotidiana, até que a infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus.

Nos séculos XV e XVI iria finalmente se destacar uma iconografia leiga, alegórica convencional, inspirada na concepção antigo-medieval, retratando as idades da vida, as estações, os sentidos e os elementos. Ariès (1981) observa que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes de pinturas anedóticas, e era representada, dentre outras cenas, com sua família, com seus companheiros de jogos (muitas vezes adultos), na multidão (no

colo de sua mãe ou segura pelas mãos), acompanhando ritos litúrgicos, como aprendiz de ourives, ou então na escola (tema frequente que remonta do século XIV até o século XIX).

Isso nos sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especificamente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. Dessas duas ideias, uma nos parece arcaica: temos hoje, assim como no fim do século XIX, uma tendência a separar o mundo das crianças do mundo dos adultos. A outra ideia, ao contrário, anuncia o sentimento moderno da infância (ARIÈS, 1981, p. 21).

No século XVI, se deu a representação da criança morta, em efígies funerárias. Até então, ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido à infância e se tornado um adulto – “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” – ou que tivesse morrido pequena – “não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática” (idem, 1981, p. 21). Não se pensava que a criança já contivesse a personalidade de um homem, já que morriam em grande número. Essa indiferença vinha justamente como consequência direta e inevitável da demografia daquela época.

Nesse sentido, o autor nos provoca com a seguinte pergunta: “até hoje nós não falamos em ‘começar a vida’ no sentido de ‘sair da infância’?” (ARIÈS, 1981, p. 22). E constata que esse sentimento de indiferença não está muito distante da insensibilidade das sociedades romanas e chinesas que abandonavam alguns de seus recém-nascidos. Tal insensibilidade se torna compreensível devido à alta mortalidade infantil da época. Acrescenta o autor que devemos nos surpreender com a precocidade do sentimento da infância, enquanto as condições demográficas ainda eram tão pouco favoráveis, e diz:

Estatisticamente, objetivamente, esse sentimento deveria ter surgido muito mais tarde. [...]. Esse sentimento podia muito bem se acomodar à indiferença com relação à personalidade essencial e definitiva da criança, a alma imortal. O gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato em que sua pouca possibilidade de sobreviver as mantinha. É notável, de fato, que nessa época de desperdício demográfico se tenha sentido o desejo de fixar os traços de uma criança que continuaria a viver ou de uma criança morta, a fim de conservar sua lembrança (ARIÈS, 1981, p. 23).

No século XVII havia se criado o hábito de conservar através da pintura o aspecto fugaz da infância, e a grande novidade deste século foi que a criança, agora, passara a ser representada sozinha e por ela mesma. Ora a criança está sozinha, ora reunida com várias crianças da mesma família; cada família agora queria possuir os retratos de seus filhos, mesmo ainda crianças, e esse costume nunca mais desapareceu. Mesmo com a substituição da pintura pela fotografia, no século XIX, esse sentimento não mais mudou.

Ariès (1981, p.25) traz que, embora a mortalidade infantil tenha se mantido alta do século XIII ao XVII, uma nova sensibilidade fora atribuída às crianças: “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal”. Certamente, essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes da época. A preocupação com a varíola fez com que famílias vacinassem suas crianças e também favoreceu práticas de higiene, o que provocou uma redução da mortalidade, que foi em parte compensada pelo controle da natalidade, cada vez mais difundido.

Afirma o pesquisador que, na Europa, o século XVII fora realmente de suma importância na evolução dos temas da primeira infância. Além dos já mencionados retratos das crianças sozinhas, foi nesse século que os retratos de família tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição. E, como dissemos lá no início deste estudo, os indícios de que ocorria uma “descoberta da infância” datam do século XIII, mas as marcas do desenvolvimento só se tornaram significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

O estudo de Ariès (1981) analisa a elaboração do “sentimento da infância” demonstrando que este não significa, necessariamente, o mesmo que afeição pelas crianças. Trata-se, antes, de uma “consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 99).

Na sociedade medieval esse sentimento não existia, e quando a criança já tinha condições de viver sem a tutela de sua mãe ou ama, ela ingressava no mundo dos adultos e não se distinguia mais destes.

A descoberta da infância e a evolução do sentimento da infância acabaram por dar à criança das camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII um traje especial que a distinguia dos adultos. Essa distinção, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade onde o traje tinha uma grande importância, era uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças, que contavam muito mais do que se podia imaginar. Um novo sentimento da infância havia surgido, e este recebeu o nome de “paparicação”.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las” (ARIÈS, 1981, p. 101).

A “paparicação” é, neste contexto, a transformação da criança em uma fonte de entretenimento. Paparicar a criança é equivalente a reforçar seus traços de ingenuidade e graça, fazê-la rir, enfeitá-la, rir de suas brincadeiras... enfim, divertir-se com ela. E essa distração tão prazerosa para o adulto pode ser melhor percebida na virada para o XVII, a partir das reações dos que consideravam insuportável a atenção dada a esses pequenos seres, “sem movimento na alma e nem forma reconhecível no corpo”, como reclamara Montaigne em sua obra clássica<sup>12</sup>.

Ariès chama a atenção para dois aspectos desse processo. Primeiro, alerta que a “paparicação” não estava condicionada a determinadas classes sociais, da mesma forma que também não estava a exasperação daqueles que não suportavam ver crianças sendo paparicadas. E, segundo, observa que nas camadas sociais mais abastadas, a “paparicação” foi, primeiro, combatida — o que se deu por influência dos moralistas, que asseveravam sobre os malefícios da “paparicação” para a boa educação e a formação do caráter retilíneo. Como consequência deste entendimento, já “não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa — sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas” (ARIÈS, 1981, p. 103).

Foi entre os moralistas e educadores do século XVII que se formou o outro sentimento da infância — a inocência — sentimento este que, segundo o autor, inspirou toda a educação europeia até o século XX, em todos os estratos da sociedade. “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”, e assim, o objetivo era desenvolver na criança “uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos” (ARIÈS, 1981, p. 104).

Enquanto o primeiro sentimento da infância, a “paparicação”, surgiu no meio familiar, o segundo, a inocência, surgiu externo à família; proveio dos eclesiásticos, ou dos homens da lei, que eram raros até o século XVI, e de um grande número de moralistas do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

<sup>12</sup> Como é o caso de Montaigne, que no *Essais*, II, 8 manifesta claramente seu descontentamento: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma e nem forma reconhecível no corpo, pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”.

O sentimento de que era preciso preservar e disciplinar passou também para a vida familiar, e no século XVIII, esses dois elementos, preservação e disciplina, se juntaram a um novo elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física. Assim,

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família (ARIES, 1981, p. 105).

Pode-se questionar por que, afinal, recorrer a uma pesquisa que tem como objeto a produção social da infância na Europa. Entendemos que o estudo do caso europeu, realizado com maestria por Ariès (1981), é especialmente oportuno na medida em que permite perceber o quanto as alterações no modo de produção acabam relacionando-se à forma como se organizam a vida cotidiana e as relações privadas. Por esta perspectiva, também as atitudes que são desenvolvidas em relação à infância estão vinculadas, de uma forma ou de outra, aos princípios que regem a política e a economia – quaisquer que eles sejam (MÁRQUES, 2011).

Em relação à realidade brasileira, no decorrer do mesmo período, vários fatores inexistentes no caso europeu precisam ser levados em conta. A manutenção do antigo sistema colonial e a decorrente ausência de uma noção de privacidade nos moldes europeus; a conjunção da chegada tardia da industrialização com a ausência de políticas para a infância negra e mestiça; e, os expressivos fluxos de imigração, são todos elementos que influenciam na produção social da infância brasileira (MÁRQUES, 2011).

No Brasil Colônia e no Brasil Império, sob forte influência da Europa, podemos observar algumas semelhanças no processo que envolveu o desenvolvimento dos sentimentos relativos à infância, como demonstra Del Priore (2013).

A autora aborda a temática ressaltando que as pessoas da “América portuguesa” enxergavam a infância como uma transição e até mesmo como uma esperança, o que se explicava devido aos altos índices de mortalidade infantil. Expressões como “meúdos”, “ingênuos” e “infantes” eram empregadas para designar as crianças dos primeiros séculos de colonização.

Segundo a pesquisadora, o filósofo e médico romano Galeno<sup>13</sup>, muito citado nos manuais de medicina produzidos entre os séculos XVI e XVIII, tornou-se uma referência pela definição que faz das idades do homem. Seriam elas: a primeira idade – a “puerícia” – caracterizada por ser quente e úmida, com duração desde o nascimento até os 14 anos; e a

---

<sup>13</sup> Galeno foi um filósofo e médico romano de origem grega, cujos estudos estiveram presentes nas concepções médicas do Ocidente por mais de um milênio.

segunda idade – a adolescência – caracterizada como “quente e seca”, que durava dos 14 aos 25 anos. Constatamos a autora que, pela lógica de Galeno, a “puerícia” é o que hoje se aproximaria do que chamamos de infância, e esta, por sua vez, ainda se dividia em três momentos que podiam variar de acordo com a condição social da família. O primeiro momento ia até o final da amamentação, que se dava até por volta dos três ou quatro anos; o segundo ia até os sete anos, momento em que as crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia; o terceiro, dos sete anos em diante, quando as crianças começavam a trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudar – em casa, com preceptores, ou na rede pública – nas escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprender algum ofício, tornando-se “aprendizes” (DEL PRIORE, 2013).

Em seu estudo sobre o nascimento das crianças, Del Priore (2013) faz perceber que tanto os partos como os primeiros cuidados com os recém-nascidos eram cercados de rituais, que variavam de acordo com a posição social e a cultura de cada mãe e filho. As mães da elite, as mães indígenas, as africanas ou as descendentes de Nagôs, procediam ao seu modo, mas todas com o mesmo objetivo: o de proteger os seus vulneráveis filhinhos de qualquer mal.

Ao analisar os hábitos alimentares da época, a pesquisadora conta que as mães do Brasil colônia, provavelmente por influência das nativas, amamentavam os seus filhos no peito até por volta dos quatro anos, diferentemente das mães europeias, tão bem retratadas por Ariès (1981), que entregavam seus filhos a pessoas estranhas, mandando-as para longe, onde muitas vezes morriam sem que se soubesse. Além do leite materno, era comum as mães africanas darem, às suas crianças, as papinhas (alimentos engrossados com farinha).

A preferência pela superalimentação, aliás, revanche simbólica sobre a mal nutrição crônica, explica o recurso às papas nos meios populares e no seio da medicina tradicional, contrariando a tradição da medicina ibérica que associava alimentos grosseiros ao desenvolvimento de crianças pouco inteligentes e a fineza de espírito das crianças de elite, à ingestão de pratos delicados (DEL PRIORE, 2013, p. 88).

Del Priore (2013) expõe que, quando da passagem da alimentação mista para a semissólida, as mães africanas embebiam os alimentos em sua própria saliva como forma de entregar ao seu filho o alimento já pré-digerido, com o intuito de protegê-lo contra engasgos. Tal modo de alimentar demonstrava a preocupação que estas mães tinham em fortificar seus filhos, em que o critério não era alimentá-los, mas dar-lhes de comer. Entretanto, mal sabiam o quão esse tipo de alimentação era prejudicial aos seus pequenos, sendo causa de várias

doenças do sistema gástrico, o que levava muitas crianças à morte, no primeiro ano de vida. Nesse sentido a autora aponta para estreita ligação entre a vida dessas crianças e a evolução do sistema econômico. “A criança era a vítima preferida das crises frumentárias, das tensões sociais, das epidemias” (idem, p. 88-89). As diferenças sociais deixavam evidente a distinção entre ricos e pobres, e sem dúvida, os pobres eram mais vulneráveis e adoentados.

Com os dentes recém-visíveis, não havia diferença entre a alimentação infantil e a adulta; então a criança passava a comer de tudo, participando das refeições comuns aos adultos.

A fragilidade da infância incentivava cada vez mais o sentido de proteção das mães e outra preocupação que também as atormentava era “o perigo das bruxas”. “O medo da perda, a crença em feitiços realizados com os excretos da criança, o perigo de doenças reais ou imaginárias alimentavam uma série de conselhos seguidos à risca pelas mães” (DEL PRIORE, 2013, p. 90). Porém, relata a pesquisadora que as bruxas não eram precisamente as responsáveis pela mortalidade infantil nos primeiros tempos da colonização; o motivo seria o hábito dos portugueses recém-chegados de viver em resguardo e agasalhados como panos grossos e pesados, num clima quente como era o do Brasil. “Tinham horror aos banhos e ao ar livre”, explica a pesquisadora (idem, p. 91).

Segundo Del Priore, os relatos das histórias que envolvem os cuidados com a saúde das crianças, as crenças na proteção divina ou em intercessores celestiais elucidam alguns aspectos da religiosidade envolvendo a criança do Brasil colônia. Lembra Del Priore que as práticas religiosas oferecidas na pequena infância atendiam a uma pastoral difundida em larga escala na Europa e na América portuguesa. “O batismo consistia não somente num rito de purificação e de promessa de fidelidade ao credo católico, mas uma forma de dar solenidade à entrada da criança nas estruturas familiares e sociais” (idem, p. 95).

Quanto ao relacionamento afetivo entre pais e filhos, Del Priore conta que “estremecer sobre os filhos, contar histórias, graças, acalentá-los, como se dizia no século XVIII, era considerado coisa de mulher” (idem, p. 95). O amor materno e também a ama negra deram uma importante contribuição para enternecer as relações entre o mundo adulto e o infantil. Expõe a autora que os mimos em torno da criança pequena se estendiam aos negrinhos escravos ou alforriados. “Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação” (DEL PRIORE, 2013, p. 96).

Como se pode perceber, os mimos maternos ofertados aos pequeninos aqui no Brasil guardam relação com o sentimento de “paparicação” identificado na Europa Ocidental, nos séculos XVI e XVII. Tanto aqui como lá, esse tratamento era visto, pelos moralistas, com



exasperação. Del Priore expõe o relato do moralista setecentista baiano, Nuno Marques, que aponta os mimos maternos como “causa para deitar a perder os filhos” (2013, p. 96). Para os moralistas da época, a boa educação requeria castigos físicos e as tradicionais palmadas.

O castigo físico em crianças teria sido introduzido, no Brasil, apenas no século XVI, pelos padres jesuítas que o utilizavam para corrigir os pequenos indígenas. Na ocasião, a prática era justificada como um ato de amor, tanto que um século depois se manifestava claramente no cotidiano colonial: “O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensinava que amar ‘é castigar e dar trabalhos nesta vida’. Vícios e pecados, mesmo cometidos por pequeninos, deviam ser combatidos com açoites e castigos” (DEL PRIORE, 2013, p.97).

Assim como na Europa Ocidental, no Brasil colonizado havia também a preocupação de formar crianças com base na doutrina religiosa do colonizador, o cristianismo. Acreditava-se que só assim elas seriam transformadas em indivíduos responsáveis. Revela Del Priore que a criança devia ser valorizada pela aquisição da leitura e da escrita que lhe permitisse ler a Bíblia em vulgata. Mas os caminhos da formação não vinham apenas da Igreja, vinham também de narrativas sobre comportamentos exemplares, que eram esperados pela sociedade portuguesa, dos jovens de ambos os sexos.

Temas como “a virtude das donzelas”, “os prejuízos das zombarias”, a desobediência dos filhos, a fé na doutrina cristã e todo um leque de outros “ensinamentos” considerados fundamentais para uma boa educação eram visitados de forma a ficar gravados na memória da criança, constituindo-se numa autêntica bula moral e valores comuns (DEL PRIORE, 2013, p. 100).

Conforme explica a pesquisadora, tanto no ensino realizado em domicílio, quanto nas escolas públicas, as cartilhas de alfabetização e o ensino da religião eram comumente usados, e pregavam às crianças tudo o que dizia respeito à vida espiritual. Os mestres ensinavam os pequenos a rezar o Pai-nosso e a Ave Maria, os símbolos da fé e também as primeiras noções de teologia. Além disso, incentivavam e controlavam a confissão mensal e sua participação nas procissões do Santíssimo Sacramento – as procissões, por sua vez, retratavam uma atividade de integração da criança com o mundo adulto. Por meio da religião, ou melhor, da cristianização compulsória, os mestres ensinavam a leitura e a escrita, vistas também como forma de a criança progredir para e em sua vida adulta. Como se observa no trecho de uma “cartilha de alfabetização e ensino da religião” analisada pela autora, ensinava-se às crianças que: “aquele que não sabe ler passa a metade da vida cego e para poucas coisas é capaz o homem que não sabe ler e escrever” (DEL PRIORE, 2013, p.102).

Em conclusão, Del Priore apresenta que entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da diferença entre a criança e o adulto, uma preocupação pedagógica surgiu. Aos poucos a educação e a medicina foram entalhando as crianças do Brasil colônia, onde, mais que a luta pela sobrevivência, buscava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades, isso num esforço conjunto entre educadores, médicos e pais.

Na vida social do século XVIII, a consciência sobre a importância desse preparo da criança vai tomando forma ao mesmo tempo em que códigos de comportamento e o cuidado com a aparência invadem também o espaço infantil. Porém, tais códigos eram distintos ao observá-los ante os núcleos sociais, também distintos: “os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e abandonados e os que tinham família e etc.” (DEL PRIORE, 2013, p. 105). A formação cristã era comum a todas as crianças, mas as diferenças socioeconômicas implicavam não apenas em diferentes tradições culturais e costumes sociais, mas também ao acesso a diferentes formas de educação e de tratamento.

No século XIX chegam ao país, além do positivismo comteano, outras teorias sociais com forte inspiração biológica, como o darwinismo social e o evolucionismo cultural representativos da primeira vertente do pensamento antropológico. Observa-se, assim, que o controle antes representado pela Igreja e pelo senhor de engenho, passa agora às mãos de uma elite que busca intelectualizar-se como forma de validar sua ascensão econômica.

Na Europa, onde essa elite obtinha sua formação intelectual, o século XIX despontava como um momento de interesse cada vez maior, por parte do Estado, pela criança pobre e pela criança delinquente, o que encontrou eco também no Brasil, onde governo e segmentos dominantes preocupavam-se cada vez mais com os riscos representados pela “falta de ocupação” de crianças pobres perambulando pelas ruas (BAZÍLIO, 1985; MÁRQUES, 1997).

No Brasil Republicano, tanto o atendimento à criança, tecnicamente vista e reconhecida como um “adulto em formação”, quanto o convencimento social acerca da necessidade de referido atendimento, atrelavam-se a aspectos socioeconômicos. Nas camadas abastadas houve um importante incentivo à valorização da instituição escolar, que, nas camadas menos favorecidas, envolvia grande preocupação para com a ordem pública (MÁRQUES, 2011).

Chegava o momento em que à infância brasileira corresponderiam, ao mesmo tempo, duas representações distintas. Por um lado, estava representada uma valorizada “infância ideal, com suas especificidades e demandas materiais, higiênicas, morais e afetivas”; por outro, todas as “outras infâncias”, que não atendiam a este tipo ideal.

Ainda que o anúncio da valorização da criança combinasse com a discursividade liberal-burguesa, a possibilidade de extensão do “sentimento de infância” a toda e qualquer família em nada combinava com as práticas do capitalismo industrial. Em uma sociedade onde a criança pobre deveria ser “educada” para e pelo trabalho, esta mentalidade que autorizaria nossa indignação frente à infância maltratada e ferida em sua dignidade, não poderia estender-se até aqueles pequenos seres que alimentariam as máquinas com sua força de trabalho, precocemente explorada (MÁRQUES, 2011, p.801).

No século XX, a produção social da criança passou por várias alterações. Porém, por muito tempo o imaginário social manteve interiorizada a ideia de que existiria, naturalmente, uma “infância de fato”, a ser cuidada e protegida, e outra, “de segunda categoria”, para a qual o ingresso precoce no mundo adulto do trabalho seria uma salvação da miséria, da criminalidade e dos vícios (MÁRQUES, 1997; 2011).

É também neste sentido que Sarmiento (2002, p.3) reforça que é preciso ter em mente que “a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças”.

Segundo o autor, a institucionalização da infância, que se deu no início da modernidade, realizou-se na junção de vários fatores. O primeiro e decisivo foi a criação da escola pública e sua expansão, que está associada à construção social da infância, na qual, protegida pelo Estado, a criança passa uma parte do dia separada do adulto, sujeita a exigências e deveres de aprendizagem, de um saber homogeneizado, com a ética do esforço e a disciplina da mente e do corpo. A seguir, o cuidado com os filhos, antes delegado às criadas, volta a ser o foco da família, que passa a não só proteger, mas também estimular o desenvolvimento da criança, restabelecendo assim, as relações afetivas no seio familiar. O terceiro, a produção de disciplinas e saberes sobre a criança como objeto de conhecimento e alvo de prescrições ao seu desenvolvimento, dentro do que se convencionou como padrões da “normalidade”. Aqui, “os saberes periciais sobre as crianças constituem-se como balizadores da inclusão e da exclusão na “normalidade” e exprimem-se em procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa” (SARMENTO, 2002, p.4). Por último, a promoção da administração simbólica da infância que, condiciona e constringe a vida das crianças na sociedade, com prescrições como, que lugares a criança pode frequentar ou não, o que pode e faz bem comer ou não, e em que momento pode ou não participar da vida coletiva; além de uma demarcação de espaços reservados somente a adultos como a produção e o consumo, o

espaço-cultural erudito e a ação cívico-política; e a configuração de “um ofício de criança”, que era o de estudar.

Esses fatores, que se radicalizaram no final do século XX, potencializaram seus efeitos e hoje

[...]a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente e, a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos das Crianças e com normas de agências internacionais (como a UNICEF, a OIT, a OMS) configuradoras de uma infância global, no plano normativo (SARMENTO, 2002, p. 5-6).

Porém, segundo o autor, convém ressaltar que este esforço normalizador e homogeneizador, no sentido de criar uma infância global, potencializa desigualdades intimamente ligadas à condição social, ao gênero, à etnia, ao local de nascimento e residência e ao subgrupo etário ao qual pertence cada criança. “Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2002, p. 6).

## 2.2 AS CULTURAS INFANTIS

Como são diversos os conceitos, para chegarmos à discussão das culturas infantis, se faz necessário deixar clara a compreensão de cultura que tomamos neste estudo. Como referência trazemos a concepção do antropólogo Clifford Geertz (2008, p. 4), para quem, assim como Max Weber, acredita que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. Com uma conceituação essencialmente semiótica, o pesquisador (idem, p. 4) assume “a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado”.

Considerado o fundador da antropologia interpretativa, com uma visão interdisciplinar nos estudos antropológicos, Geertz (2008) exalta quando de seu estudo sobre a interpretação das culturas, a necessidade de atentar-se com exatidão ao *comportamento* dos homens, pois é por meio do fluxo deste, mais precisamente da ação social, que as formas culturais se articulam. Revela o autor que essas formas também podem ser encontradas nos mais variados artefatos e estados de consciência, porém, nestes casos, o significado surge do papel que conseqüentemente desempenham no padrão de vida procedente, não das relações próprias que

mantenham umas com as outras. “Quaisquer que sejam, ou onde quer que estejam esses sistemas de símbolos "em seus próprios termos", ganhamos acesso empírico a eles inspecionando os acontecimentos e não arrumando entidades abstratas, em padrões unificados” (idem, p. 13).

Segundo o autor, outro aspecto a atentar-se é a *coerência*, que julga não ser o suficiente para validar a descrição de uma cultura, já que os sistemas culturais precisam sim ter um mínimo de coerência, mas por meio da observação descobre-se que estes sistemas têm muito além disso. O autor entende que a força de nossas interpretações não pode ser rígida e tão seguramente argumentada como acontecem hoje em dia, pois para ele “nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar” (GEERTZ, 2008, p. 13).

O pesquisador (2008, p. 14) argumenta que, análise cultural não deveria ser “a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paisagem incorpórea”, mas sim uma espécie de “adivinhação dos significados”, uma avaliação das hipóteses, um relato de conclusões a partir das melhores conjecturas.

[...] não é que não existam generalizações que possam ser feitas sobre o homem como homem, além da que ele é um animal muito variado, ou de que o estudo da cultura nada tem a contribuir para a descoberta de tais generalizações. Minha opinião é que tais generalizações não podem ser descobertas através de uma pesquisa baconiana de universais culturais, uma espécie de pesquisa de opinião pública dos povos do mundo em busca de um *consensus gentium* que de fato não existe e, além disso, que as tentativas de assim proceder conduzem precisamente à espécie de relativismo que toda a abordagem se propunha expressamente evitar (GEERTZ, 2008, p. 30).

Explica o autor que a abordagem semiótica da cultura pode auxiliar no acesso à concepção de mundo no qual vivem os sujeitos investigados, de forma a possibilitar, numa perspectiva mais abrangente, conversar com esses sujeitos. Acredita que a cultura e os padrões culturais (sistemas organizados de símbolos significantes) acumulados são uma condição essencial para a existência humana, não simplesmente um adorno, mas a base principal de sua especificidade. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 2008, p.36).

Em resumo, o pesquisador chama a atenção para o fato de que

[...] precisamos procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. E para consegui-lo com bom resultado precisamos substituir a concepção “estratigráfica” das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise. [...]. É uma questão de integrar diferentes tipos de teorias e conceitos de tal forma que se possa formular proposições significativas incorporando descobertas que hoje estão separadas em áreas estanques de estudo (GEERTZ, 2008, p.32).

Para esclarecer o impacto que o conceito de cultura tem sobre o conceito de homem, Geertz (2008) argumenta que a cultura quando vista como sistemas de significados, para controle do comportamento, fontes de informação adquiridas pelo homem no tempo e no meio em que vive, os padrões culturais acabam por fornecer o vínculo entre o que os homens são intimamente capazes de se tornar e o que eles, um a um, realmente se tornam. Acredita o autor que tornar-se humano é tornar-se individual, e isso só conseguimos sob a orientação dos padrões culturais estabelecidos historicamente, com base nos quais “damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (idem, p. 37).

Finalizamos nossa interpretação sobre cultura segundo o pensamento de Geertz (2008) quando reflete que do mesmo modo como a cultura modelou o homem como espécie única, e sem dúvida continua modelando, ela também os modela como indivíduos separados. “É isso o que temos realmente em comum — nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido” (idem, p. 38).

Se retomarmos (SARMENTO, 2002), quando diz que a institucionalização da infância se deu pela junção de diversos fatores, dentre eles, o primeiro e decisivo – a criação e a expansão da escola pública – e se refletirmos sobre os pensamentos de Geertz (2008) que diz o humano tornar-se individual sob a orientação dos padrões culturais estabelecidos historicamente, faz-se pertinente trazer à reflexão os estudos de Charlot (1986), para quem *a educação é, ao mesmo tempo, cultura e integração social*. O autor defende a ideia de que “a educação é política, mas ela não é a política, nem tampouco da política. É, antes de tudo, um empreendimento de formação de crianças. Essa formação desempenha dois papéis: por um lado, cultiva o indivíduo e, por outro, assegura sua integração social” (idem, p. 25).

Charlot (1986) entende que a criança é formada, antes de tudo, para adquirir determinados comportamentos sociais e ocupar determinado lugar na sociedade, lugar este que, numa sociedade dividida em classes, resulta essencialmente do seu papel na divisão social do trabalho. O autor acredita, então, que para compreender a política da educação é

preciso não isolar sua função cultural de sua função social, e, principalmente, lembrar que a educação prepara o indivíduo para conquistar seu espaço na divisão social do trabalho.

Desta maneira, podemos depreender, então, que, se a cultura é uma ciência interpretativa à procura de significados — em que, para interpretá-la, é necessário atentar-se ao comportamento dos homens, mais precisamente à sua ação social, e ter coerência em nossas interpretações, que não podem ser rígidas, a ponto de afirmar seguramente a cultura como padrões unificados (GEERTZ, 2008) — não podemos deixar de lado a influência que a educação, enquanto política, exerce sobre a cultura individual, que é determinada pela situação social. “Formação cultural e integração social são inseparáveis de modelos de comportamento e de ideais, formação de personalidade, aquisição de conhecimentos e de ideias sócio-políticas” (CHARLOT, 1986, p. 26).

Contudo, voltando o nosso olhar para as culturas infantis, vimos que, na Europa, o século XVII foi um marco para a distinção entre adultos e crianças, e que, desde então, diversos discursos políticos e práticas sociais se puseram a construir a infância. Vimos, ainda que, no Brasil de passado escravocrata, o século XIX foi um momento de consolidação da ideia de que existem duas infâncias: uma correspondente aos anseios da elite ascendida e outra vista como uma ameaça de desordem a ser contida e convertida em força de trabalho.

As consequências do processo iniciado na Europa são muitas. Entre elas, explica Barbosa (2014), está o surgimento de duas ciências, Psicologia e Pedagogia, que, de certa forma, constituíram a questão da infância ao propor estratégias metodológicas para estudá-la e melhor educá-la.

A autora faz esta referência histórica para explicar que se atribui aos psicólogos e pedagogos a condição de fundadores do campo chamado de Estudos da Infância e das Crianças, já que eles foram os primeiros a criar espaços para a investigação sobre crianças. Embora tivessem contribuído muito, sobretudo demarcando a distinção entre as crianças e os adultos, naquela ocasião os Estudos da Infância e da Criança tendiam a “buscar uma essência do ser infantil”, que envolvia aspectos como certa “padronização e linearidade no comportamento das crianças, além do estabelecimento de parâmetros de normalidade”, indicando a forte presença de uma “concepção homogeneizadora e evolutiva do desenvolvimento humano claramente vinculada à ideia de ciência positiva da passagem do século XIX para o XX” (BARBOSA, 2014, p. 648).

Em meados do século XX esses estudos foram ampliados com a adesão de outros campos do conhecimento, como Antropologia, Psicanálise, Teoria histórico-cultural, Construtivismo... Para Barbosa (2014), todos tinham em comum o interesse em discutir a

infância como uma construção social, e não mais como realidade natural. Começaram, assim, a “ênfatisar a ação social dos sujeitos rediscutindo a relação entre a biologia e a cultura e conseguindo observar a importância do protagonismo infantil na elaboração de si mesma e da cultura” (BARBOSA, 2014, p. 649).

Assim como são muitos os conceitos de cultura, falar em culturas infantis exige compreensão de que se está lidando com dois objetos partilhados por diversos campos do conhecimento: criança e cultura. Em síntese, contudo, podemos dizer que

As culturas infantis são transmitidas e reelaboradas geracionalmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. As culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância (BARBOSA, 2014, p. 643).

Sarmento (2003) valida o pensamento de Barbosa (2014) e traz que, as “culturas da infância” – definidas pelo autor como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação” (idem, p. 4) – são tão antigas quanto a própria infância. Segundo o pesquisador, as culturas infantis resultam de um processo de construção da infância nas sociedades contemporâneas da modernidade, formando-se historicamente e também se alterando pelo processo histórico de reconstrução das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interações das mesmas entre si e com os outros participantes da sociedade. “As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (SARMENTO, 2003, p. 4).

Segundo Sarmento (2003), a particularidade das culturas infantis se encontra na relação própria que as crianças estabelecem com a linguagem, por meio da obtenção e aprendizagem dos códigos que modelam e configuram o real, e da sua aplicação criativa. Esta obtenção e aprendizagem ocorrem com predominância, na escola, mas também em casa, com a educação familiar. No entanto, aponta o autor, que supor-se nas culturas infantis, um *déficit* linguístico a ser corrigido pela escola, é um equívoco. Ao contrário, isso que se compreende como um *déficit*, é mais da ordem da diferença (do uso da linguagem), e se trata da expressão de competências infantis no uso e criação do vocabulário e da semântica.



Para o pesquisador, do mesmo modo é errôneo atribuir as culturas da infância às instituições de formação e constituição – principalmente à escola – pelo fato de terem tido um papel histórico na construção social da infância. Ao contrário, “as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional, numa espécie de “divisão do trabalho” entre as culturas sociais (adulto centradas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis” (SARMENTO, 2003, p. 5).

Sarmento (2003) explica que são nas culturas concebidas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças, e também nas culturas elaboradas pelas próprias crianças com seus pares, que se constituem os mundos culturais da infância. Argumenta que nas formas concebidas e dirigidas pelos adultos para as crianças, para além da cultura escolar, devemos considerar também os instrumentos culturais produzidos para as mesmas, configuradores da indústria cultural, destinada à infância. E nesse sentido, pondera o pesquisador (idem, p. 5): “Quer a cultura escolar, quer os produtos do mercado para as crianças, só se conseguem transmitir e difundir de modo sucedido, quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção pelas crianças”.

Entretanto, observa Sarmento (2003) que, para além da compreensão da recepção, devemos nos atentar para as formas culturais autónomas que são produzidas pelas crianças, tanto nas interações com seus pares, como também nas suas relações com os adultos e com a natureza, e que as assinalam não só como participantes, mas como criadoras culturais. Dentre as principais formas culturais autónomas, o autor aponta os jogos infantis, pois, segundo sua construção histórica que atravessa os tempos, eles são um património preservado e propagado pelas crianças entre si, ao longo das gerações, e em larga proporção sem a intervenção do adulto.

Para o pesquisador, as culturas da infância não podem ser redutíveis aos produtos da indústria para as crianças, tampouco aos seus valores e processos ou a elementos que fazem parte da cultura escolar. Também não podem ser analisadas unicamente pelas ações, significações e produções infantis, já que estas não surgem do nada e estão arraigadas na sociedade e na administração simbólica da infância, das qual fazem parte o mercado e a escola. Ainda deve-se levar em consideração que as culturas da infância são constituídas numa relação mútua com as culturas sociais, atravessadas pelas relações desiguais de classe, de gênero e etnia, que impedem fixá-la num único sistema de modos de significação e ação infantil, o que demonstra a complexidade da inserção cultural da infância.

Em síntese, Sarmento (2003) compreende que as culturas da infância são:

[...] resultantes da convergência desigual de fatores que se localizam, numa primeira infância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Esta convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e ator social. *Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo* (SARMENTO, 2003, p. 8) (grifo nosso).

Nesse sentido, segundo o autor, um desafio é posto à Sociologia da Infância: o de interpretar/compreender o referido processo de “reprodução interpretativa” que constituem as identidades individuais de cada criança, como também o estatuto social da infância como categoria geracional.

Assim como observou Barbosa (2014) anteriormente, sobre outros campos do conhecimento passarem a estudar a infância e a criança com o interesse comum em discutir a infância como construtora social, Sarmiento (2003), por sua vez, pondera que estudos antropológicos mais recentes, dentre eles o de Geertz (2001), descerram novas perspectivas sobre a capacidade da criança em formular interpretações da sociedade, dos outros e de si, bem como da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, tecendo sua interpretação de um modo distinto, usando-a para lidar com tudo o que a norteia.

Argumenta o autor que estas novas perspectivas intimam um trabalho de desconstrução de muitas bases teóricas das Ciências Sociais, a começar pelo conceito de “socialização” de Emile Durkheim, e os consequentes, que tematizaram a criança como seres pré-sociais, como objeto de inculcação de valores, normas de comportamento, de saberes úteis às práticas sociais, e conseqüentemente, como objetos manipuláveis, vítimas passivas, subordinadas a modos de controle social. Essa desconstrução do conceito de socialização está intimamente ligada “à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos” (SARMENTO, 2003, p. 9).

Do mesmo modo, entende o pesquisador que a reavaliação dos princípios teleológicos e do linearismo evolutivo da tradução desenvolvimentista na Psicologia tem possibilitado novas perspectivas interpretativas da ação infantil, levando em conta sua complexidade e sua dimensão específica de competência, enxergando, nos modos de ação da criança, um sentido próprio, pertinente e adequado aos contextos de vida cada uma. Sob o olhar de Harris (2002), Sarmiento (2003) traz que dentro dessa revisão da psicologia destacam-se a piagetiana e também a freudiana, que ao conceber a criança como um ser narcísico e egocêntrico, para considerar a dimensão relacional e interacional constitutiva de sua ação, traz uma

interpretação do jogo simbólico não como uma projeção imaginária de um autorretrato, mas como uma mudança de ponto de vista ou de condições de existência, propícias à sua compreensão do mundo.

Como já dito, embora a compreensão das culturas da infância não seja reduzida a elementos linguísticos – próprios da criança e distinto dos modos adultos – Sarmiento (2002) procurou enunciar por meio do que ele denominou metaforicamente como “gramática das culturas da infância” os princípios de estruturação do sentido, ou seja, as regras de estruturação simbólica, característicos das culturas infantis. Assim, as culturas da infância podem ser analisadas, em seus traços distintivos, nas seguintes dimensões:

1- *Semântica* – se dá na “elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, o “era uma vez” de uma criança não tem uma denotação histórica e temporal, [...] de tal modo que “era uma vez” é sempre a vez em que é anunciada” (idem, p. 13);

2- *Sintaxe* – acontece na “articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, [...] exprime bem esta ideia de um ser que se *outra* no que vê e projeta, e por isso, articula na ordem do discurso o real e o imaginário”, [...] (idem) (grifo do autor);

3- *Morfologia* – exprime-se na “especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras”; (idem);

E por último, por referência de Adler e Adler (1998),

4- *Pragmática* – verificada “nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças” (SARMENTO, 2003, p. 10).

Segundo Sarmiento (2003), as gramáticas das culturas da infância se estruturam em torno de *quatro pilares* que devem ser alvo de investigação. São eles a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Vejamos um a um a seguir:

A *interatividade* acontece nas relações sociais que a criança mantém, mas se estabelece prioritariamente nas culturas de pares, que ao tomar como referência Corsaro e Eder (1990), Sarmiento (2003, p. 11) compreende como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares”, ou seja, com outras crianças. Para o autor, é na relação com seus pares, que a criança apropria, reinventa e reproduz o mundo que a norteia; também consegue espantar seus medos, elaborar fantasias e representar cenas do seu dia a dia, como meio de lidar com suas experiências negativas. Ao mesmo tempo, é nessa relação de convivência que se instituem as

fronteiras de inclusão e exclusão – de gênero, se subgrupos etários, de status, entre outros – aspectos fortemente ligados ao processo de identificação social. A interatividade é estratégica, acompanhada de um conjunto de ações que permite à criança identificar amigos dentre os seus companheiros de atividades, defender o seu espaço face a outras crianças que não pertençam ao seu grupo, compartilhar rituais culturais, criar táticas para fugirem do que não querem fazer, traçar estratégias para contornar as regras dos adultos.

A *ludicidade*, segundo Sarmiento (2003) não pode ser ligada somente às culturas da infância. Para o autor, brincar é uma das atividades sociais mais importantes, inerente ao homem e, portanto, não exclusiva das crianças. Mas, é claro, há uma significativa diferença entre os modos infantil e adulto, em que, ao contrário dos adultos, as crianças não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias; sendo o brincar, grande parte do que os pequenos fazem de mais sério. Transversal à sociedade, o brincar tem grande implicação com o mercado de lazer da indústria cultural para as crianças, algo que está intimamente ligado à própria ideia da infância ocidental. Contudo, “a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. [...]. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2003, p. 12).

A *fantasia do real* está intrinsecamente ligada ao jogo simbólico, presente nas culturas da infância, em que o imaginário infantil é o elemento central da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Os pequenos, a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam desenvolvem a sua imaginação. Concomitantemente às situações imaginadas, compreendem o que observam, significando novas situações e experiências de modo fantasioso, até absorverem como experiência vivida e interpretada. Assim, a fantasia do real “é um ‘mundo de faz de conta’ em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003, p. 12). Deste modo, o autor entende que “o ‘real’ para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no ato de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente investida de possibilidade” (idem, p 13).

A *reiteração* (repetição) — ou a não linearidade temporal — acontecem como consequência da não-literalidade (entendido aqui por nós como uma troca do sentido habitual das coisas e situações por um outro sentido, próprio), pois o tempo da criança é um tempo recursivo, que se desloca da realidade cronológica para uma temporalidade da situação imaginada, em que a continuidade temporal é interrompida e sua irreversibilidade é refutada pela possibilidade da repetição (SARMENTO, 2003). Em decorrência desse processo,

A criança constrói seus fluxos de (inter)ação numa cadeia potencialmente infinita [...]. Nesses fluxos, estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (SARMENTO, 2002, p. 17).

Segundo Sarmiento (2002), o tempo recursivo (no qual as brincadeiras podem se repetir infinitamente), manifesta-se tanto no plano sincrônico (num tempo simultâneo, sem levar em conta a evolução ou a sucessão, mas sim a repetição e a transformação) com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico (num tempo cronológico, evolutivo e processual), com a sucessiva transmissão das brincadeiras, jogos e rituais pelas crianças mais velhas para as mais novas, permitindo assim, que *a infância se reinvente ao começar tudo de novo*.

Contudo, Sarmiento (2002) aponta para algumas considerações importantes sobre o lugar da criança na 2ª modernidade. A começar, “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (idem, p. 18).

Pondera o autor que as referidas condições estruturais vivem uma situação de paradoxo, na qual as instituições (aqui compreendidas por nós como as mais variadas instituições sociais, principalmente a escola, mas também a família) que contribuíram para construir a infância moderna, passam por mudanças que acabam por promover a reinstitucionalização da infância, ou seja, as instituições, assim como as crianças, estão se reinventando “como se começassem também, tudo de novo”. Todavia, as condições da criança não vêm sofrendo importantes mudanças aos olhos de tais instituições já que, continuam a exercer controle sobre a infância, não reconhecendo na criança o ator social que é, negando-lhe sutilmente o exercício da cidadania.

Entretanto, a mencionada “situação de controle” pode representar, também, uma forma de cuidado e carinho para com a criança, ou até mesmo certa inabilidade do “ser adulto” em lidar com este “pequeno ser indefeso”, que necessita de proteção/control; ou seja, tem como objetivo educar e zelar por seu crescimento físico e intelectual. Isso se explicaria pelo fato de, ao longo da construção histórica da infância, no ocidente, as representações que foram elaboradas sobre a criança contribuíram para a presente concepção de um ser frágil, indefeso, inocente, disciplinável e dependente do adulto.

Em contrapartida, Sarmiento (2002) apresenta alguns aspectos emergentes, ainda pouco estudados, que permitem pressupor a criança contemporânea como construtora do seu lugar na sociedade. São eles a ampliação do princípio da interação informática que configura as linguagens estabelecidas na comunicação computacional – menos linear e com expressividade particular; a ação dos grupos de pares e as culturas de resistência, fora do controle dos adultos, muitas vezes com comportamentos transgressores; o crescente envolvimento dos adultos na cultura do lazer e, o estabelecimento de uma indústria do jogo; e por último, o assentimento de determinados valores e causas políticas para as crianças, que se isento de manipulação, podem possibilitar à mesma, ser protagonista de ações potencializadoras de democratização social.

Por fim, consideramos que, se para pensar a criança é necessário que admitamos as culturas da infância, em suas pluralidades, particularidades e distinções, se faz necessário também, pensá-las e reconhecê-las nos seus princípios de estruturação do sentido, ou seja, levar em consideração a “gramática das culturas da infância” e os seus pilares, com suas regras de estruturação simbólica, característico da infância, e essenciais para a compreensão e significação do mundo pela criança. Do contrário, continuaremos a tomá-la como ser inferior e incapaz em relação ao adulto, negligenciando seus pensamentos, seus sentimentos e sua capacidade de interpretação de si, dos outros e da natureza.

É necessário que reconheçamos na criança o ator social que ela é, produtora e reprodutora de cultura, que compreendamos seu modo de pensar, criar e agir, que ofereçamos em nossas escolas, o aprendizado realizado por meio do diálogo, da interação, da ludicidade, da fantasia e também da reiteração, para que assim possibilitemos processualmente, o desvelamento do mundo e a construção do saber pela ótica infantil, com o respaldo despretensioso e a mediação responsável do adulto/professor.

### 3 TELEVISÃO E IMAGINÁRIO INFANTIL

Quem poderá desencantar esta criança? [...]. Quem poderá despertá-la de seu sonho de alienação e devolvê-la ao mundo onde convivem homens e mulheres? Um beijo de amor, diz a lenda. E aqui cabe lembrar que o mundo desta criança já foi povoado antes que ela tenha sido entregue aos cuidados da TV (KEHL, 2000, p. 63).

No capítulo anterior contextualizamos o processo de produção social da infância e abordamos a questão da produção de culturas infantis. Agora, no presente capítulo, nos propomos a apresentar o imaginário como categoria conceitual polissêmica, discutir as influências da televisão na produção do imaginário da criança e, ao final, problematizar a questão da recepção crítica da criança à luz da Educomunicação.

O estudo do imaginário infantil tem se apresentado como um meio de descobrir nas crianças as formas como elas constroem seus valores, sua personalidade e se relacionam com o mundo. Refletir sobre a construção e desenvolvimento deste imaginário requer que destaquemos alguns conceitos importantes tais como: imagem, realidade, real, representação, signo, símbolo e imaginário.

#### 3.1 O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA

Estudos de Laplantine e Trindade (1997) vêm apresentar que nossas experiências visuais anteriores constroem as imagens, que, por sua vez, não são concretas, mas criadas a partir do nosso pensamento, este último, inerente à nossa capacidade perceptiva; as imagens são facetas criadas mentalmente a partir do que sabemos sobre os objetos externos (entenda-se por objeto a natureza, as coisas e as pessoas). Contudo, as imagens não são passivas, já que ligadas à nossa natureza perceptiva, superpõem-se, alteram-se e transformam-se, sempre marcadas por nossos sentimentos e experiências vividos com relação a elas.

Por outro lado, a realidade, segundo os autores, se refere à existência dos objetos em si mesmos, independentes da nossa presença e dos significados que atribuímos a todos eles, mas sim, algo a ser percebido e interpretado. Porém, a realidade, como ambiente social e natural, independente da nossa percepção, difere do real, já que o real é a nossa interpretação da realidade, a representação que atribuímos à realidade percebida, a partir das ideias, dos signos e dos símbolos (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997).

Em termos comparativos, a representação se dá a partir dos dados concretos da realidade percebida, ou seja, está ligada ao processo mental de abstração. As ideias, por sua

vez, vêm como consequência das representações mentais que formam as imagens das coisas concretas ou abstratas.

Para conceituar signos e símbolos, Laplantine e Trindade (1997) apresentam a definição de Charles Peirce, para quem, ícone (imagem) é um signo determinado por seu objeto – identidade do objeto, que se difere e se opõe ao símbolo à medida que este é convencional; ou seja, símbolo é um signo que é determinado por seu objeto dinâmico somente no contexto onde está inserido. Por ter esse caráter convencional, o símbolo se coloca nas relações sociais com suas ambiguidades, suas propriedades sincrética e polissêmica, que assinalam o movimento unitário de todos os indivíduos de uma dada cultura sobre uma mesma figura sintética.

Seja na análise antropológica feita por Lévi-Strauss, na psicanalítica de Jacques Lacan, ou na semiótica, o que interessa “é o caráter substitutivo, convencional ou relacional do símbolo” (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p. 3), em que a imagem se identifica diretamente com seu objeto referente, e o símbolo ultrapassa seu referente, por meio de seus estímulos afetivos, que agem para mobilizar os homens e atuar segundo suas próprias normas (relacional ou substitutivas).

Imagem e símbolos, embora com conceitos diferentes, constituem representações da realidade no funcionamento social. Essas representações não significam necessariamente substituir os objetos apresentados na percepção, mas sim na apresentação do objeto percebido de outra forma, com significados diferentes, mas sempre limitado ao próprio objeto. Por isso se faz necessário examinar as representações no contexto das relações sociais, no qual a imagem ou o símbolo irão atuar.

Segundo Laplantine e Trindade (1997), a escola antropológica e filosófica substancialista, representada por Gilbert Durand, Paul Ricoeur e Mircea Eliade, e a escola da psicologia analítica, representada por C. G. Jung, apresentam conceitos diferentes aos abordados anteriormente. As teorias substancialistas, que dão continuidade à tradição neoplatônica e sob esta perspectiva, acreditam que as imagens e o imaginário são sinônimos do simbólico. Jung, seguindo esta mesma tradição, diz que as imagens são formas que tem em si sentidos afetivos universais ou arquétipos, que remetem às estruturas do inconsciente, e Durand, que as imagens remetem às estruturas biopsíquicas e sociais da espécie humana. Na visão de Paul Ricoeur, nos símbolos existem os mesmos sentidos que os homens irão redescobrir a partir de suas experiências, já que o inconsciente é depositário dos significados, cabendo aos homens desvelá-lo através das formas em que essas imagens se expressam e se manifestam. Mircea Eliade e Durand acreditam que os símbolos arquétipos da modernidade



são constitutivos das sociedades industriais contemporâneas, nas quais a continuidade das imagens míticas persiste nos objetos mais comuns do cotidiano.

Embora considerem o consciente com emersão do inconsciente, esses autores relegam a diversidade de sentido existente no imaginário das diferentes culturas, a um segundo plano. Daí as imagens e a sua dinâmica – o imaginário – serem dados como sinônimos de símbolo.

Partindo da análise fundamentada na psicologia analítica de Jung e, de maneira diferenciada, do estruturalismo, a premissa é a do inconsciente coletivo, e não a do homem individualmente. “Quando o símbolo é constitutivo de todo fenômeno e as imagens são, portanto, símbolos recorrentes e redundantes, *o novo e o diverso adquirem sempre o mesmo sentido de eterno retorno às origens do pensamento único da espécie humana*” (grifo nosso) (LAPLANTINE e TRINDADE, 1997, p. 4).

Em resumo, os autores explicam que, de um lado, para as teorias funcionalistas, estruturalistas, hermenêuticas, fenomenológicas e cognitivas, o nível consciente sobrepõe-se ao inconsciente; imagem, imaginário e símbolo se diferem nas relações em que se estabelecem seus termos, e não segundo as substituições; os símbolos, por sua vez, são esquemas de ações intencionais que são produzidas pelos homens nas suas interações sociais. E, de outro, imaginário e símbolo são sinônimos, que partem do inconsciente universal, que é doador de significados, mas ao mesmo tempo, não reduzível aos significados históricos e culturais que os homens dão a esses símbolos – o contexto sociocultural dos homens é deixado em segundo plano. Vale lembrar que a psicanálise freudiana, fundamentada na noção de inconsciente, acredita que os indivíduos produzam seus sonhos coletivos (mitos) e seus sonhos pessoais, por meio das imagens que são registros transformados e exaltados a partir de suas experiências individuais – os símbolos e o imaginário partem dos significados contidos na história individual e coletiva.

Ao contrário do que traz a tradição neoplatônica, os autores entendem que existem diferenciações, mas também relações entre o símbolo e o imaginário. O simbólico seria a representação do real, ou de tudo aquilo que é indispensável para os homens agirem e pensarem em suas relações sociais. O imaginário, que faz parte do campo das representações e tem o poder de mobilizar e evocar imagens, usa o simbólico para se manifestar e existir. Por sua vez, o simbólico faz supor a capacidade imaginária.

É nesse pensamento expressado anteriormente que acreditamos e vamos desenvolver nosso estudo sobre o imaginário infantil. A pesquisadora Marina Lemos Villardi (2007), em seu estudo sobre a formação do imaginário no Ocidente, traz que a relação imaginação e imaginário é de extrema importância ao se tratar da infância, já que nesta fase da vida a

imaginação é um processo essencial não só na formação da personalidade, como também tem influência na atividade criadora.

Trazendo um contraponto à visão de Villardi (2007), Sarmento (2003), quando de seu estudo sobre o imaginário infantil, expõe que a investigação sobre este tema tem sido dominada pelas correntes teóricas da Psicologia, em que as perspectivas predominantes são as psicanalíticas – freudianas e, as construtivistas – piagetianas. Para Freud, o imaginário infantil se relaciona com o princípio do desejo sobre o da realidade, num jogo simbólico que se dá na expressão do inconsciente, para além da censura. Para Piaget, o jogo simbólico é a expressão do pensamento da criança, alheio ao mundo, que é progressivamente eliminado ao passo que estas se desenvolvem e constroem o pensamento racional. Apesar das orientações sobre o assunto serem diferentes, as perspectivas psicológicas convergem quando concebem no imaginário infantil a ideia de *déficit* – “as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (idem, p. 2) – aliás, uma compreensão inerente à própria concepção moderna da infância. Essa ideia de *déficit*, constata Sarmento (2003), está intimamente ligada à negatividade da criança, pressuposto epistémico na construção social da infância pela modernidade, como vimos no capítulo anterior.

Todavia, revela o pesquisador, é na recente revisão das bases epistemológicas da psicologia, que a concepção de *déficit* vem se desmontando. Ao contrário de uma diferença radical entre o jogo simbólico da criança e do adulto, os recentes conceitos psicanalíticos postulam a existência de um princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se dessa forma, como uma “capacidade estritamente humana”, porém radicalizada pelas crianças. Portanto, quando se fala do imaginário infantil, relacionado ao dos adultos, a percepção que se tem é a da diferença, e não do *déficit*.

Sarmento (2003), quando de sua abordagem às gramáticas da cultura da infância (assunto constante no item 2.2 do presente estudo), explica que, para as crianças, no âmbito do jogo simbólico, o objeto referenciado não perde sua identidade à medida que é ao mesmo tempo transmutado pelo imaginário – a criança passa a ser o que ela quiser, sem deixar de ser ela mesma; passa a imaginar objetos transmutados, sem que estes deixem de ser o que realmente são, sem perder a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro. “A criança repete a história “era uma vez...” e presentifica esse passado a cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido” (SARMENTO, 2003, p. 11). Essa alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico, mas

ao contrário, essa alteração permite que elas, simultaneamente naveguem entre o real e o imaginário, explorando suas contradições e possibilidades.

Nesse sentido, explica Villardi (2007) que imaginar é uma atividade que ocorre paralelamente à realidade, em que a atividade é considerada um processo e, o seu produto é o imaginário. Porém, imaginar não se resume ao simples ato de pensar, já que acontecimentos não são relacionados. O que ocorre é uma exploração dos acontecimentos como um todo, retirando deles a visão do que mais chamou a atenção do indivíduo.

Segundo a autora, no processo de imaginação, a criança projeta nesta nova realidade formada, seus próprios significados (entendidos aqui por nós, como sua interpretação da realidade percebida), no qual essa realidade criada (para nós entendida como o que se torna real para ela) passa a interferir naquela já existente. Este processo de ressignificação das coisas pela criança se dá ao fato de ela selecionar e associar suas impressões. Por meio da seleção, processo fundamental para o desenvolvimento da imaginação, a criança separa as imagens das situações vividas que mais lhe são interessantes, conservando-as na memória. Os elementos selecionados, por sua vez, sofrem transformações, influenciados pelo sentimento da criança. No processo de associação, a criança une os elementos selecionados já transformados, combinados em um todo por meio da imaginação.

Aqui cabe uma passagem do texto de Sarmiento (2003) quando se refere ao imaginário coletivo – aquele que se constrói a partir da intermediação do jogo simbólico com as outras crianças, por meio da sociabilidade e no âmbito das culturas de pares – que pode explicar a excepcional resistência e capacidade que as crianças têm de passar pelas mais duras e dolorosas situações e, mesmo assim, conseguem criar outro mundo, transmutado em uma projeção imaginária de uma realidade alternativa.

Villardi (2007) esclarece que o processo imaginativo depende das experiências vividas e, do ambiente criador no qual a criança está inserida, pois quanto mais aumentam suas relações sociais e culturais, mais diversificadas ficam suas imagens mentais. E, embora razão e imaginação possuam conceitos opostos, se complementam, pois, a imaginação necessita da realidade para acontecer, constituindo um processo criativo mútuo. Sendo assim, o imaginário surge quando há comparação do possível com o real.

Concluimos, então, que se a imaginação é resultante de um processo criador, e o imaginário, o resultado desse processo, que é constituído a partir da realidade percebida pela criança, que se torna capaz de (re)significar as coisas baseadas nas suas experiências, é equivocado atribuir ao imaginário infantil a ideia de *déficit*, pois este imaginário “é um fator

de conhecimento e não uma incapacidade, uma marca da imaturidade ou um erro” (SARMENTO, 2003, p. 16).

### 3.2 TELEVISÃO E IMAGINÁRIO

A temática televisão e criança tem se destacado como uma preocupação de grande parcela, daqueles que se interessam por educação; não somente a educação nas escolas, mas também em família e na sociedade de forma geral. Muito se especula a respeito e preconceitos como: a televisão aliena, vicia, “coíbe” o pensamento e imbeciliza, são constantemente pronunciados.

Kehl (1991), em seu estudo *Imaginar e Pensar*, se propôs a examinar a relação do discurso televisivo com o pensamento. Partiu do pressuposto de que o conteúdo do discurso tanto faz, já que o que condiciona a forma de ver, de pensar e de representar o real, é a própria linguagem do referido meio, levando em consideração, a rapidez, a constância, a indiferenciação qualitativa entre as mais diversas imagens e, principalmente sua inserção contínua no cotidiano das pessoas, o que impede qualquer distanciamento em relação ao que se está vendo ou ouvindo na TV.

Segundo a pesquisadora, o *olhar* — aquele que dá início a uma série de novas apreensões até a construção de uma identidade própria, por meio das identificações, e funciona sempre como antecipação da relação com o objeto, já que o vê antes que a palavra o nomeie, o corpo o possua e a ausência obrigue a simbolizá-lo — é o que está inteiramente investido e concentrado na relação da criança que assiste à televisão com a rede imaginária; e neste momento a criança faz parte desta rede.

Há momentos em que nada interrompe a relação entre a criança e este representante privilegiado da ordem social, este que é capaz de se propor a ela como objeto *total*, o que nunca se ausenta, não frustra, não abandona; capaz de fazer cessar tensões internas, capaz de fazer a criança esquecer seus desejos; este cujo código não tem lacunas, nem silêncios, não permite dúvida, nem a angústia. Um objeto de produção contínua de presença e de discurso (KEHL, 1991, p.62).

Kehl compara essa relação dual com um objeto total, à relação da criança com o seu primeiro objeto, a mãe; uma relação que institui o imaginário (o código da realização de desejos) e cujo corte é essencial para que a criança se torne um sujeito, pela via do simbólico. Quando deixada pela família, sob a tutela da televisão, a criança é entregue a este grande Outro, senhor do código e da lei;

[...] um código impossível de ser simbolizado justamente porque nunca se cala, e se manifesta em um fluxo de imagens concretas, abundantes, regidas por leis muito semelhantes às que regem as formações oníricas. E que ainda por cima é capaz de – à maneira da mãe do bebê – nomear o tempo todo o desejo da criança e assim nomear quem ela é, mesmo que ela não seja o que o código do Outro lhe diz – [...] (KEHL, 1991, p.62).

O discurso onipresente da televisão oferece à criança todas as respostas às questões fundamentais da sua existência e de sua curiosidade infantil; universaliza o imaginário, responde com formulações do código social e não contraria em hipótese alguma, a lógica da realização dos desejos.

Sobre a linguagem onírica e o discurso na TV, Kehl recorre ao pensamento freudiano e vem dizer que se ao consciente cabe relacioná-lo com o código cultural e o inconsciente está “preso” ao código da realização de desejos, pode-se supor que cada um destes sistemas corresponda a uma linguagem: a linguagem da consciência é aquela que estrutura nossas relações e nosso pensamento enquanto “acordados”, e a linguagem do inconsciente, que, de vez em quando, pode ser interrompida por lapsos, entre outros atos falhos da consciência, se apresenta, sobretudo, por meio dos sonhos.

O sonho, ou seja, o inconsciente, só conhece a lei do desejo. Nele, o fluxo de energias psíquicas é livre e tudo é permitido;

[...] todas as associações, todos os sentidos são possíveis na vasta rede de imagens que forma o repertório inconsciente. Nos sonhos, as imagens se formam e se encadeiam através de dois processos principais: condensação – cada imagem resulta do cruzamento de diversos caminhos associativos e sua força vem do fato de ela sintetizar várias outras imagens, todas relacionadas à realização de desejos – e o deslocamento, ou seja, imagens não censuradas recebem a carga psíquica de imagens censuradas associadas a elas, e as “representam” também no sentido da realização de desejos (KEHL, 1991, p. 64).

Kehl conclui que, apesar da incessante criação de sentido, não se pode dizer que exista um pensamento inconsciente, e vem dizer que, para Freud, “todo pensamento inconsciente revelado de vez em quando no sonho, não passa de recordação de pensamentos formulados durante a vigília e repetidos como restos mnêmicos na elaboração onírica” (1991, p. 65).

Para a autora, o importante aqui é estabelecer uma analogia entre a linguagem dos sonhos e a linguagem da televisão, em que todos os sentidos são possíveis, já que também no discurso televisivo não existe contradição, negação e impossibilidades. Existe criação de código, mas não de pensamento, pois qualquer deslocamento entre o significante e o significado é impedido pelo “poder de coisa” de todas as imagens.

A inocência de um desenho animado pode ser interrompida subitamente por um segmento de discurso sobre as propriedades de um biscoito, ao qual se segue um trecho de trailer de um filme da sessão da noite mostrando cenas de sexo e violência, uma chamada para o telejornal anunciando outras cenas de violência real, mas sem que nada as diferencie da violência fictícia mostrada há pouco, volta-se a uma propaganda de lingerie, a uma apresentadora de minissaia e finalmente ao desenho animado interrompido. O ritmo, o tom da voz que narra e anuncia, a sintaxe indiferenciada onde não há orações subordinadas, não há alternativas excludentes, não há contradições – tudo isso lembra a linguagem onírica (KEHL, 1991, p. 65).

Contudo, Kehl aponta para a existência de uma importante diferença: o sonho tem um intenso poder de realidade, o que ocasiona uma reação emocional também intensa. O que somos capazes de sentir quando sonhamos parecem ser amplificações exageradas daquilo que sentimos na vigília. Se a criança se põe diante das imagens televisivas como se põe diante dos sonhos, como explicar sua indiferença ante ao que a televisão lhe revela? Pois nada parece abalá-la profundamente, a não ser a interrupção do fluxo de imagens. E é justamente essa indiferença por parte da criança, que sinaliza essa distinção.

É como se (e por enquanto escrevo apenas *como se*) ela se relacionasse não com o real social ou com sua própria realidade imaginária, mas diretamente com o código desencarnado de sua cultura. Um código muito específico, que representa ao mesmo tempo a lei e a realização de desejos – ou seja, nesse caso a lei é a própria lei da realização de desejos, travestida de código civilizatório. Aqui vale lembrar que o superego para Lacan não é apenas aquele que exige: “Não goza!”, mas simultaneamente o que nos impõe: “Goza!” [...] (KEHL, 1991, p. 66).

Ou seja, o código da rede imaginária é regido pelo imperativo do gozo, e neste caso, o discurso televisivo, revestido da autoridade de código social, exige a mesma coisa. O código para a criança não é regido pelas leis do simbólico, que é arbitrário, humano, social e universal, mas sim pelas leis do imaginário, do sonho, do espelho e do narcisismo. A lei do imaginário não se revela como produto das relações entre os homens e seus acordos, elaborados a partir das experiências e conflitos coletivos; ela é inflexível, impossível de se transgredir e não permite alterações.

No lugar do “é-porque-foi-feito-assim”, acredita-se no “é-porque-é” e ponto. A televisão apresenta o mundo à criança na forma de uma ficção totalitária. Diante dela há que se decorar o código e aceitar a norma; e a norma da rede imaginária, a lei dos *mass media* é sempre a mesma: Goza! Atende com urgência ao teu desejo! (KEHL, 1991, p. 67).

A partir de seu outro estudo, *Televisão e Violência do Imaginário*, Kehl (2000) diz que a presença da televisão, no dia a dia da maior parte da população mundial, desenvolveu não só

novos modos de sociabilidade, como também uma série de efeitos sobre a subjetividade, sendo um dos mais graves, o surgimento de uma nova forma de violência que afeta todas as modalidades do laço social: *a violência do imaginário* (grifo nosso). Segundo ela, este tipo de violência se refere a um modo que é próprio do funcionamento do imaginário e que incide de maneira quase hegemônica sobre as culturas em que a TV ocupa lugar predominante.

A autora apresenta três premissas para essa ocorrência. A primeira está no funcionamento do imaginário que dispensa a necessidade do pensamento. E isso ocorre porque o imaginário funciona segundo a lógica da realização dos desejos, como já dito anteriormente. A cada imagem apresentada é como se o espectador conseguisse obter gozo e, a cada fragmento de gozo o pensamento cessa.

O interessante do pensamento é que ele tem que produzir sempre novas significações porque, como não temos acesso direto ao real – o tempo todo o real nos escapa – o tempo todo temos que re-simbolizar o real e prosseguir com o deslizamento do significante até produzir um novo significado. Ora, “realizar um desejo” é encontrar uma representação para um desejo que não conhecemos, ao qual nunca temos acesso. Este encontro (ou invenção) da representação estanca momentaneamente o trabalho psíquico do pensamento. Ora, a produção imaginária oferece continuamente representantes para a satisfação do desejo. Então, num certo sentido, podemos dizer que ela dispensa o pensamento (Kehl, 2000, p. 136).

A segunda premissa acontece em consequência da primeira, em que o funcionamento do imaginário instiga passagens ao ato. Isto quer dizer que, onde o pensamento não é desenvolvido, o sujeito, incapaz de simbolizar o que vê, encontra-se, de certa forma, forçado a existir *em ato* onde não pode existir como sujeito simbólico. E esse ato causado pelo vazio do pensamento é o ato da superficialidade, da irreflexão. Para explicar essa premissa Kehl recorre a Freud e Lacan, e vem nos dizer que: “a fundação do imaginário se dá com a imagem do corpo, com a constituição da imagem do próprio corpo. É quando a criança se identifica com a imagem de seu corpo e começa a se constituir o *eu*” (KEHL, 2000, p. 140).

Nesse processo de construção do eu, o conceito psicanalítico de *Outro*, (com letra maiúscula para diferenciar o *outro*, aquele outro qualquer, que é o nosso semelhante), vem elucidar a respeito de nossa sujeição ao Outro, nos fazendo supor, equivocadamente, que este detém um saber sobre nós, sobre o nosso desejo, nosso lugar no mundo e, conseqüentemente, sobre o ser. Embora esse conceito seja do campo simbólico, o Outro se encarna para nós nas figuras de autoridade e saber, como por exemplo, a mãe, o pai e, mais tarde, professores e outras “autoridades”.

Nas sociedades de massa faz sentido pensar que o Outro se encarna na produção imaginária, da qual a televisão é o principal meio, já que está presente em quase todos os lugares e é reconhecida por muitos como lugar de saber e de satisfação de desejos. Aqui a TV se torna uma ameaça, pois assume o papel de alguém que sabe de nós antes de nós mesmos, de alguém que nos diz quem somos e o que devemos fazer, antes mesmo que tenhamos a possibilidade de criar subjetivamente uma consistência, por meio de nossas próprias experiências com o real.

Além disso, o pressuposto de ela – a televisão – saber tudo, nos dispensa do trabalho de pensar, de simbolizar nossos confrontos com o real, o que resulta em ficarmos ancorados no *eu* imaginário e submetidos à violência própria das formações imaginárias. Nesse contexto, a violência do imaginário deve ser analisada sob três aspectos. “No primeiro, significação e imagem se confundem: a imagem detém o trabalho psíquico ao produzir algo que se parece com uma significação” (KEHL, 2000, p.144). No segundo, “a significação, o encontro com a imagem, barra o movimento do pensamento. Em vez de ser estimulado à reflexão e à dúvida, o sujeito é compelido a agir, respondendo a uma demanda do Outro” (Idem, p. 145). No terceiro, “o imaginário como o lugar dessa encarnação do Outro sem falta – e a publicidade, por exemplo, é uma das vozes desse Outro que sabe sobre o nosso desejo e nos oferece a oportunidade de obturar a falta” (Idem). Com o olhar sobre este último aspecto, fica claro que quando eu *tenho que ter* isto que me é negado, é que a violência se instaura e, se estabelece quando eu tenho que ter o que você tem, ou obter de você o que preciso.

Na típica formação das sociedades de massa os sujeitos não se encontram entre si, mas estão juntos diante do Outro, e tentam ocupar um lugar diante desse Outro, um lugar de privilégio, de proteção, de ser acolhido pelo saber do Outro. E nessa relação de submissão ao Outro imaginário que tudo sabe, o pensamento e o diálogo não acontecem.

Por fim, a terceira premissa nos traz que o funcionamento imaginário pode dar consistência ao pensamento, mas o pensamento existe na palavra. Nesse sentido é importante pensar nas características da palavra como um lugar de fragilidade da verdade, e destacar três características importantes: 1- A palavra permite falar sobre ela própria; se posso pensar sobre a própria palavra, posso produzir sobre ela outra palavra, que antes não era. 2- A palavra é capaz de mentir, não é um lugar que assegura a verdade. 3- Ela é capaz de produzir metáforas, novos significados, o começo de alguma coisa que ainda não existia no real.

A partir destes dois estudos realizados por Kehl podemos concluir que se a TV nos remete a um mundo imaginário, já que não temos acesso direto ao real, e o imaginário funciona segundo a lógica da realização de desejos e a cada desejo realizado o pensamento é



dispensado, o sujeito que não consegue desenvolver o pensamento não consegue simbolizar o que vê e acaba por ser coagido ao *ato*. Esse ato, fruto de uma irreflexão, pode permitir que a violência se instale. Este quadro se torna mais ameaçador quando a criança está na formação do seu *eu*, onde toma na imagem do *Outro* um modelo e entra num processo de sujeição. Quando esse *Outro* se materializa na figura da televisão — que está sempre presente e sabe de nós mais que nós mesmos, e nos diz quem somos e o que devemos fazer, antes mesmo que possamos nos criar por meio de nossas próprias experiências — a falta do pensamento ou o pensamento dispensado, conduz a um processo de alienação, no qual, ao invés de termos o privilégio da dúvida e sermos estimulados a uma reflexão, somos compelidos a agir, em resposta à demanda do *Outro*. Isso quer dizer que, ao assistir a um programa, a um filme, a um desenho ou a uma propaganda, a criança, além de ficar à mercê da violência física ou da violência da exclusão social, fica à mercê da violência contra o *seu eu*, já que se vê impossibilitada de analisar criticamente, segundo a lógica do pensamento, aquilo que vê e escuta, ficando estagnada no *eu imaginário*, submetida à violência própria das formações imaginárias, que a TV lhe proporciona.

Um interessante contraponto à abordagem psicanalítica pode ser encontrado nos trabalhos do pesquisador Orozco Gómez (2005) que, ao estudar o processo de recepção televisiva, acredita o telespectador – e neste se inclui a criança – não se comportar de maneira mentalmente passiva ante à televisão, e das pesquisadoras Elza Dias Pacheco (1995) e Itania Gomes (1995), para quem se faz necessário levar em consideração o “ser” criança, reconhecendo, assim, seu modo de pensar, sentir e agir, dentro de um contexto social e histórico, conforme trabalhado a seguir.

### 3.3 A RECEPÇÃO TELEVISIVA E A CRIANÇA NESSE PROCESSO

No Brasil, a primeira transmissão com sinal aberto de TV aconteceu em 1950, com a inauguração da TV Tupi, pelo jornalista Assis Chateaubriand. De lá para cá, muito se especula acerca das influências que esse meio exerce sobre a sociedade de um modo geral, mas principalmente sobre as crianças, tomadas como seres incapazes de “digerir” as mensagens emitidas pela televisão, com implicações, inclusive, no seu processo educativo.

Orozco Gómez (2005), em seus estudos sobre o processo de recepção televisiva, apresenta que, durante décadas, uma pergunta muito frequente entre os pesquisadores da comunicação tem sido *O que a TV faz com o telespectador?* Essencialmente focada nos “Efeitos dos Meios”, principalmente da televisão, esse questionamento vem tanto para

intensificar os seus efeitos negativos, como para desacreditar tamanha negatividade. Outra pergunta que prevalece nas pesquisas baseadas no modelo de “Usos e Gratificações” e, mais recentemente, nos estudos da corrente latino-americana de “Uso Social” dos meios é: *O que faz o telespectador com a TV?* Explica Gómez (2005) que, tanto a primeira como a segunda pergunta quase sempre representam duas faces de uma mesma moeda.

Porém, quando a questão colocada é *Como se realiza a interação entre TV e telespectador?*, aí sim, se manifesta “o próprio processo da recepção televisiva e junto a ele, e a partir daí, a TV e o telespectador” (idem, p. 28). Para o pesquisador, a perspectiva integral da audiência, que recobra alguns pontos de vistas dos modelos anteriores, mas assume, também, aspectos de outras correntes teóricas como a dos “Estudos Culturais” e a da “Análise de Textos”, é o ponto de partida para se investigar o processo de recepção da televisão, pelo telespectador.

Gómez (2005) pondera que a TV tem uma influência significativa na constituição particular do telespectador e argumenta que, para entender essa influência, deve-se considerar que a TV vivencia uma condição de dualidade, pois ao mesmo tempo em que é um meio técnico de produção e transmissão de informações, é uma instituição social produtora de significados, assim estabelecida historicamente, sendo condicionada pela política, economia e cultura. Essa dualidade conferida à televisão assinala uma particularidade que simultaneamente a diferencia das outras instituições sociais e lhe provém recursos que aumentam seu poder legitimador em relação à sua audiência. E explica o autor que, sob o enfoque integral da audiência, essa dupla dimensão da televisão “se assume como um todo inseparável na interação com o público telespectador” (idem, p. 29).

Ao focalizar seus estudos da audiência sob uma perspectiva integral, o pesquisador diz que assumir o telespectador para além de um objeto, como um sujeito frente à televisão, é entendê-lo como partícipe em uma situação, sendo condicionado individual e coletivamente, se constituindo de várias maneiras e, também, se diferenciando em consequência da sua particular interação com a TV, mas principalmente, se diferenciando pelas mediações que permeiam o processo da recepção. Para Gómez (2005), “é nesse sentido que o público da TV *não nasce*, mas se faz” (idem, p. 28) (grifos do autor). E reconhecer que telespectadores são feitos, é fator gerador das batalhas televisivas na conquista de audiência, mas também a razão pela qual permite se pensar na *educação crítica para a recepção*.

Considera o autor que, obra de suas possibilidades eletrônicas para apropriação e transmissão de conteúdo, a TV, enquanto um meio técnico de informação, possui uma grande representatividade, qualidade essa, que permite ao meio uma reprodução da realidade de

maneira fidedigna, bem como, provocar reações tanto racionais, como emocionais, em sua audiência. O que acontece, no entanto, é que o tipo de provocação depende da forma como os produtores e as emissoras fazem a representação.

Segundo Gómez (2005), a linguagem televisiva, em sua essência, é fundamentalmente denotativa, o que lhe permite ser percebida com um alto grau de veracidade. Assim, a TV possui não somente a capacidade técnica de representar o acontecimento social, mas também de fazê-lo verdadeiro para seu público. Acredita o pesquisador que é justamente essa combinação das possibilidades técnicas da televisão que permite naturalizar o seu discurso, perante os olhos do telespectador. “Outros meios de informação e outras instituições sociais para alcançar a naturalização dos seus discursos têm de recorrer a outros tipos de referentes. À TV basta colocar seu telespectador em frente à tela, para colocá-lo (aparentemente) frente à realidade” (idem, p. 29)

No olhar de Gómez (2005), outros recursos que aumentam a legitimidade da televisão frente ao espectador, são a produção da notícia e o apelo emocional.

A produção de notícia, não no sentido de que sejam inventadas — embora associações que não existam possam ser realizadas para fatos que realmente aconteceram — mas, sim, no sentido de que elementos técnicos, ideológicos e profissionais influenciam no seu processo de produção. Ou seja, a notícia está condicionada à maneira particular pela qual o profissional entende o trabalho jornalístico, como também, à forma como esse profissional capta e transmite a notícia, assim como a emissora decide sobre a sua relevância e o horário de sua transmissão. Esse pensamento faz lembrar a reflexão de Baccega (2000), mencionada no capítulo um, deste estudo, quando diz que a televisão apresenta os fatos já editados, redesenhados como se fossem realidade, fazendo valer determinados pontos de vistas, atendendo a determinados interesses. Quanto ao apelo emocional, esse é resultante da combinação das possibilidades técnicas da TV como o imediatismo, a profusão imagética e a ênfase discursiva, que possibilitam a este meio fazer associações audiovisuais que infringem à lógica tradicional de narração oral ou escrita.

Todavia, pondera Gómez (2005), ainda que a influência da televisão sobre o espectador seja crescente e importante, essa influência não é única e nem totalizadora. Em parte, porque toda tecnologia oportuniza a criatividade de quem a utiliza, e noutra parte, porque o conteúdo da programação é polissêmico, o que permite ao telespectador percebê-lo e interpretá-lo de modo particular. E é justamente nessa condição de produzir vários sentidos, que se apresenta o paradoxo da TV, em que “quanto mais polissêmica [...], mais popular entre os diferentes segmentos da audiência, mas ao mesmo tempo, menos contundente para impor

seu significado dominante” (idem, p. 30); e complementa o autor “este existe, mas não há garantia de que seja o significado (re)produzido pelo telespectador” (idem).

Outra questão importante levantada por Gómez (2005), quando se refere à influência da televisão não ser única nem totalizadora, é o fato de este meio de comunicação, como instituição social, não estar sozinho na tentativa de legitimar suas significações e predominar na socialização da audiência. A TV compete com outras instituições como a família, a escola, a igreja, os movimentos sociais, os partidos políticos, dentre outros.

Tal questão leva a crer que se as pessoas são influenciadas pela televisão, assim como são pelas outras instituições sociais com as quais se relacionam, a recepção televisiva não acontece de modo inerte, tampouco os conteúdos emitidos são tomados como verdades absolutas, já que a convivência audiência/televisão não é soberana e, se baseia também, nos referenciais e significações que o indivíduo constrói ao longo de sua vida em sociedade.

Nesse sentido, Gómez (2005) vem dizer que, no processo de recepção, não necessariamente o telespectador assume um papel de receptor passivo, pois, mentalmente, frente à TV, se encontra como participante do que o autor chama de “sequência interativa”, segundo a qual, diversos níveis de envolvimento e processamento do conteúdo estão implicados. “Essa sequência começa com a atenção, passa pela compreensão, seleção, valorização do que foi percebido, seu armazenamento e integração com informações anteriores e, finalmente, se realiza uma apropriação e produção de sentido” (idem, p. 31).

Esclarece o pesquisador que a sequência interativa pode se realizar de maneiras e ritmos diferenciados, a depender dos esforços mentais que definem o curso da interação do espectador com a TV, e, também, do distanciamento tomado, do que é percebido. Entretanto, o mais importante é “o fato de que as distintas atividades que formam a sequência não implicam num mero processamento mecânico da informação [...], e sim que compreendem um processo fundamentalmente sociocultural” (idem), em que cada sujeito, ao seu modo, faz a associação do conteúdo, confrontando a informação que a televisão emitiu – externa ao sujeito – e a informação previamente apreendida por ele – seu referencial.

Gómez (2005) expõe, a partir do que é sustentado por filósofos do conhecimento como Putnam, linguistas como Chomsky, e outros cientistas sociais, como Vygotsky – diferentemente de Piaget e outros pioneiros do desenvolvimento cognitivo, como Kohlberg – que o processo do conhecimento é principalmente estimulado por aquilo que o sujeito considera ser relevante conhecer, sob o ponto de vista sociocultural, e não apenas pelo que geneticamente é capaz de apreender. Ou seja, a *relevância* não é uma qualidade inerente ao processo mental mecânico.

Lançando o nosso olhar especificamente sobre a recepção televisiva pela criança, Pacheco (1995) vem dizer que, paralelamente ao estudo do desenvolvimento humano, é importante observar como acontece o desenvolvimento lúdico e qual o seu significado. É preciso estudar o comportamento da criança nas suas diferentes atividades, no seu contexto social, no brincar individual e coletivo, seja em casa, na escola ou nas áreas de lazer. “As atividades básicas necessárias ao desenvolvimento infantil, como dormir, comer e beber, evidenciam uma preponderância da atividade lúdica” (idem, p. 44), já que é por meio do lúdico que a criança recria sua realidade particular, “no seu mundo de ‘como se’, o mundo não real, o mundo da imaginação, onde predomina o animismo, o artificialismo, o antropomorfismo” (idem). Segundo a autora, para conhecer a criança, não basta pensá-la em sua perspectiva etária e evolutiva, mas também e principalmente como um ser social estabelecido historicamente, num tempo e num espaço, interagindo, influenciando e sendo influenciada, como um ser de relações que acontecem em família, em sociedade, em comunidade. Sob esta ótica, se passaria a pensar e perceber a criança como “um ser histórico que produz cultura”, que pensa, que sente e que sofre.

Assim como apontado por Gómez (2005), quando expõe que o processo de recepção pelo telespectador, não se realizar de modo necessariamente passivo, Gomes (1995) traz que, em geral, a lógica dos meios é reforçada pela suposição de que a criança seja um receptor passivo, que ela não teria ainda o instrumental suficiente para ser crítica, o que a tornaria vulnerável e favorável às mensagens televisivas. Por outro lado, a autora chama a atenção para algumas pesquisas empíricas que têm questionado essa ideia e, demonstrado que ao invés de uma ‘atividade mental passiva’, os receptores estão mental e fisicamente ativos em sua interação com a TV. Segundo a pesquisadora, ao contrário do que alguns autores acreditam, os momentos de alternância entre a concentração e a dispersão da criança diante da televisão, não denotam sua passividade, mas sim a forma como se afirma enquanto sujeito no processo comunicativo. Por meio de uma pesquisa de campo realizada sobre a recepção televisiva infantil, Gomes (1995, s/p.), relata que:

Identificamos que a criança tem uma recepção especialmente seletiva. Quando ela tem as condições, seja por amadurecimento intelectual, seja por dispor de outras opções de lazer, ela reage com a seleção da programação assistida. Quando não tem tais condições, ela encontra outros refúgios: em algumas crianças a dispersão aparece como uma forma muito especial de reagir à programação que não corresponde às suas necessidades. Percebida através da investigação do comportamento das crianças diante da TV, especificamente se elas desenvolviam outras atividades, enquanto estavam

com a TV ligada, a dispersão apareceu, na nossa pesquisa, como a reação possível para a maior parte das crianças de classe social mais baixa.

Conclui a autora que a relação da criança com a televisão é bem mais complexa do que se pode imaginar, pois a dispersão (aqui considerada pela pesquisadora como uma atenção flutuante) é um dos elementos que constitui o modo como a criança estabelece uma interação com a TV. Por sua vez, esse tipo de interação passa despercebido pela maioria dos pesquisadores, que em geral creem que a criança se deixa levar pelas promessas da televisão e fazem tudo o que ela manda. E aqui, vale a pena refletir sobre a propaganda e os seus efeitos, em que Gomes (1995), por meio dos estudos de Lewin (1992), vem dizer que, ter a TV como principal fonte de informação sobre novos produtos que estão no mercado, pode até fazer a criança acreditar nos atributos prometidos pelos mesmos e desejar ter o produto anunciado, mas não significa necessariamente que a criança vá dar crédito a tudo o que lhe é mostrado, ao ponto, por exemplo, de acreditar ser possível “carregar um elefante ou ingressar no mundo maravilhoso dos super-heróis” (idem, s/p.).

A pesquisadora aponta que o problema está no fato de pesquisas tentarem mostrar como a “TV aliena, idiotiza a criança, causa dependência, pode ser perniciosa para o seu desenvolvimento mental e emocional” (idem), baseando-se em análises das emissões televisivas que depois são transpostas para o campo da recepção. A autora crê que esta análise é algo que se exerce no próprio campo da recepção. É o que também acredita Sarmiento (2003) quando expõe que a compreensão das culturas da infância só conseguirá êxito se realizada na junção da análise das formas culturais produzidas para a infância com a efetiva recepção dessas formas, pelas crianças. E conclui Gomes (1995, s/p.): “Que a TV tenha programas idiotas, até a própria criança percebe. Daí afirmar-se que os conteúdos televisivos são idiotizantes, é pressupor uma eficácia que eles necessariamente não têm e que efetivamente só poderá ser verificada por estudos de recepção”.

Nesse sentido, Sarmiento (2003), especificamente em seu estudo sobre as formas culturais produzidas para as crianças, pondera que, se a indústria cultural de produtos para a infância atende às culturas infantis por razões próprias, que objetivam lucro, a interpretação sociológica das culturas da infância se faz extremamente necessária, uma vez que estima ser essa interpretação, essencial à compreensão da própria infância. Para o autor, é fundamental a análise da recepção pela criança, com relação a esses produtos culturais, pois, diversamente ao que com frequência é propagado pelo senso comum, “as crianças não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos, mas, pelo contrário, ainda que se estabeleça

uma relação empática, essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens” (SARMENTO, 2003, p. 7).

Dentro dessa lógica, Gomes (1995) argumenta que a criança não se tornará violenta porque assiste a programas televisivos que expõem cenas de violência, e vem dizer que a questão da influência no comportamento agressivo da criança é um tema polêmico, já que nenhuma pesquisa ou debate apontam para dados ou informações concludentes.

Comungando desse pensamento, Pacheco (1995), ao estudar o “mundo mágico e a criança”, atribui a esse mundo um “vale-tudo” e explica:

Não há muita diferença do Super-Homem, da Mulher-Maravilha, do Incrível Hulk, dos massacres feitos pelo Pica-Pau e pelo Jerry (Tom e Jerry), que não deixam rastros da crueldade, pois tudo volta ao normal num passe de mágica e ninguém sai machucado. É um vale-tudo (idem, p. 47).

Segundo a autora, é justamente por meio dessa magia que a criança vai realizar todos os seus desejos e necessidades, elaborando suas perdas, materializando seus desejos, compartilhando da vida animal, mudando de tamanho, libertando-se da gravidade e ficando invisível, quando assim o quiser, e, desse modo, comandando o universo através de sua onipotência. Para Pacheco (1995), é inaceitável acreditar que a criança seja passiva e acrítica, como também é inacreditável pensar que ela confunda ficção com realidade. “Aliás, eu creio que uma não exista sem a outra. Não há realidade que não seja mesclada de ficção, e esta baseia-se no real. A criança, [...] transita de uma para outra e se diverte. Ela sabe que toda história tem um final feliz” (idem, p. 47).

Nessa perspectiva, resgatamos a reflexão de Sarmiento (2003) que, ao conceber a “fantasia do real” como um dos pilares que estruturam as gramáticas das culturas da infância, entende que esse “mundo de faz de conta” ou “imaginação do real” – presente no jogo simbólico, no qual o imaginário infantil é o componente principal na compreensão e significação do mundo pela criança – constitui-se como o elemento fundacional no modo de inteligibilidade infantil. O real para a criança é o efeito do que a mesma observa, experimenta, ouve, interpreta e imagina; e ao imaginar compreende o que observa, significando novas situações e experiências, de modo fantasioso, até que absorva como experiência vivida e interpretada. Segundo o autor, é isso o que torna a vida uma grande aventura, cheia de possibilidades.

A esse propósito cabe trazer à tona o personagem de desenho animado, Pica-Pau, motivo de grandes discussões em torno de sua representação “violenta” na televisão, desde 1957. Segundo Gomes (1995), o personagem talvez seja o que mais despertou paixões e desde

o início foi adorado pelas crianças, embora envolvido em problemas com a censura e a imprensa, por causa da violência exibida em algumas de suas sequências; e relata que Walter Lantz, o seu criador, precisou entrar em defesa do personagem manifestando que, no desenho animado, ninguém sangra ou morre, que embora alguém fique esburacado por tiros ou desdentado, tudo volta ao normal antes que o desenho acabe e que o problema reside no fato de os censores não veem os desenhos animados com olhos de criança.

Gomes (1995) explica que o Pica-Pau é tomado apenas como um pretexto do que afirma a maior parte da crítica, com relação aos programas televisivos, de um modo geral: um produto da indústria cultural, que contribui para a reprodução da ideologia dominante por meio de estereótipos e mitos que desvirtuam a realidade;

[...] uma concepção globalizante da relação entre televisão e receptores: por um lado, temos uma TV que aliena, difunde valores próprios ao capitalismo, contribui para a reprodução do sistema dominante na medida em que reforça o conformismo; por outro, temos um telespectador ingênuo, imaturo, indefeso (GOMES, 1995, s/p.).

A autora expõe que, o que Lantz traz em favor do seu personagem é o que também foi identificado em algumas pesquisas: quando mostrada de maneira estereotipada, a violência não provoca agressividade, ou medo e ansiedade; a criança sabe que aquilo é “faz de conta”. Isso evidencia a necessidade de que desenhos sejam analisados a partir da ótica da criança.

No momento em que soubermos perceber que, como toda a vida da criança, também a sua relação com a televisão se constitui um espaço para o desenvolvimento lúdico, participando do seu universo de interações, descobertas, investigações, evidenciaremos o caráter ativo da recepção infantil. E mais, se é através da brincadeira que a criança ingressa no mundo da fantasia, que lhe permite elaborar angústias de perda, de morte, de solidão, a relação da criança com a TV, mais que jogá-la no mundo fantasioso, irreal, mais que fazê-la confundir ficção e realidade, contribui para seu pleno desenvolvimento intelectual e emocional (GOMES, 1995, s/p.).

É o que reforça Pacheco (1995) quando, ao afirmar sobre a necessidade da valorização do lúdico, traz o exemplo de que se leva uma criança para conhecer um bebê que nasce, mas não a levam-na para ver o bebê que morre. Isso ocorre porque a maioria dos adultos tem a dificuldade de elaborar e aceitar a morte, por isso a nega e também priva a criança de vivenciá-la. São os adultos quem decidem o que é melhor para a criança. “Critizamos nela (na criança) o que não gostamos e o nosso referencial passa a ser o seu guia. Se é bom para nós (adultos) é bom para ela” (idem, p. 48).



Segundo Gomes (1995), é preciso que o adulto entenda dos processos cognitivos e emocionais infantis, para que não cometa o pecado de “reduzir sua relação com o mundo a uma miniatura da relação que o adulto mantém com este mesmo mundo” (idem, s/p.). Perceber que a criança se relaciona com a TV trazendo-a para o seu mundo, propiciaria reconsiderar a suposição de que este meio provoca uma opressão na imaginação criativa da criança. A autora crê que a criança, ao se colocar diante da televisão, não está substituindo as suas brincadeiras pela tela, mas sim indo ao encontro de outro modo de brincar, diferente das brincadeiras de rua, do mesmo jeito que são diferentes as brincadeiras entre si. Com isso, ela não estaria transpondo a atividade da criação para a atividade apenas da recepção, pois são as brincadeiras, inclusive com a TV, que permitem à criança a prática de sua atividade criadora.

Para a pesquisadora, brincando a criança exercita a sua imaginação, manipula objetos, muda suas formas e seus significados; a realidade é reinterpretada, adquirindo a cada brincadeira, novos valores e sentidos. Gomes (1995, s/p.) acredita “que as brincadeiras se apresentam como um indício da forma como a criança se afirma enquanto sujeito da recepção”.

Contudo, entendemos que sob as perspectivas apontadas ao longo deste capítulo, principalmente as apresentadas por Kehl (1991; 2000) sobre a formação do pensamento e da imaginação e as ponderadas por Pacheco (1995) e Gomes (1995), sobre a valorização do lúdico, do brincar e da necessidade de olhar e perceber a criança, sob a ótica da criança, a presença de práticas educacionais na escola, onde ela dedica grande parte do seu tempo e também se socializa, possibilitaria uma mediação, “um amparo” a esse ser que se constrói, baseando-se, também, na relação que mantém com a TV.

Para a criança, assistir televisão pode significar a descoberta de “outro mundo” – mais ampliado, distante de tudo o que ela poderia viver e imaginar. Assim como num livro de histórias, porém com uma linguagem bem mais ágil e constituída por imagens alucinantes e “bem vivas”, a TV proporciona à criança, primeiro isso: uma viagem pelo mundo afora, que lhe apresenta novas possibilidades de ver, sentir e até participar. Discutir se a influência da televisão é boa ou ruim, cremos não ser o crucial; o fato é que de uma forma ou de outra, este meio, por sua onipresença e suposta onisciência, a exerce. O que é preciso é preparar nossas crianças para o aprendizado crítico e questionador, em que, ao ter acesso às múltiplas linguagens – a emitida pelos meios de comunicação, a proferida nas salas de aula, como também a aplicada em casa ou na rua – a criança possa ter a capacidade do olhar analítico, do pensar crítico, do despertar criativo, e assim possa desenvolver sua autonomia e apropriar-se de instrumentos para que consiga refletir e traçar o rumo de sua própria história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, a partir da abordagem do primeiro capítulo, que a Comunicação Popular foi um importante fomento para o surgimento e a compreensão da Educomunicação, como um novo campo de intervenção social, que propõe, de uma maneira interdisciplinar, a aproximação das áreas da comunicação e educação, com vistas à promoção de um cidadão crítico e pensador, em relação à realidade na qual ele está inserido.

Com um desejo manifesto de mudança em prol da cidadania, embora com diferentes definições, o entendimento do que vem a ser comunicação popular se converge em seu principal objetivo, que é dar vez e voz às classes populares e às comunidades menos favorecidas, propiciando a estas sair da condição de objeto para a de sujeitos.

Desde o início, a compreensão e a intenção do educador Mário Kaplún, com a aproximação entre os campos da comunicação e educação, era que a comunicação educativa fosse entendida como um componente pedagógico e interdisciplinar, e que a visão tão somente referida ao campo midiático fosse superada, com vistas a percebê-la, também, como todo e qualquer tipo de comunicação que acontece no processo educativo, independente do uso ou não dos meios de comunicação.

Num contexto educacional, a comunicação popular ou comunicação educativa pode ser melhor compreendida se levados em consideração os três modelos fundamentais de educação analisados por Kaplún (2002). A educação com ênfase nos conteúdos (que se identifica com a “educação bancária” desaprovada por Freire, em que o conhecimento é depositado na mente do aluno), e a com ênfase nos efeitos (verificada no procedimento midiático, que visa moldar a conduta das pessoas com objetivos pré-estabelecidos), são “condenadas” por negligenciarem a realidade de mundo e o pensamento do educando, tomando-o como um mero objeto da educação. Entretanto, o modelo com ênfase no processo (que se identifica com a “educação libertadora” ou “transformadora” proposta por Freire), com vistas a um processo transformador de si e do mundo, serve de inspiração por ser uma educação processual, problematizadora, dialógica, e por ter em sua intenção que o sujeito se reconheça como tal e não mais como um objeto.

É também, neste último modelo, que se encontram as bases que norteiam a concepção educacional.

A Educomunicação, que surgiu da luta de uma maioria economicamente desfavorecida na busca por democratizar tanto a educação quanto os meios de comunicação, com o objetivo de conquistar a sua emancipação, emergiu como um novo campo de intervenção social,

interdisciplinar e autônomo no final da década de 1990, e a ressemantização de seu termo, por seu precursor no Brasil, Ismar de Oliveira Soares, se deu em 1999.

Porém, desde que concebido, o conceito deste novo campo segue em elaboração, tendo passado por algumas reformulações por parte daqueles que dele se apropriam. É interessante observar que todas as atualizações realizadas sobre o conceito sempre evidenciam uma tendenciosa preocupação com a leitura crítica dos meios, muitas destas advindas da apreensão com os impactos da mídia sobre as crianças, como no caso da UNESCO, que nos anos de 1980 fez uso do termo como sinônimo de educação para a recepção crítica.

Tal conduta também pode ser constatada na mudança que o Programa Mais Educação realizou no ano de 2010, em que um dos seus macrocampos, que recebia o nome de Educomunicação, passou a se chamar “Comunicação e uso de Mídias” e, mais recentemente, “Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica”.

Por tais situações, o que se percebe é: uma grande confusão entre a proposta da Educomunicação e o mero uso das TIC (tecnologias da informação e comunicação); um equívoco em compreender este novo campo como apenas destinado à leitura crítica dos meios de comunicação de massa; e, mais ainda, uma grande resistência por parte principalmente da comunidade educacional em entender e aceitar a aproximação entre as áreas da comunicação e educação.

Contudo, embora o uso das TIC e a leitura crítica dos meios permeiem as práticas educacionais através de duas das suas sete áreas de intervenção, estas últimas abrangem, também, outros aspectos igualmente importantes, com meta a fortalecer os ecossistemas comunicativos, em espaços educativos presenciais ou virtuais, com uma proposta interdisciplinar, aumentando, assim, as possibilidades de interação entre os saberes e as pessoas, como forma de desvelar a realidade de mundo, na qual enquanto indivíduo coletivo, estes sujeitos estão inseridos.

A Educomunicação não visa somente a relação das pessoas com os meios, mas sim as relações entre as pessoas, nos diversos âmbitos da sociedade, que são atravessadas pela presença constante dos meios. Suas práticas podem acontecer com ou sem o uso de recursos tecnológicos, tanto no espaço escolar, como nas comunidades. Seu objetivo maior é abrir possibilidades para a construção do diálogo entre comunicação/educação/sociedade, como forma de promover o cidadão pensador, analítico, crítico, criativo, capaz de construir sua própria identidade baseada nas suas relações, sem deixar-se manipular, capaz de ser proativo à prática de atitudes responsáveis e comprometido com a cidadania.

Todavia, a preocupação que grande parte dos pesquisadores e da sociedade, de um modo geral, tem com a recepção crítica dos meios, principalmente com a recepção televisiva pela criança, se deve ao fato de tomar, neste ser, a incapacidade de interpretação do que lhe chega editado pela televisão. Para compreender melhor tal preocupação, vejamos as considerações a seguir.

Na sociedade contemporânea, a televisão se apresenta como a grande mediadora das relações humanas. É como se fosse uma “janela de vidro”, diante da qual as pessoas se pusessem a observar o que acontece lá fora. Por vezes, por intermédio dela, descobre-se o mundo, e não menos frequentemente, as pessoas “se veem” em sua tela. Por sua onipresença e suposta onisciência, acredita-se que a TV faz com que a maioria das pessoas receba e entenda como “conhecimento” o que ela traz em sua programação, e dite regras de comportamentos, criando, assim, uma espécie de uniformização. Nesse cenário, a criança é tida como um ser incapaz de formular criticamente suas próprias interpretações, ficando à mercê das influências da televisão.

Essa percepção da criança como “incapaz” pode ser melhor compreendida ao levar em consideração que, desde a “descoberta da infância”, no século XIII, até a sua institucionalização na modernidade, as representações que foram construídas ao longo dos anos, sobre a criança, resultaram na atual concepção de um ser frágil, inocente, disciplinável, dependente e “administrado” pelo adulto e pelas instituições das quais esse último se apodera.

Porém, por meio dos estudos das culturas infantis, que reconhecem na criança um ser social histórico, participante e também produtor de cultura, podemos constatar que as crianças, nas suas pluralidades, particularidades e também distinções, são capazes de construir suas próprias significações, de formular interpretações dos outros e de si, a partir de suas relações, sejam elas com seus pares ou com as mais variadas instituições sociais, incluindo-se a TV.

Essa ideia é reforçada nos estudos do imaginário infantil que, ao levar em conta as culturas da infância, evidencia na criança a capacidade de – a partir do que observa, experimenta e interpreta – desenvolver a sua imaginação como forma de compreender o que observou, construindo, assim, suas próprias significações, baseadas em suas experiências. Desse modo, o imaginário infantil se desmonta como uma ideia de *déficit* e se apresenta como o elemento central da compreensão e significação do mundo pela criança.

Sob essa perspectiva, é que não somos favoráveis à lógica que supõe a criança agir de modo mentalmente passivo ante a televisão, por ainda não possuir instrumental suficiente para ser crítica, tornando-se assim vulnerável e favorável às mensagens televisivas. Ao contrário,

cremos na criança mental e fisicamente ativa em sua interação com a TV e reforçamos a necessidade de pensar este ser que se constrói, não somente sob o ponto de vista étario e evolutivo, mas principalmente como um ser social que interage, influencia e é influenciado, também, nas suas relações com a família e com a sociedade de um modo geral.

Todavia, embora acreditemos que a criança não seja passiva em sua atividade mental de recepção, não descartamos a possibilidade de que possa ser persuadida pelos conteúdos emitidos pela televisão, assim como é influenciada (para não dizer manipulada) pela ação “protetora” e “autoritária” das outras instituições sociais com as quais se relaciona.

Nesse contexto, assim como a comunicação popular tem o objetivo de dar vez e voz às classes populares e às comunidades menos favorecidas, consideramos, nas propostas educacionais, a oportunidade para a criança adquirir vez e voz, saindo da condição de objeto para a de sujeito da educação.

Como já dito anteriormente, a TV se apresenta hoje como uma grande mediadora nas relações entre as pessoas. Sua forma de produzir e difundir informações atingiu diretamente as mais diversas instituições, entre elas, a que diretamente nos interessa no presente estudo, a escola.

Entretanto, o que é percebido atualmente é um profundo descompasso entre a linguagem pedagógica tradicionalmente aplicada nas salas de aula e aquela praticada pela televisão, em que esta última vem levando vantagem, à medida que a criança requisita novas formas de perceber e sentir a realidade na qual está inserida e que chega até ela principalmente por meio da televisão. Nessa condição, a criança vem perdendo o interesse pela escola e pelo livro didático, e a TV vem ganhando cada vez mais espaço, se configurando de uma maneira “clandestina” como uma agência de promoção educacional.

Contudo, se a televisão é a “janela de vidro” que supõe trazer conhecimento a quem se põe diante dela, a educação escolar tradicional – aqui se diga a “educação bancária”, refutada por Freire – tem se apresentado como a “cortina de fumaça” que “embaça” as possibilidades de a criança desenvolver sua capacidade para a recepção crítica da realidade que lhe chega principalmente através da TV.

Entendemos que desprestigiar esse forte meio de comunicação, subestimar o seu poder de sedução e persuasão sobre a sociedade como um todo, mas principalmente sobre a criança, pode ser um erro desastroso. Portanto, o que se espera e precisa é de um novo paradigma para a educação, no qual seja assumido o compromisso com um ensino dialógico e crítico diante das realidades comunicacionais e tecnológicas, preocupado em fazer o aluno aprender a aprender.

Quanto à perspectiva de se incluir a Educomunicação no espaço escolar por meio de sua inserção, seja nos PCN — sugerindo que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural (seus sistemas, linguagens e tecnologias) se transformem em conteúdo disciplinar — seja nos Temas Transversais — como um tema emergente e urgente no que tange às propostas de suas áreas de intervenção — esse novo campo tem esbarrado não só com o engessamento do currículo nacional vigente, mas, sobretudo, com o olhar equivocado de autoridades do sistema educacional e de professores que insistem em reduzir o conceito de Educomunicação, pura e simplesmente, ao uso das TIC e à leitura crítica dos meios. Nega-se, assim, a proposta de uma educação dialógica, baseada na construção solidária e compartilhada do conhecimento, uma prática educativa que, segundo Soares (2011), tem na sua especificidade o aumento do grau de motivação dos alunos, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação.

Professores e demais profissionais da educação exercem um papel importante no processo de análise e avaliação de políticas públicas. O que pensam e acreditam pode ter implicações no processo de decisão e implementação de novas políticas educacionais. Então, vamos admitir a proposta do “novo”, acreditar no “novo”, lutar pela implementação deste novo campo de intervenção social. Se os PCN se consideram, por natureza, abertos e flexíveis, tal aspiração não é impossível.

## REFERÊNCIAS

ADLER, P. A.; ADLER, P. **Peer Power: Preadolescent culture and identity**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação: aproximações. In: BUCCI, E.; HAMBURGER, E. (Orgs.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000, 1ª reimpressão, 2003, p. 95-109.

\_\_\_\_\_. **Televisão e Escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. (Série Ponto Futuro; 14).

BARBERO, J. M. Heredando el futuro. **Pensar la educación desde la comunicación**. Nómadas, 1996. (Col. Online). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>>. Acesso em: 01 de junho de 2015.

BARBOSA, M. C. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, Set/Dez 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=14717>>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

BERGER, C. **A comunicação emergente: popular e/ou alternativa no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 1989.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Ed. rev. e amp. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa dinheiro na Escola – **PDDE**. 2009.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: [https://fritznalalphonse.files.wordpress.com/2013/05/charlot\\_amistificacaopedagogica.pdf](https://fritznalalphonse.files.wordpress.com/2013/05/charlot_amistificacaopedagogica.pdf)>. Acesso em: 13 de novembro de 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CITELLI, A. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, A. (Org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4ed. Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6. São Paulo: Cortez, 2004.

CORDELIAN, W.; GAITAN, J. A.; GÓMEZ, G. O. A televisão e as crianças. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [7]: 45 a 55, 1996. Disponível em:

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4313/4043>> Acesso em: 06 de abril de 2014.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, 16, 1990, p. 197-220.

COSTA, J. F. Psicanalista diante da realidade brasileira. **Mídia & Violência Urbana**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 1994.

DEL PRIORE, M. (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DORNELLES, B. Divergências conceituais em torno da comunicação popular e comunitária na América Latina. Compós - **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, 2007. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/176/177>>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001.

FESTA, R. Movimentos sociais, comunicação popular e alternativa. In: FESTA, R.; SILVA, C. E. (Orgs.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986. p. 9-30.

FRANÇA, A. L. R. **O uso da Televisão na Educação a Distância (EaD): Um estudo sobre o Centro de Mídias da Seduc no Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal do Amazonas, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 93p. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/Extensao\\_ou\\_Comunicacao1.pdf](http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf)>. Acesso em: 16 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**, Vol. 1, Nº 1, 2005, pp. 135-150. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/404/434>>. Acesso em: 25 de abril de 2015.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004. Disponível em: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª ed., 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <[https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz\\_clifford-a\\_interpretac3a7c3a3o\\_das\\_culturas.pdf](https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/geertz_clifford-a_interpretac3a7c3a3o_das_culturas.pdf)>. Acesso em: 17 de julho de 2015.



\_\_\_\_\_. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I. M. M. Ingenuidade e Recepção: as relações da criança com a TV. In: ROCHA FILHO, A.; MAMEDE, J. GOMES, R.; FERNANDES, T. (Orgs.). **O Sentido e a Época**. 1ed. Salvador: Facom, 1995, v. 1, p. 22-42. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html>>. Acesso em: 09 de junho de 2015.

GÓMEZ, G. O. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva1. **Communicare**, V.5, nº1, 2005, 27-42. Disponível em: <[http://administrativocasper.fcl.com.br/rep\\_arquivos/2012/12/06/1354815325.pdf#page=27](http://administrativocasper.fcl.com.br/rep_arquivos/2012/12/06/1354815325.pdf#page=27)>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

HARRIS, P. Penser à ce qui aurait pu arriver si... **Enfance. Le monde fictif de l' enfant**, Vol. 54, 2002, p. 223-239.

HECKHAUSEN, H. Discipline et Interdisciplinarité. In: CERI, **L'Interdisciplinarité Problèmes d'Enseignement et de Recherche dans les Universités**. Paris: OCDE, 83-90, 1972.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAPLÚN, M. Processos Educativos e Canais de Comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, [14]: 68-75, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846/39568>>. Acesso em: 18 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Una pedagogía de la comunicación** (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

KEHL, M. R. Imaginar e Pensar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Rede Imaginária: televisão e democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

\_\_\_\_\_. Televisão e violência do imaginário. In: BUCCI, Eugênio. & HAMBURGER, Esther. (Org.). **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000. pp.133-151.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L.. **O que é imaginário**. 1997. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?q=laplantine+e+trindade&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5](https://scholar.google.com.br/scholar?q=laplantine+e+trindade&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5)>. Acesso em: 14 de junho de 2015.

LIMA, M. F.; OLIVEIRA, E. B. As contribuições de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin para a educomunicação. **Revista Temática**, 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/21945>>. Acesso em: 18 de junho de 2015.

MACHADO, E. S. Educomunicação transforma escola em polo de reflexão e diálogo. **Núcleo de Comunicação e Educação da USP**. Entrevista concedida a Renata Olivieri. 2007. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/202.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos de Alice: vivências na educomunicação e a dialogicidade no educom.tv**. 2009. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp114281.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2015.

MÁRQUES, F. T. A “**maldição das ruas**” e o estigma do pivete. Um estudo antropológico da infância em situação de rua na cidade de Santos, SP. 1997, 232 f. Dissertação (Mestrado) – PPGS – UNESP, Campus Araraquara, 1997.

\_\_\_\_\_. Intolerâncias e in[ter]venções: “menores” e “crianças” no imaginário social brasileiro. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, n. 2, vol. 9, pp. 797-809, 2011. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/viewFile/474/266>>. Acesso em 01 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_; TALARICO, B. S. L. U.. **Da Comunicação Popular à Educomunicação: reflexões no campo da “Educação como cultura”**. (mimeo)

OLIVEIRA, L. F. R.. **Vozário no ar: poder simbólico e reprodução** – uma análise das relações que envolvem o Projeto Rádio Escola. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGE – Universidade de Uberaba, 2014.

PACHECO, E. D. **A linguagem televisiva e o imaginário infantil**. V. 1, Nº 2, 1995. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/comeduc/article/view/4240/3971>>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

PERUZZO, C. M. K. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Direito à Comunicação Comunitária, participação popular e cidadania. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, Jul./Dez. 2004, p. 18-41.

\_\_\_\_\_. Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados. Reelaborações no setor. **Palabra Clave**, Norteamérica, 11, Jul. 2008. Disponível em: <<http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1503/1744>>. Acesso em: 30 de junho de 2015.

POMBO, O. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 14 de dezembro de 2003.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2002. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Acesso em: 14 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2009.

SOARES, I. O. Gestão Comunicativa e Educação: Caminhos e a Educomunicação. **Comunicação & Educação**, n. 23, ano VII. Jan./Abr. 2002. Disponível em: <[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca\\_do\\_curso/Educomunicacao.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufg/file.php/1/Biblioteca_do_curso/Educomunicacao.pdf)>. Acesso em: 15 de março de 2011.

\_\_\_\_\_. A ECA/USP e a Educomunicação: a consolidação de um conceito, em dezoito anos de trabalho. **Comunicação & Educação**. Número 2. Ano XII. Maio/Ago 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37634>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina. In: LIMA, J. C. G.; MELLO, J. M. (Orgs.). **Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil (2012/2013)**. Brasília: Ipea, 2013.

SOUZA, G. S. SILVA, SIAS, **Metodologia da Pesquisa Científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizado**. 1. ed. Porto Alegre: Animal, 2013.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, Dec. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ed. Trad. Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLARDI, M. L. O percurso histórico da formação do imaginário no Ocidente. In: **O imaginário infantil no âmbito escolar**. UNESP, 2007. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Marina%20Lemos%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: 29 de maio de 2015.