

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (DFCH)
BACHARELADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

ISA FERREIRA LIMA

**TELEVISÃO E INFÂNCIA: DESENHOS ANIMADOS E A DIFUSÃO DE
CONTEÚDO EDUCATIVO**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
SETEMBRO DE 2015

ISA FERREIRA LIMA

**TELEVISÃO E INFÂNCIA: DESENHOS ANIMADOS E A DIFUSÃO DE
CONTEÚDO EDUCATIVO**

Monografia apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Cinema e Audiovisual, sob orientação da profa. Dra. Milene de Cássia Silveira Gusmão

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
SETEMBRO DE 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (DFCH)
BACHARELADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

TELEVISÃO E INFÂNCIA: DESENHOS ANIMADOS E A DIFUSÃO DE CONTEÚDO
EDUCATIVO

ISA FERREIRA LIMA

Aprovado por:

Profa. Dra. Milene de Cássia Silveira Gusmão
UESB
(Orientador(a) e Presidente)

Profa. Msc. Macelle Khoury
UESB

Prof. Doutoranda Raquel Costa Santos
UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
16 de outubro de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Milene, que sempre dispôs um pouco de seu tempo para me ajudar durante todo o meu percurso acadêmico.

E agradeço à minha mãe.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir sobre o produto audiovisual animado e seu direcionamento ao público infantil. Percebendo esta plataforma específica como um espaço permissivo à imaginação e à criatividade e, portanto, vantajosa à transmissão de conteúdo educativo de valor informal.

Para chegar à reflexão, propõem-se breves retomadas históricas para a compreensão do conceito social de infância, bem como busca-se apoio na psicologia cognitiva da criança para melhor relacionar o conteúdo direcionado pela mídia a públicos de idades distintas. Neste caminho, a pesquisa reflete no grande campo visual, colocando em pauta o consumo de imagens midiáticas, focalizando numa possibilidade de entrelaçar tecnologia e educação de maneiras positivas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	01
2. AS CRIANÇAS E AS IMAGENS	04
2.1. Uma Era Visual: Imagem E Produção De Sentido	05
2.2. A Tv Educativa E O Público Infantil	10
2.3. O Desenho Animado E O Exercício Da Imaginação: Plataforma Privilegiada e Apelo Infantil	20
4. CONCLUSÕES	44
5. REFERÊNCIAS	46

1. INTRODUÇÃO

A comunicação é fundamentalmente interação, e brota das relações no intuito de compreensão mútua. A imagem como produto expressivo é uma das formas que pode adquirir uma ideia, um pensamento, um saber: ao lado do gesto, da fala e da escrita, está na base das linguagens humanas. No entanto, atualmente os olhos insistem em aparecer como foco mais potente do corpo, pois vivenciamos o tempo apelidado de “era das imagens”.

Martín-Barbero (2014) coloca que, frente a qualquer produto da comunicação humana, é possível questionarmos “de onde se fala, com quem e para quê?”. Todo ato comunicativo possui um autor, um receptor, e, em seu âmago, um propósito. As linguagens tentam abarcar o mundo e seus sentidos, mas os sentidos acabam por escapar ao controle das linguagens. Não é diferente com a imagem, ainda que sua presença obrigatória e incessante aos olhos do homem urbano pareça, por vezes, torná-la um meio “simples e direto” de apreensão do mundo. Contradizendo o dito popular, não há como elaborar uma associação de valores entre imagens e palavras, pois cada linguagem se envereda por caminhos distintos, obedece a funcionamentos próprios e encontra maneiras singulares de infringir as leis que a regem. É possível, no entanto, pelas maneiras como os indivíduos operam estas linguagens socialmente, esboçar algumas diferenças.

É arriscado falar de televisão – abordá-la de formas genéricas seria desconsiderar a riqueza de sua história, que é fração da história social do homem, além de arriscar cair num lugar-comum ao atentar apenas a conteúdos predominantes. “Para falar de televisão, é preciso definir um *corpus*, ou seja, um conjunto de experiências que definem o que estamos justamente chamando de televisão” (Machado, 2000, p.20). E aqui o recorte pretende abordar a televisão como suporte midiático em convergência com o campo da educação, levantando questões que enfatizem um objeto de grande interesse para ambas as áreas: a criança. Para pensá-la, buscando trilhar um caminho plural, trazemos inicialmente as ideias de Philippe Ariès e Jean Piaget. O primeiro narra a criança a partir de uma abordagem histórica, descrevendo a

evolução do seu papel no núcleo familiar e a transformação do pensamento dos adultos frente a infância – assim, compreendemos que a criança nem sempre se apresentou da maneira que a enxergamos, mas que ocupou diversos papéis em diferentes períodos históricos e em diferentes culturas. Já Piaget nos guiará por uma anatomia mais detalhada da infância, das especificidades de cada idade. Não há blocos homogêneos se considerarmos o desenvolvimento individual, mas a vida comporta acontecimentos importantes que influenciam a formação pessoal e interpessoal do sujeito, e que geralmente ocorrem à maioria em idades correlatas. Em meio a propostas de compreender a criança enquanto ser social, e, portanto, ser que mobiliza linguagens, tomaremos o desenvolvimento da capacidade de aprendizado e da percepção frente a sua condição cada vez mais antecipada de espectadora.

Para pensarmos a imagem televisiva e seu vínculo com a criança, tomaremos especialmente o conteúdo ofertado no formato animado transmitido por emissoras classificadas como educativo-culturais. A tela nos aparece como um espaço limitado que circunscreve um espaço infinito. É neste espaço recortado “[...] que abre uma caixa, [...] que enquadra e deixa ver no limiar” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.248) que viajam tantas das imagens que olhamos, incessantemente mutáveis, extremamente impalpáveis. Tomamos como imagem não tudo que chega inevitavelmente ao olho pela natureza de seu sistema (Aumont, 1993), mas um recorte espaço-temporal que assuma forma visual (BERGER, 1999, p.11-12), que ganhe aparência e materialidade, e que nos permita assumir, a posição de espectadores. As imagens audiovisuais, ansiosas por simular um real, trazem à tona alguns questionamentos exatamente por sua incapacidade de ultrapassar a representação. Ainda que movente, deixa de ser apenas fenômeno óptico em fluxo e adquire condição imagem mediada. O desenho animado acresce ludicidade às representações, pois não é capturado do visível, mas é produto criativo que se origina no homem. As animações em suas diversas técnicas, com uma linguagem singular que dá espaço a outras possibilidades, outras geometrias, e outras formas, encontram, por suas especificidades, um direcionamento massivo para o público infantil, o que é possível verificar conferindo a grade de programação

de emissoras que dediquem um percentual de tempo à este público. A proposta é problematizar a animação como uma dimensão favorável ao o diálogo com os espectadores “em formação” e, portanto, para impulsionar saberes e transmitir conhecimentos. Antes, ainda, é importante discorrer sobre o papel do visual na comunicação para, então, chegarmos às mídias, especialmente à televisão, tentando entender porque ela é um dos principais “lugares de encontro” (Martín-Barbero, 2014, p.30) do olhar da criança com o mundo, e refletir sob que justificativas a animação se faz tão presente neste lugar .

A vontade de pesquisa nasce de interesses pessoais que encontraram espaço no meio acadêmico dentro da graduação. O ambiente proporcionado pelo curso nunca rejeitou propostas de se trabalhar a partir do gosto e da predileção. Há muito cultivo interesse pela animação, e, nos desdobramentos das pesquisas realizadas durante o curso, despertei interesse também pela área da educação, sempre transpassada pelo audiovisual. O presente trabalho ambiciona estruturar um breve panorama do relacionamento criança e televisão, tentando compreender uma dependência mútua na era midiática. Neste âmbito, encaramos o desenho animado como relevante na contraditória busca por uma mídia de qualidade, por se apresentar como esfera privilegiada para difusão de conteúdo infantil.

2. AS CRIANÇAS E AS IMAGENS

“a visibilidade contemporânea da infância é, ela própria, paradoxal: ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida” (Sarmiento e Pinto, 1997, p.3).

O homem urbano contemporâneo convive com um volume muito grande de imagens. Para um senso coletivo e para alguns estudiosos, este fluxo gera a preocupante questão do esvaziamento de sentido. A TV, por seu alcance, torna-se uma das principais fontes de alimento àquilo a que chamamos Indústria Cultural, e os espectadores passam a ser, também, potenciais consumidores. Para os que rejeitam os meios de massa enquanto fatores culturais, as (r)evoluções tecnológicas, que trouxeram novas perspectivas quanto à vivência e convicência com os *mediuns*, intensificam um certo medo dos efeitos que o excesso de alegorias visuais poderia provocar, de um (des)controle da razão em favor do imediatismo da imagem. Que papel, afinal, a televisão assumiu em nossa vida diária? Muito pode ser cogitado: “posso olhar para obter conhecimento, para ter notícia de alguma coisa, para observar como algo acontece, para reproduzir ou imitar um gesto ou simplesmente para me distrair com o que vejo” (FISCHER, 2013, p.53). Nos lares brasileiros, ela exerce um papel que vai muito além da sua função técnica, ultrapassando o *status* de simples eletrodoméstico. Não é difícil presenciar momentos em que ninguém a assiste – e, ainda assim, ela permanece ligada, conversando sozinha, marcando sua presença dentro da casa. Muitas pessoas “dependem da televisão, fazem dela uma companhia” (FORT, 2005, p.27), deixam-na ligada enquanto se ocupam com outras atividades, tornando-a parte “daquele conjunto de objetos que olhamos 'quase sem olhar'” (FISCHER, 2013, p.54), tamanha a familiaridade, em especial por parte das crianças.

É lugar-comum versar sobre a passividade do olhar telespectador, alegando que a televisão hipnotiza ou domina quem a vê e origina os

“espectadores zumbis”¹ (Fisch, 2007, p.20), já que ela supostamente não permitiria que o espectador pensasse e nada acrescentaria à bagagem intelectual. Existem contestações que percebem a ação espectral como um olhar que se põe deliberadamente diante da tela, assumindo a responsabilidade de atribuir sentido e funcionalidade àquilo que vê. Em termos extremos, o olhar frente a TV não pode ser passivo, pois que a 'natureza' da imagem ali disposta, “essa trama reticulada, esses milhares de pontos de luz” (Fischer, 2013, p.55) demandam um trabalho contínuo do olho para que se veja o todo, e não os pequenos pontos ou as centenas de linhas de que a imagem se constitui. Esta lógica avança o lugar-comum das discussões existentes sobre o magnetismo da televisão ao não ignorar a capacidade reflexiva do espectador, delegando a ele um papel ativo nesta relação. Apesar da impressão que predomina,

“[...] ver televisão não é somente um ato voluntário como também requer ação cognitiva por parte do espectador (Anderson, 1999; Anderson & Burns, 1991). Alguns programas podem ter sucesso em chamar a atenção do olhar, mas eles não podem forçar que o espectador permaneça assistindo.”² (Fisch, 2007, p.20)

É possível calcularmos que culpar a TV é um meio de evitar a discussão que nos atinge, e, ao optar tomá-la como terreno de estudo, devemos nos colocar também na posição de espectadores.

2.1. Uma era visual: imagem e produção de sentidos

Reforçando diversos outros autores, Georges Didi-Huberman (2010) vai nos dizer das diferenças entre o *ver* e o *olhar*, e das complexas relações que o homem mantém com o universo visual. Apesar de ser um teórico da arte, o que diz se refere à associação entre obra, ou imagem – que é ótica e presença simultaneamente, por sua materialidade e pelo alcance de seu significado – e a experiência espectral. Uma distinção ocorre no momento em que passamos

a olhar. Para Jacques Aumont (1993, p.58), “ao passar do visível ao visual, já passamos a considerar o sujeito que olha”.

As imagens vêm cumprir o papel fundamental de representar, o que é muito mais que fazer durar, pois ultrapassa as dimensões de espaço e tempo e remete ao jogo entre real e fictício, entre significado e significante. A invenção da câmera fotográfica causou grandes mudanças não apenas no campo da arte, mas nas mediações sociais de forma ampla, reestruturando os modos de nos relacionarmos com o mundo visual. “O visível passou a significar algo diferente” para o homem, e movimentos estéticos eclodiram no campo das artes plásticas. As representações cubistas e impressionistas, com seus desenhos absurdos, pareciam retratar o que não estava “lá”. Fazendo ver imagens inexistentes, ampliavam o sentido do ato de olhar (BERGER, 1999, p.19-21). Depois, o cinema privilegia uma visão movente que parece recriar a do homem, mas logo distingue-se em suas particularidades e é enriquecido enquanto linguagem artística. Com o audiovisual, construímos o sentido daquilo que assistimos na relação com aquilo que vimos outrora, e este jogo se desenvolve dentro das nossas condições culturais. A televisão e a chamada “explosão gráfica”, relativa ao mercado publicitário, unem-se como os maiores colaboradores ao surgimento desta “civilização das imagens”¹. Passamos da câmera-olho² ao olho-máquina, que, em sua sede de imagens, também quer tudo apreender.

“[...] adentrar esse mundo da produção de significações, através do estudo de uma linguagem específica, da análise de um meio de comunicação que se tornou para nós, especialmente para nós, brasileiros, absolutamente imprescindível, em termos de lazer e informação.”
(FISCHER, 2013, p.50)

Aumont (1993) vai indicar, estudando tecnicamente e metaforicamente a imagem, a dificuldade em separarmos percepção e interpretação, pois nossas sensibilidades estão também encurraladas por nossa formação social e cognitiva. O ato de perceber se alinha, à medida que adquirimos maior domínio de nossos sentidos, ao ato de significar. Este “esquema perceptivo” (AUMONT, 1993, p.88-90) é corroborado conforme nosso crescimento biológico e

psicológico, conforme dominamos uma linguagem e nos tornamos comunicantes. Como veremos mais detalhadamente, a maioria dos desenhos animados exibidos na televisão educativa são recomendados para crianças em idade pré-escolar. Embora hoje nos pareça comum que a criança pequena tenha tamanha desenvoltura ao ser posta em frente a uma televisão ou um *tablet*, nesta fase a sua noção de representação ainda estaria em desenvolvimento. Nos processos comunicativos, o sentido funda-se na reciprocidade e a compreensão dos símbolos ocorre “no encaixe das partes” (Martín-Barbero, 2014, p.31), e, até os cinco anos de idade, em média, o “vocabulário” de significações da criança ainda está em desenvolvimento, ainda despertando à medida em que avança para a vida adulta. Nesta idade, ela começa a atribuir significados às coisas que a cercam, caminhando nas diferenciações para, então, chegar ao domínio primário da linguagem (Piaget, 1999).

Apesar deste caminho padrão, devemos nos alertar para as novas maneiras de sentir, as sensibilidades distintas que demonstram as gerações mais íntimas da televisão e, mais recentemente, do computador e do celular. Devemos

“[...] considerar a mídia como uma produção cultural humana e histórica, vemos que o desenvolvimento das crianças é afetado por essa produção desde que o bebê nasce. [...] Nos deparamos com o fato de que os modos de perceber, de lembrar e de aprender das crianças são constituídos na relação que estabelecem com o outro, as pessoas e com a mídia, propriamente dita [...]”
(Smolka, 2006 *apud* Fernandes, 2009, p.34)

A visão aparece como um dos sentidos mais importantes na criança pequena, desde o período sensório-motor – quando os movimentos ganham vazão através dos órgãos dos sentidos. No entanto a televisão e outras telas, segundo pesquisas, são recomendáveis apenas após os dois anos de idade³, quando o raciocínio simbólico geralmente se otimiza. Associar e imitar aparecem como duas bases para o desenvolvimento cognitivo, ambas fundamentadas pela ação do olhar (Piaget, 1999). É na relação com a imagem que se constroem as primeiras significações. Esta familiaridade com os meios

e as mídias é quase natural para esta “nova” infância, e, portanto, demanda abordagens que se esforcem em compreender este período da vida em simetria com o presente.

A linguagem audiovisual é povoada por signos e símbolos que se desdobram neste vácuo entre a “informação” contida num programa e o que iremos fazer com ela. Na tela, a formação é oportunizada através da informação. Ela nos atinge pelo olho, mas exige estímulo cognitivo para que seja captada, compreendida, significada, o que demanda inquietação por parte do espectador para que deseje obter da imagem algo além de apreciação estética.

Neste cenário, alguns acreditam que “a palavra se torna, cada vez mais, legenda da imagem” (George Steiner); outros, no entanto, refutam a ideia de que existe uma tendência à sobreposição, mas que o homem leva tempo para acomodar as novidades dentro de si. Ao contrário do que proclama Postman, ao dizer que as imagens seriam “cognitivamente regressivas” (1999, p.87-88), entendemos que imagem e palavra se entrelaçam no audiovisual rendendo a este campo maior expressividade em suas representações. O êxito da representação exige o desejo de estar presente do espectador, a disposição de deitar o olhar sobre as possibilidades da imagem – ou elas apenas passam, como aquilo que é “apenas” visível. “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.29). Vemos a partir de nós mesmos, dos lugares que ocupamos, das relações que mantemos, dos conhecimentos que acessamos. Nosso olhar é entrelaçado pela nossa cultura, que se torna cada dia mais “inelutavelmente” visual.

No ato de olhar existe uma contradição inerente que seria, para Marilena Chauí (*apud* FISCHER, 2013, p.52), a causa própria do seu encantamento, da sua mágica: “(...) o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo” (CHAUÍ, 1998, p.34). Esta dupla função de “janela e espelho” (ref. idem) muito nos fala sobre quem pode ser o espectador, pois o espectador é causa primeira da existência da TV, fim e início das imagens que

povoam a tela e o imaginário de quem se põe em sua frente. Um grande percentual desses olhos pertencem a pequenos seres humanos que denominamos de crianças - aqueles com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e menos de doze anos de idade.

Partindo da reciprocidade que funda a comunicação, e mantendo a proposta de Didi-Huberman de se considerar o paradoxo do olhar, é preciso pensar: se a criança vê TV, como a TV vê a criança?

NOTAS

¹ Título de conferência de Jacques Aumont ministrada no ano de 2011.

² Do original “Kino-Glaz”, expressão que designava o equipamento de filmagem no movimento Kinoks/Kinopravda (cinema-olho / cinema-verdade) perpetrado pelo cineasta russo de codinome Dziga Vertov a partir de 1918, e que tinha a câmera como um olho humano aprimorado. “Todos os seus experimentos com as imagens colhidas do real são objeto de textos-manifestos em que ele declara seus princípios das relações entre olho/câmera/realidade/montagem. Todos os seus experimentos cinematográficos baseiam-se no exercício exaustivo de construção da expressão através da articulação desses quatro elementos”. (FONTE: <https://dzigavertovnet.wordpress.com/>)

³ FONTE: Tomo como exemplo a pesquisa da Sociedade Americana de Pediatria (AAP), que possui diversos estudos sobre mídia e infância. Especialmente sobre o acesso de crianças menores de dois anos à televisão e a computadores e celulares, eles possuem um guia de recomendações (policy statement), lançado em 2011 e disponibilizado em: <http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2011/10/12/peds.2011-1753.full.pdf+html>

2.2. A Tv Educativa E O Público Infantil

Delineando historicamente o *corpus*, novas questões surgem frente a predominância dos programas no formato animado como meio bastante específico para se dirigir ao público infantil. A TV colaborou com a quebra de uma tradição narrativa e de conteúdo dos desenhos animados, até então popularizada pelos Estúdios Disney em suas adaptações de contos de fadas e pequenas histórias populares para o cinema. Nestes filmes predominavam o maniqueísmo e a demarcação dos espaços sociais, ideais de beleza e comportamento. O contraste se evidencia quando surgem produções feitas para a TV que trazem personagens extremamente sensuais, violentos ou toscos – e que alcançaram rapidamente a fama (Fossatti, 2011). “A grande popularidade da televisão (1940-1950) continuou desafiando a animação”, e novos estúdios surgiam na tentativa de impor seus estilos sobre Disney, a maior parte deles trabalhando com a simplificação dos traços para maior rapidez de produção, o que acarretava, no entanto, em produtos menos expressivos. “O maior receptor dessas produções foi o público infantil, fato que contribuiu para o reconhecimento da televisão pela nomenclatura *babá eletrônica*, visto o grande período de tempo que as crianças ficavam entregues a seus encantos” já nas primeiras décadas da existência do aparelho (Fossatti, 2011, p.46-47).

Mas qual a diferença para a criança entre assistir a um programa que se componha sobre a ludicidade do desenho animado e que seja direcionado especialmente a ela se, ao acompanhar o momento dos adultos em frente a TV, também se diverte, também escuta e inala o conteúdo adulto ou supre sua urgência por lazer? Nos usos das linguagens, em suas materialidades, esconde-se a possibilidade do sujeito de descobrir a si próprio em meio a relação que desenvolve com o mundo, pois comunicar-se é “ao mesmo tempo trama de relações objetivadas e lugar de construção e criatividade do sujeito” (Martín-Barbero, 2014, p.40). A percepção tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, em sua inteligência ou em sua moral, na invenção de si mesma enquanto sujeito. Estando ainda no percurso de passagem da

inteligência sensório-motora ao pensamento lógico (Piaget, 1971), sua suscetibilidade aos sentidos é bastante acentuada, circunstância talvez responsável pela opinião não especializada, tão comum, de que a criança é facilmente induzida, convencida e envolvida. Boa parte desta fragilidade é aproveitada no mercado publicitário, incitando a vontade de consumo. O consumo tem importante papel no meio televisivo. Nos últimos anos, o vínculo entre publicidade e infância tem levantado algumas questões oportunas ao nosso tema.

Berger nos diz que “mandar pintar uma coisa e colocá-la na moldura não é muito diferente de comprá-la e colocá-la em sua casa. Ao se comprar uma pintura, adquire-se também a aparência da coisa que ela representa” (1999, p.85). Emolduradas pela estrutura da televisão, no entanto, as imagens perdem a estaticidade suntuosa daquela que, num quadro, se repete sem cessar e ganha a dinâmica consequente das técnicas de produção e montagem do audiovisual. Em suma, ganham movimento e alçam níveis massivos de reprodutibilidade, recriando-se e repetindo padrões, ao mesmo tempo em que perdem o prestígio característico às obras de arte por sua unidade e originalidade. Para adquirir o que na tela se apresenta e se representa desatam-se dois caminhos. O primeiro deles diz respeito ao consumo material, que podemos associar largamente às TVs comerciais; o segundo, ao consumo simbólico, à (re)produção de saberes, tentativa que ocorre em especial nas TVs educativas. Ainda Berger (1999, p.86-87), para compreendermos melhor, nos traz o exemplo de uma pintura de autoria de David Teniers nomeada “O Arquiduque Leopoldo Guilherme Em Sua Galeria De Pinturas Particular”³. Esta tela, datada de 1639, nos apresenta a um provável colecionador e patrono de alguns artistas. Há uma série de outras pinturas desta galeria em particular, mas deixemos de lado a história do mecenas, pois o que nos interessa está entregue no quadro: esta meta-imagem nos permite observar, mesmo a partir de tão breve contexto, que as pinturas que lotam o ambiente são “elas próprias, objetos que podem ser comprados e apropriados. [...] Elas exibem cenas: cenas daquilo que ele pode possuir.” (BERGER, 1999, p.87). As “coisas para se ter” eram, então, as próprias telas. Hoje, estas “coisas” nos são mostradas

por telas mais familiares, principalmente pela tela da televisão, que está próxima a pessoas de diversas “classes sociais”, ou seja, diferentes capacidades de compra. Estas coisas nos são mostradas, e, no entanto não estão lá. Para consumi-las, devemos passar ainda por outros estágios.

Até o início do século XX, “havia ainda a mediação das mães, função do controle rigoroso, da restrição e da censura pedagógica no processo de civilização individual, que demarcava as diferenças, historicamente estabelecidas, entre o universo das crianças e o universo dos adultos.” (LEÃO, 2007, p.76) que era apresentado nos livros. É neste “meio” da história que o termo infância atingiria a plenitude de sentido; anteriormente, segundo Postman (1999) e Ariès (1981), sequer existia sua ideia. Hoje o fator tempo exerce a ordem, tendo se perdido em grande parte esta monitoria familiar, especialmente frente a uma programação especializada transmitida pelo serviço do cabo que se acredita ser cem por cento adequada. Em grande parte das vezes, as crianças assistem livremente à TV, sendo-lhes dada a autonomia para escolher o que assistir. Mas para uma maioria de pequenos brasileiros, a opção é mesmo a TV aberta – por vezes o sinal local, com maiores restrições a depender da localização, por questões técnicas relativas à transmissão de sinal. Mesmo em posse do controle remoto, a depender do horário, as opções não são muitas. Para este fim de adequação, a babá tecnológica complementa suas habilidades com a chamada classificação indicativa.

Dizer que programas infantis são feitos para a criança não basta se não sabemos, ou se não nos permitimos pensar quem é a criança. O ser criança não está, especificamente, contido numa definição biológica ou psicológica, mas parte do entrelaçamento destes e de outros campos do saber. No entanto, a reflexão sobre a criança é posta, por vezes, de lado, em função de um padrão do desenvolvimento humano baseado primordialmente na idade.

Tomar Piaget e seus estudos que parecem estruturar o desenvolvimento infantil numa sucessão linear, na rigidez de um “monoteísmo da inteligência” (Martín-Barbero, 2014, p.83), não faz sentido diante destas novas culturas da infância que se apresentam. Piaget é um psicólogo dentro de todas as interdições a que este termo era capaz de remeter, e ele próprio diz que “a

'vida social' não passa de um termo estatístico” que, para um psicólogo, teria a serventia apenas de traçar as relações de convivência (Piaget, 1971, p.277-278). Claro que não poderemos considerar este abismo entre o desenvolvimento intelectual e uma Sociologia da Infância, pois que estamos buscando alcançar a criança em sua relação com os fatores sociais que definem a modernidade. Como pudemos chegar a pensá-la desta maneira hoje? Tomando o livro infantil, mas possibilitando pensarmos também outros meios, Leão (2007) nos conta que esta distinção entre criança e adulto (com alguns subgrupos entre as duas 'fases'), “[...] resulta de um processo de diferenciação das condutas humanas acumulado lentamente no curso da civilização ocidental [...]” (p.81). É no decorrer deste processo civilizatório que o “sentimento de infância” vai ganhando forma.

Ariès (1981) nos conta que o leitor atual se espantaria ao acessar os escritos do médico da família de Henrique IV, pois, diante dos relatos sobre a infância do pequeno Luís XIII o homem moderno facilmente ficaria “[...] confuso diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais” (Ariès, 1981, p.75). A esta época em que “a educação só começava depois dos sete anos” (IDEM, p. 77), havia um discernimento brusco, pois haviam, apenas, duas fases bem definidas. Quando a criança deixava de ser “uma gracinha” capaz de agregar divertimento à rotina dos adultos, então já não era mais vista como criança e, forçados a amadurecer tão de repente, adquiriam responsabilidades de trabalho, governo e matrimônio com dez ou doze anos de idade. A valorização do desenvolvimento gradual da criança, compreendendo o crescimento como um processo, acontece devagar, começando pelos livros. Ainda no século XVII começa a surgir uma literatura com fins instrutivos para pais e professores, expondo especificidades da infância e frisando em especial a fragilidade da criança. “Antes, a infância era mais ignorada, considerada um período de transição rapidamente superado e sem importância [...]”, e, aos poucos, as brincadeiras e zombarias com os pequenos começaram a ser refreadas, reprimidas, até socialmente consideradas grosseiras “[...] a ponto de provocar

irritação” (Ariés, 1981, p.85). Os pequenos passam a ser associados à pureza e à impecabilidade, e a educação de forte cunho moral que se prega em cartilhas e livros visa mantê-los assim. A infantilização passa a ser rechaçada e a rigidez que pretende conservar a inocência se entrelaça aos princípios religiosos.

Hoje, “A vida instintiva delas [das crianças] tem que ser rapidamente submetida ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão de séculos” (ELIAS, 1994 *apud* LEÃO, 2007, p. 76). A TV, ainda tão recente nesse extenso caminho que o homem vem percorrendo, caracteriza bem esta “pressa” que impacta a infância moderna. A necessidade ansiosa de ser adulto afeta profundamente os programas infantis. É assim que chegamos, inevitavelmente, a Neil Postman, que traz uma ideia mais trágica ao nos apresentar a hipótese de que a infância estaria em crise. Não digo “novamente” em crise pois, da maneira que o lemos, não seria uma repetição, já que ele se refere aos séculos anteriores ao XIX como tempos sem infância; se aproximaria mais de um desmoronamento deste conceito que tanto demorou a ter validade – e a TV seria uma das grandes responsáveis por esta ruína. Para Postman, a televisão se apresenta como fim, e não como possibilidade para pensar uma nova infância que desponta no convívio com as mídias.

Não buscamos, portanto, a referência Piagetiana por uma uniformização da infância ou padronização do desenvolvimento, pois “o problema dos limites etários da infância adensa-se quando se procura estabelecer a idade a partir da qual se deixa de ser criança” (Sarmiento e Pinto, 1997, p.3). A compreensão das “fases” de desenvolvimento da criança vem, na prática, em auxílio da construção e avaliação de produtos audiovisuais adequados, de acordo com padrões médios, sem levar em conta questões de individualidade ou gosto – estes itens acabam por ser melhor atendidos levando em conta a diversidade temática e técnica do conteúdo que venha a ser oferecido, ou, como já foi dito, quando a abordagem vem ser aparada pelos estudos da recepção. A classificação indicativa, pensada e estudada por profissionais, ampara, num âmbito mais particular de cada família, não o julgamento entre o bom e o ruim

para o que se assistir em certa idade, mas a reflexão sobre aquilo que pareça mais ou menos adequado.

“As crianças compõem o segmento mais significativo de espectadores de televisão (estimativas realizadas pelo IBOPE⁴ sugerem que espectadores de 8 a 14 anos representam o maior percentual do público das telenovelas, incluindo as exibidas em horário nobre, em geral classificadas como inadequadas para essa faixa de idade).”
(Duarte, 2008, p.17)

Fisch (2007) aponta para o crescimento iminente do tempo das crianças em frente a TV, demonstrando que, apesar das recomendações de profissionais de diversas áreas e da aparente preocupação popular, as horas de tela apenas aumentam.

“A partir de uma comparação de dados de 23 países, calculou-se que as crianças passam em média 18 horas semanais em frente a televisão. Apesar de a variação individual deste tempo ser grande, a média de 18 horas foi 50% maior do que o tempo gasto em qualquer outra atividade”⁵
(Groebel, 1999 *apud* Fisch, 2007, p.4)

Sua pesquisa, realizada nos Estados Unidos, demonstra que, apesar de no Brasil “o tempo de permanência escolar ainda ser inferior ao desejável e [...] atividades culturais e desportivas são [serem], em geral, restritas a classes de maior poder aquisitivo” (Duarte, 2008, p.18), algumas preocupações concernem a países muito distintos, pois dizem respeito a um estado muito novo da realidade, a estas novas culturas da infância que “não nascem no universo simbólico exclusivo da infância [...] — pelo contrário, [este universo infantil] é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a reflexividade social global” (Sarmiento E Pinto, 1997 *apud* Silva, 2015).

A audiência viria enquanto um reflexo da satisfação do espectador, mas não expressa *per se* o conteúdo dos espectadores numa perspectiva mais particular, não aponta elementos fortes e fracos, muito menos evidencia os motivos para se assistir (ou para não se assistir) a determinados programas. A televisão transmite conceitos no nível de verdades universais, implantando

desejos que se alimentam do real. Pela via da propaganda e do *merchandising* é que a televisão opera “sobre um apetite natural pelo prazer” que existe em cada espectador (Berger, 1999, p.134). Não é diferente em relação ao público infantil. Para Sousa (2010), que estuda os brinquedos derivados da televisão, os desenhos animados trabalham suas tramas e seus personagens a fim de despertar o reconhecimento e a identificação por parte do espectador para com a série, com o herói, com o produto à venda:

“(...)as personagens [...] com *vida* na televisão simulam os ambientes e as rotinas das crianças espectadoras, intensificando os mecanismos de projeção/identificação: as crianças brincam *de ser*, encenam as atitudes, revestem-se dos superpoderes, demonstrando uma certa relação afetiva com a imagem assistida.”
(SOUSA, 2010, p.57)

Assim, é possível identificar que, para a criança contemporânea, o brincar e o lazer surgem em profunda interação com a televisão e os produtos audiovisuais. O brinquedo tornou-se imagem-desejo e tornou-se parte do processo de consumo, mais pelo prazer de consumir que pelo prazer de brincar. O que se denomina de brincar-tecnológico é a interação prazerosa entre a criança e o aparelho (agora aparelho, pois falamos da sua função de dispositivo mais que de sua função mediadora de conteúdo). Vemos predominarem séries com fortes elementos de fantasia, cenas de ação e/ou com muitos efeitos visuais, abordagem de temas adolescentes e nas quais, coincidentemente, os personagens não brincam – mas muitas vezes vão às compras ou enfrentam problemas de relacionamento, ou, ainda, “salvam o mundo”.

Reforçando que este trabalho não se propõe a ser uma avaliação qualitativa, não cabe citar as produções mais assistidas que acabam por difundir tais ideias. Aliás, fazer uma crítica ao teor não-educativo seria extremamente arriscado, pois que as definições do educativo, bem como do cultural ou artístico, podem parecer claras pela banalidade do uso destas expressões e, no entanto, ao nos debruçarmos sobre um trabalho que tenha em seu centro o uso destes termos, percebemos como são noções complexas,

intrincadas, diluídas. Outro fator notável é que taxar o não educativo seria limitar as possibilidades das produções educativas, capazes de “ensinar e divertir” e limitar a capacidade de aprendizado da criança, pois que de todas as relações se apreende algo, ainda que não se aprenda alguma coisa. Falando do conteúdo audiovisual, televisivo, mais especificamente, “o simples olhar que depositamos sobre as imagens carrega sempre a possibilidade de fazer algo com elas” (Fischer, 2013, p.51). A imagem contém muito mais em si que aquilo que produz, e a imagem contém em si a proposta de dizer e, portanto, não cabe desclassificar um título em favor de outro. Há, também, as condições de produção, pois cada desenho animado possui narrativa, público e objetivos diferenciados, observáveis por meio das regularidades nas produções. Uma análise mais detalhada seria interessante para perceber quais desenhos animados circulam em canais abertos, que mudanças houveram nas grades de programação e o que se mantém na questão do conteúdo e, também, pensar nas distinções destes programas enquanto fator representativo para a larga margem de diferença de resposta por parte do espectador frente a emissoras comerciais e educativas. As imagens podem eclodir de sua virtualidade em aprendizados, informações, sentimentos.

Este é um trabalho muito grande, e exige outros meios de pesquisa que não apenas a revisão bibliográfica. Mas, dentro das possibilidades que se apresentaram, vamos explorar o cenário. A começar por uma grande mudança: a proibição da publicidade infantil. Resultante da resolução 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, divulgada em abril de 2014, abalou diversos canais da TV aberta comercial. Podemos perceber no exemplo da Rede Globo de Televisão, que, aos poucos, foi escasseando sua programação infantil, tendo apenas a resistência do programa TV Globinho – que em 2012 passou de oito para apenas uma manhã semanal, no dia de sábado, para dar espaço para o programa de variedades “Encontro com Fátima Bernardes”. Em agosto de 2015, após 15 anos de exibição, a TV Globinho saiu definitivamente do ar e a emissora já não possui mais programação específica para o público infantil. No entanto, ao invés de admitir uma grade completamente adulta,

segue o pensamento resumido na frase do então diretor da Central Globo de Comunicação Luis Erlanger, em entrevista concedida à Folha no ano de 2012: “não estamos deixando de fazer programação que interesse à criança, mas que interesse apenas à criança”⁶. Esta colocação ilustra muito bem o processo de maturação precoce estimulado pelas mídias ou a dissolução da infância nos tempos modernos – sobre a qual reflete Postman, para quem a televisão, enquanto meio midiático e de difusão audiovisual, tem um importante papel. Postman enxerga a televisão como o fim, e não como oportunidade para lidar com uma nova infância que desponta na singularidade do mundo moderno, o que é a base do percurso das emissoras educativas.

“A televisão educativa foi legalmente criada pelo Decreto-Lei nº 236, de 1967. O texto do diploma legal, apesar de excessivamente restritivo, perdura até hoje, condenando as televisões educativas a padecerem de graves restrições orçamentárias na sua operação. Isso se deve, primordialmente, ao que estabelece o parágrafo único do art. 13 do DL 236/67 – a vedação de transmissão de qualquer propaganda, direta ou indiretamente, bem como o patrocínio dos programas transmitidos.”⁷ Em 2011, o deputado Rogério Peninha Mendonça (PMDB/SC), apoiado pelo então deputado Rui Costa (PT/BA), apresentou um projeto de lei (PL 1311/11) que sugeria a permissão de veiculação publicitária comercial (pois que, conforme decreto, publicidade institucional e de apoio cultural foi aprovada em março de 2012), ocupando um máximo de 15% da programação. A justificativa da proposta seria possibilitar a manutenção e o possível crescimento das emissoras que, à época, apresentavam índice de audiência considerado preocupante. Das quatro principais emissoras de cunho educativo e cultural do país, apenas uma costuma figurar entre os canais mais assistidos, com pontos significativos no levantamento do IBOPE. Isto ocorre à TV Cultura por conta de sua programação infantil, detalhada a seguir, e que ocupa a maior parte da grade diária, frente a redução deste conteúdo específico em emissoras de grande porte. A proposta não foi aprovada, sob o fundamento de que essa abertura desconfiguraria o perfil de “educativo-cultural” descrito na legislação, que define como aquela que “é voltada à transmissão de programas exclusivamente

educativo-culturais, não podendo ter caráter comercial nem fins lucrativos. Esta definição consta do Decreto Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967⁸, já referido. Ainda que os números pareçam absurdos para canais “de qualidade”, vale lembrar que “a mais baixa audiência de televisão é, ainda assim, uma audiência de várias centenas de milhares de telespectadores, e, portanto, muito superior à mais massiva audiência de qualquer outro meio. [...] agora, mesmo a menor audiência é a sempre maior que um trabalho de alta qualidade poderia almejar” (MACHADO, 2000, p.30). No entanto, fica claro que também a competitividade de mercado seria elevada a novos níveis, pois é nos canais educativos que se apresenta, ainda, uma alternativa de programação que se volta especialmente para aquele que é o maior público de televisão no país. Para a pesquisadora Adriana Hoffmann Fernandes, é preciso pensar

“[...]que a relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais elas entram em contato em seu cotidiano [...]”
(FERNANDES, 2009, p.13)

levando sempre em consideração a atualidade destas relações, dos contextos em que elas ocorrem.

Na tentativa de definir o educativo numa abrangência maior que a legal, cabe questionarmos como o aparelho lida com os saberes. Não por acaso Neil Postman vai assinalar criticamente o programa “Vila Sésamo” em seu livro. Há uma insistência mundo afora por parte de profissionais da educação em recomendá-lo e qualificá-lo com excelência. A série foi criada nos Estados Unidos no ano de 1969, pela Children’s Television Workshop – organização não governamental (ONG) de Nova York, hoje Sesame Workshop – e se espalhou pelo mundo a partir de um modelo base, onde alguns dos quadros do programa americano eram dublados e outros eram feitas em cada país de acordo com os temas designados pelas equipes de produção e especialistas da área da educação que deveriam fazer parte da equipe, apontando questões ímpares que se mostrassem importantes para crianças de cada nacionalidade. Pouco

tempo após a estréia,

“Produtores do México, Brasil e Alemanha se aproximaram da CTW espontaneamente, por enxergarem o valor de Vila Sésamo, mas querendo preencher necessidades educacionais das crianças de seus próprios países com programas específicos [...]. Diversos programas foram produzidos a partir do modelo americano, com produtores nativos de cada país, bem como especialistas e pesquisadores da área de educação”⁹

(Fisch, 2007, p.25)

Devido a esse prestígio, Fisch toma o programa como um de seus objetos principais para estudar a criança e o conteúdo televisivo educativo, e aponta necessariamente o oposto de Postman – e outros teóricos que “reprovam” o aparelho. Claro, as leis brasileiras são distintas, mas é possível perceber que esta relação criança-televisão é uma problemática pertinente também em países “de primeiro mundo”. Abrem-se as portas para pensar, como ele propõe, a televisão como fragmento da nossa cultura e veículo vantajoso, por seu alcance e pelo espaço que conquistou dentro dos lares, para a educação de perfil informal. Vila Sésamo é transmitido, também, pela emissora TV Cultura, bem como outros programas infantis igualmente laureados, como iremos conferir num breve estudo com base em sua grade de programação.

3.1. O Desenho Animado E O Exercício Da Imaginação: Plataforma Privilegiada e Apelo Infantil

“A sociedade brasileira é uma das mais audiovisuais do planeta: cerca de 98% dos lares brasileiros dispõem de pelo menos um aparelho de televisão; a programação do canal de maior audiência no país abrange quase 100% do território nacional; em horários de maior audiência, cerca de 150 milhões de pessoas estão diante da tela de seus televisores; os espectadores brasileiros assistem em média a 3 ou 4 horas de tevê por dia”

(Duarte, 2008, p.17)

Por maior que seja a familiaridade que o brasileiro possua com o aparelho, não o reconhece enquanto parte de sua cultura, mas a enxerga de maneira genérica, como um serviço, tal como a distribuição de água ou energia elétrica (Machado, 2000, p.16). Diante destes dados, esta breve exposição a seguir vem em auxílio do estudo, para melhor compreender como as emissoras de televisão consideradas educativas tratam da programação voltada especificamente para o público infanto-juvenil, que, ainda em 2003, segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos, em uma matéria do jornal Folha de São Paulo, já tinha na televisão uma atividade de carga significativa: à época, 57% das crianças brasileiras entre 2 e 17 anos assistiam a pelo menos 3 horas de televisão diárias (CASTRO, 2004). A grande maioria acessam apenas a TV aberta.

A dimensão pública da televisão, no Brasil, diz respeito a “emissoras educativo-culturais, universitárias, comunitárias e legislativas, além dos canais estatais, dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário” (RAMALHO, 2009). A televisão pública não é, portanto, o mesmo que a TV aberta: a TV pública é aberta (não é a cabo ou por assinatura), mas não possui patrocinadores (que surgem, em outros canais, nas propagandas publicitárias que permeiam toda a programação e, muitas vezes, no interior dos programas), mas, sim, instituições financiadoras e mantenedoras. Há quatro principais emissoras de perfil educativo/cultural no Brasil – TV Escola, Canal Futura, TV Brasil e TV Cultura), e, apesar de esta definição se mostrar muito difícil – e polêmica, muitas pesquisas mostram que, principalmente para o espectador, uma televisão de qualidade para crianças e jovens seria aquela capaz de divertir e ensinar ao mesmo tempo. A TV, para grande parte dos pais, teria grande responsabilidade na formação das crianças e jovens, e deve ser capaz de atrair, informar e estimular (Fort, 2005, p.83-85). Estes objetivos muito se aproximam das próprias descrições destas emissoras, e, no entanto, o apelo destas ainda é pouco se avaliarmos a resposta do consumidor de TV através dos números da audiência. “Apesar da grande audiência das TVs comerciais, as educativo-culturais que também operam em canal aberto alcançam índices máximos de 5%, enquanto as veiculadas no sistema por assinatura não

passam de 3% (4)” (RAMALHO, 2009). Na televisão a cabo, as TVs Educativas encontram uma concorrência ainda maior – não apenas pelo número de canais, como também pela variedade das programações, que contam com um número grande de filmes e seriados de maioria americana e que alcançam grande audiência quando transmitidos nas televisões abertas. Ou seja, são alguns dos produtos mais buscados pelo espectador, mas ainda atrás conteúdo especificamente infantil. Segundo ranking relativo aos índices consolidados de 2014 para a TV paga, dentre os dez canais mais assistidos, três são inteiramente voltados para o público infanto-juvenil (Discovery Kids, Cartoon Network, Disney Channel)¹⁰, com maioria dos programas sendo animações e seriados. O índice do canal Discovery Kids equipara-se ao alcançado pela TV Cultura na emissão aberta, por exemplo: entre 1,4 e 2 pontos, em média, nos horários de pico. No entanto, a diferença está no alcance do consumo: para assistir ao Discovery Kids, é necessário pagar pelo serviço de cabo, e o canal, apesar de um conteúdo exclusivamente voltado à infância, classifica-se enquanto emissora comercial e veicula publicidade com foco na criança, desde brinquedo a produtos alimentícios. Fica óbvio que um dos maiores desafios se coloca na seguinte questão: construir uma grade que dê conta destas ambições – lazer e cultura de qualidade e em quantidade – no embate da audiência as emissoras chamadas comerciais? Estas não têm obrigatoriedade de transmitir programas educativo-culturais cujas restrições devem levar em conta o caráter estritamente “recreativo, informativo ou de divulgação desportiva” e cujos “elementos instrutivos ou enfoques educativo-culturais identificados na sua apresentação”¹¹, o que acarreta, também, em restrição lucrativa.

Aumont, após longa análise técnica e metafórica da imagem, conclui que “o prazer da imagem – entenda-se o prazer do espectador da imagem – é sem dúvida inseparável de um suposto prazer do criador da imagem” (AUMONT, 1993, p.327). Pode-se pensar a partir daí, referindo-se ao conteúdo televisivo, que o transmissor e o criador devem estar em sintonia com seus propósitos no que diz respeito ao conteúdo educativo-cultural. A TV não pode ser qualificada pois ela não funciona como um todo, mas a “qualidade” pode ser avistada na

individualidade dos programas, no direcionamento das programações, no funcionamento das emissoras. É preciso realizar análises cuidadosas, bem como uma reflexão sensata sobre o sentido que as palavras “qualidade” e “educativo” vêm agregar ao modo vigente de se fazer televisão no país.

A TV Cultura é a emissora educativa brasileira que tem público em maior número com certa regularidade, figurando constantemente entre as cinco emissoras de TV aberta mais assistidas. Quase sempre se coloca à frente da RedeTV!, e possui mais espectadores no estado de São Paulo, onde foi criada e mantém sua sede. A Fundação Padre Anchieta é responsável por um sistema de rádio e TV, articulado nos seguintes eixos: TV Cultura, canal educativo na televisão aberta, que passou por fase privada entre seu surgimento, em 1960, até sua reinauguração em 1969; na rádio, a Cultura AM e a Cultura FM; e na TV a cabo, desde 2004, o canal TV Rá-Tim-Bum, “O primeiro canal infantil de TV por assinatura 100% brasileiro”. Define-se como “o lugar da animação brasileira”. Ainda que nesta vertente do mercado, o canal mantém os mesmos princípios de “oferecer à sociedade brasileira uma informação de interesse público e promover o aprimoramento educativo e cultural de telespectadores e ouvintes, visando a transformação qualitativa da sociedade”¹².

A Fundação Anchieta, e, portanto, todos os seus produtos, seguem restrições¹³ como: mensagens que exibem, ou estimulam o apelo erótico, a intolerância, o preconceito, o constrangimento público e a violência contra qualquer ser vivo; Bebidas alcoólicas, agrotóxicos, armas e cigarros; Mensagens de qualquer produto que não tenha registro e aprovação nos órgãos públicos municipais, estaduais e federais, e remédios que necessitem de receita médica; Mensagens comerciais destinadas às crianças que se baseiem no apelo explícito de pedidos aos pais para que comprem determinado produto.

A TV Rá-Tim-Bum, igualmente à TV Cultura, não veicula propagandas de produtos: apenas permite publicidade institucional. A TV Cultura mantém em sua grade uma variedade grande de programas infantis. Estes não só permeiam todas as faixas de programação (matutino, vespertino e noturno) como dominam, percentualmente, o planejamento diário. O Canal Rá-Tim-Bum

demonstra ser “uma opção segura que contribui para o melhor desenvolvimento das crianças, oferecendo educação e entretenimento com direcionamento pedagógico em toda sua grade”¹⁴. Em sua grade atual, os programas infantis da Cultura se apresentam em duas principais categorias (Figura 1): Animações (um total de dez títulos, sendo 3 de origem nacional e 7 estrangeiros); Séries não animadas (um total de nove, sendo oito nacionais – todas estas com produção ou co-produção da TV Cultura).

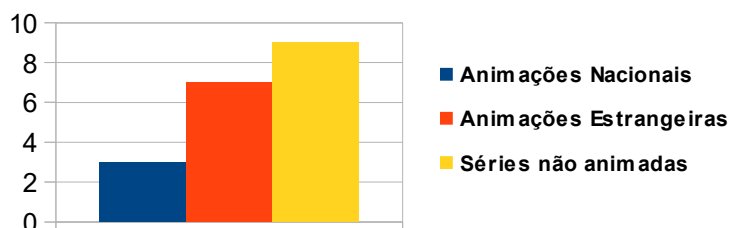


Figura 1

Estas séries designadas “não animadas” incluem manipulação de bonecos (Cocoricó é um exemplo consistente, no ar desde 1996; mas os bonecos são inseridos em grande parte dos programas produzidos pela TV Cultura, interagindo com outros personagens), programas e séries que tratam de temáticas diversificadas que vão da fantasia ao cotidiano escolar, a maioria seguindo o perfil de episódios independentes (a cada episódio, uma história na qual há um problema ou objetivo central e que divide-se em início, meio e fim, ao contrário de narrativas seriadas, como novelas, cuja lógica se baseia em criar tensão para que os acontecimentos se alonguem e possa despertar a vontade de assistir ao próximo episódios).

Abaixo, os programas infantis que constam na grade oficial divulgada no site da emissora TV Cultura em setembro de 2015.

Tabela 1 – Animações:

TÍTULO	ORIGEM	PRODUTORA
A MANSÃO MALUCA DO PROFESSOR AMBRÓSIO	NACIONAL	TV RÁ-TIM-BUM + TORTUGA STUDIOS
BUBBLE GUPPIES	ESTRANGEIRA: EUA	NICKELODEON
CHUGGINTON	ESTRANGEIRA: REINO UNIDO	LUDORUM PLC
HISTORIETAS ASSOMBRADAS (PARA	NACIONAL	GLAZ + NEOPLASTIQUE

CRIANÇAS MALCRIADAS)		
INAMI	ESTRANGEIRA: FRANÇA	ELLIPSE ANIMATION
OSMAR, A PRIMEIRA FATIA DO PÃO DE FORMA	NACIONAL	GLOBOSAT + 44TOONS
PATRULHA ANIMAL	ESTRANGEIRA: EUA E CANADÁ	GURU STUDIO + TVOKIDS + NICKELODEON PRODUCTIONS + SPIN MASTER ENTERTAINMENT
PEPPA PIG	ESTRANGEIRA: BRITÂNICA	ASTLEY BAKER DAVIES LTD
ROCKET POWER	ESTRANGEIRA: EUA	NICKELODEON + KLASKY CSUPO
WINX CLUB	ESTRANGEIRA: ITÁLIA	RAINBOW S.R.L. + RAI Fictio

Tabela 1

Tabela 2 – Séries Não Animadas:

TÍTULO	ORIGEM	PRODUTORA
CASTELO RÁ-TIM-BUM	NACIONAL	TV CULTURA
COCORICÓ	NACIONAL	TV CULTURA
MELHORES CONTOS DE GRIMM E ANDERSEN	ESTRANGEIRA: ALEMANHA	BAVARIA FILMVERLEIH + ARD DEGETO FILM
PEDRO E BIANCA	NACIONAL	TV CULTURA + SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAUL
QUE MONSTRO TE MORDEU?	NACIONAL	CAOS PRODUÇÕES + PRIMO FILMES + SESI SP + TV CULTURA
QUINTAL DA CULTURA	NACIONAL	TV CULTURA
RÁ-TIM-BUM	NACIONAL	TV CULTURA + SESI SP
VILA SÉSAMO	NACIONAL / ESTRANGEIRA	TV CULTURA / SESAME WORKSHOP

Tabela 2

O predomínio das animações na grade se torna mais óbvio quando exploramos mais de perto. O programa Quintal da Cultura é apresentado de segunda a sexta-feira, duas vezes por dia, ocupando quase seis horas diárias do canal. O programa tem esquetes próprios, e os personagens “[...] estimulam as crianças a desenhar, pintar, correr, cantar, pular, enfim, fazer tudo aquilo que elas mais curtem.”¹⁵, num cenário que remete a um quintal. Também entram atrações secundárias, grande parte delas animadas. No ano de estréia, 2011, eram exibidos os títulos apresentados na Tabela 3.

TÍTULO	ORIGEM DA PRODUÇÃO	ANIMAÇÃO
--------	--------------------	----------

Vila Sésamo	Nacional / Estrangeira	
Dora, a Aventureira	Estrangeira	X
Escola Pra Cachorro	Nacional / Estrangeira	X
Brincadeiras Musicais	Nacional	
O Papel das Histórias	Nacional	X
As Aventuras de Toot & Puddle	Estrangeira	X
Cocoricó	Nacional	
Timmy e seus amigos	Nacional	X
Traçando Arte	Nacional	X
Sid, o Cientista	Estrangeira	X
Pocoyo	Estrangeira	X
Pingu	Estrangeira	X
Os Amigos de Miss Spider	Estrangeira	X
O Mundo Redondo de Olie	Estrangeira	X
Mundo da Lua	Nacional	
Charlie e Lola	Estrangeira	X

Tabela 3

Com base nestes números, seriam adicionados uma média de 12 outras séries animadas ao número total de animações transmitidas pelo canal. Este número varia de acordo com as mudanças na programação, e não são totais pois o canal possui diversas “faixas especiais” e nestas, por vezes, se transmite longas ou curtas animados. É possível ligar a TV e nos depararmos com outras produções animadas no canal, mas estas não constam na grade oficial.

É notável que o conteúdo da emissora é equalizado em termos de qualidade de programação e quantidade de conteúdo aos canais infantis fechados. Apesar da maior aderência ao canal pago do grupo Fundação Anchieta, a TV Rá-Tim-Bum – que, no início de 2014 chegou a onze milhões de assinantes, mesmo fazendo parte apenas dos pacotes de maior preço – a programação do canal aberto não foi prejudicada nem teve seu público “não pagante” direcionado ao serviço mais “exclusivo” do cabo. Por exemplo, o desenho “Historietas Assombradas (...)”, segundo pesquisa IBOPE que englobou o período de 1º de abril de 2013 a 30 de junho de 2013, foi o programa mais assistido da TV paga pelo público da faixa de 4 a 11 anos¹⁶ – o que envolve praticamente todas as “fases” da infância, apesar de ser projetada

para espectadores a partir de oito anos. No período relativo à pesquisa, a série era exibida apenas no canal fechado Cartoon Network, mas dentro de um ano passou a ser exibida também pela TV Brasil e pela TV Cultura, emissoras abertas. O Cartoon Network já chegou a ter faixas indicadas para maiores de dezoito anos. Já a TV Cultura, apesar de não ser um canal exclusivamente infantil, tem a maior parte de sua programação tomada por conteúdo especialmente pensado para este público: diariamente, uma média de mais de dez horas diárias nos dias úteis (numa contagem aproximada, pela manhã, das sete ao meio-dia e, durante a tarde, das uma às sete da noite). Além disso, a maior parte da grade tem classificação livre, com programas informativos e noticiários, shows, e documentários. Apenas após as oito da noite é que começam a ser exibidos conteúdos 12+, e a classificação pode aumentar conforme o horário avança a madrugada, com séries, debates e programações especiais. Segundo a descrição encontrada no site da emissora, “o canal é o ambiente mais seguro e divertido para as crianças brasileiras. As aventuras do universo infantil combinam entretenimento e informação de qualidade, que contribuem na formação dos futuros cidadãos.” A descrição do programa Quintal complementa: “Sabemos que uma criança precisa de cuidados, atenção e experiências enriquecedoras em cada fase de seu desenvolvimento”.

Não é necessário realizar grandes cálculos para notar a presença majoritária de programas animados na programação infanto-juvenil. Que compreensão este dado nos traz sobre a criança? A TV aparece para nós hoje, ao lado da internet, como uma grande entidade. Tem vida própria e inúmeras facetas – a especificidade do consumo, por exemplo, está marcada de forma muito clara na programação da TV a cabo, como já foi dito, espaço no qual a possibilidade de “vender” conteúdo, direcionando canais e faixas a públicos muito distintos, é diretamente proporcional ao constante aumento da aderência popular a este serviço. Como coloca Fischer (2013), as imagens televisivas são capazes de gerar sensações e reações as mais diversas, tal como qualquer atividade dita intelectual. Para a criança de hoje, assistir a um vídeo pode tornar-se tão enriquecedor quanto ouvir ou ler uma história, a depender de como esta relação com o audiovisual é conduzida.

“Já vimos que esse processo todo de ver e produzir imagens, no caso, imagens televisivas, existe como prática social, imerso que está em uma dinâmica econômica, política e cultural. E existe como linguagem do nosso tempo, como um modo de produzir, criar, imaginar, narrar histórias, sonoridades, cores, figuras, personagens, histórias, notícias. Também, certamente, como um modo de ensinar, vender ideias e produtos, convencer, sensibilizar, convocar”
(FISCHER, 2013, p.54)

A responsabilidade desta experiência, no entanto, o seu saldo educacional, é sempre direcionado ao adulto responsável: aos pais na instituição familiar e aos professores no ambiente escolar. Para estes últimos, a tarefa é ainda mais densa pois consiste em trabalhar com formações pessoais, moral e costumes muito diversos, sob um mesmo viés a fim de transmitir conteúdo e produzir conhecimento.

A televisão é um espaço de reprodutibilidade de imagens: sob seu arquétipo de “meio das massas”, atinge um grande número de olhos, mas nem por isso uma grande atenção dos olhares – isto está longe do alcance do IBOPE e mais acessível aos estudos da recepção. A reprodução torna possível, “[...] e mesmo inevitável, que uma imagem seja usada para vários e diferentes propósitos [...]” (BERGER, 1999, p.26-27). Em tempos de hipermídia, se torna complicado contornar as influências de uma obra, bem como. Cada audiovisual está emaranhado numa rede formada por produções das plataformas mais distintas. Portanto, remetendo à Martín-Barbero, não se trata tanto “do quê”, mas sim de “como”: “[...] o problema de fundo agora não está mais nas mídias, mas nos mediadores e nos modelos culturais que influenciam os sentidos que são produzidos sobre elas” (Fernandes, 2009, p.21). Então um grande erro da atualidade é manter em oposição a educação e a tecnologia, não criando alternativas para acomodar no ambiente escolar, por exemplo, produtos midiáticos de maneira produtiva (Martín-Barbero, 2014, p.12). Manter a televisão e o computador, o universo audiovisual, apenas como lazer reforça a ideia de que as mídias estariam “fora da Cultura”, quando as crianças de hoje já nascem afogadas numa cultura das mídias. Separar e opor gera, mais que confusão, dramático esvaziamento de sentidos: tanto nas obras audiovisuais

quanto nas instituições educacionais. Para o autor, pensando a partir de Paulo Freire, deve-se “pensar a comunicação a partir da cultura” (p.21), pois é matéria social, bem como o é a educação.

“Haveria [...] um trabalho riquíssimo a ser feito no espaço escolar, no sentido de mergulhar nessas imagens e procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum (professor 'é assim', criança 'gosta disso', adolescentes 'precisam daquilo' ou 'agem sempre assim'), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social” (FISCHER, 2013, p.42),

Mas,

“localizada no exterior do modelo pedagógico e comunicativo, a tecnologia só pode contribuir para modernizar a 'decoreção' do ensino, e não para a transformação radical das estruturas ou metodologias, tampouco para as práticas de aprendizagem” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.12)

Martín-Barbero (2004) é ainda mais provocativo neste debate, e coloca que, se é da opinião maioria que ver TV não exige inteligência, então a escola – que nos alfabetiza, nos permite a entrada no mundo “das letras”, que é historicamente o lugar da alta cultura – não poderia nem deveria ceder à tentação midiática.

Para pensar a infância hoje, é primordial reconhecer que “[...] não há mais como privar as crianças do acesso aos produtos da mídia, que cada vez mais fazem parte do seu cotidiano” e reconhecer que para as crianças desta geração midiática “o peso dos fatores sócio-culturais [...] como parte da forma como constroem os sentidos do que presenciam nas narrativas dos diferentes meios de comunicação” (Fernandes, 2009, p.13).

A escola é ainda uma experiência exterior a este estudo, bem como o cinema – a ida ao cinema e a experiência do filme. É evidente que a TV há muito faz parte de uma cultura da infância brasileira, e com a televisão, o convívio é muito mais cotidiano, ocorre no interior do lar e faz parte do currículo doméstico da maior parte das crianças. A instituição escolar indica, auxilia, mesmo influencia, mas, é claro, não mantém vigilância nem controle sobre os

alunos. A disciplinarização é distinta nos ambientes escolar e familiar. Neste cenário, o controle permanece literalmente nas mãos infantis, o que, muitas vezes, ocorre por tempo ilimitado. Durante esse momento de poder e autonomia que se estende por horas a fio e que se repete dia após dia, quase sempre as escolhas do olhar apontam para a animação.

Aumont toma o cinema como “a arte da memória e da imaginação”, ressaltando o alcance de seus aspectos técnicos e de estes como possibilitam a constante reciclagem de seus resultados artísticos. De fato, o audiovisual cria diversas “ilusões elementares” (Aumont, 1993, p.67), o que intensifica a naturalidade de sua aparição. Além disso, o pacto que o espectador firma com o filme faz aumentar este envolvimento, apagando, momentaneamente, as linhas que demarcam os terrenos do real e do ficcional, e a tela se agiganta em sua intensa transparência – tudo isso bem diante dos nossos olhos. O Cinema, em sua expressividade, permitiria captar a “complexidade das experiências humanas” (FOSSATTI, 2010, p.14) e quanto menor a criança, mais “[...] sua atenção é facilmente atraída por imagens em movimento e efeitos sonoros”¹⁷. Esta justificativa está numa das descrições do programa Quintal da Cultura, que, apesar de ser pensado para crianças de três a cinco anos, é responsável por alguns dos maiores picos de audiência da emissora e tem espectadores de idades variadas. Mesmo crianças mais velhas e já alfabetizadas, na fase que Piaget vem denominar como a das Operações Concretas – entre 7 e 12 anos, se atraem pelo programa, em especial pelos desenhos animados. Na escassez de opções na TV aberta, por vezes acabam assistindo a algo que, para sua idade, já não é tão interessante dentro do escopo educativo. Nesta fase, dentro de um padrão geral da evolução das habilidades perceptivas e cognitivas da criança, o pensamento lógico e matemático poderiam ser estimulados em novos níveis, e as relações afetivas, bem como o juízo moral, ganham em densidade (Piaget e Inhelder,1999). Claro que não se considera, aqui, a questão dos gostos, mas o olhar costuma comandar, sendo seguido pelos outros sentidos que podem ser despertados pelo audiovisual, e por isso cada programa busca ser, antes de tudo atrativo. É a esta característica que chamamos “apelo”. Muitos dos programas, inclusive, possuem facetas

inesperadas que são atrativas a um público mais abrangente, a exemplo do *show* “Dora, a Aventureira”; a lógica é exercitada com apoio extremamente visual, quando, quebrando da “terceira parede”, a personagem nos pede que encontremos algo escondido no cenário ou que escolhamos, segundo os obstáculos mostrados, o melhor caminho a seguir. Mas Dora também fala inglês, língua que emerge cada dia mais como uma obrigatoriedade curricular e que poucas das tantas crianças que assistem ao programa têm oportunidade de reforçar o aprendizado fora da escola. O uso de música e de efeitos visuais ou técnicas diferenciadas podem, também, ser fatores atrativos a crianças de faixas distintas de idade, sem contar a individualidade que se expressa através dos gostos particulares. Ademais, é importante ressaltar, sempre, a importância do direcionamento do conteúdo, pois a proposta do audiovisual educativo é justamente ultrapassar a mera conquista do olhar, a fim de estimular saberes e produzir conhecimento.

“A relação existente entre o apelo e a compreensão provavelmente se baseia na reciprocidade”¹⁸ (Fisch and Truglio 2001 *apud* FISCH, 2007, p.30-31). O programa infantil deve, então, ser direcionado à criança, falar a ela numa linguagem que a alcance e abordar temas os quais ela possa compreender a partir da própria vivência. É necessário compreender a circularidade desta relação que funda a TV educativa, entrelaçando ver e aprender, para perceber que o desenho animado ocupa um lugar de importância na vida da criança espectadora: “*just as children will only attend to (and, thus, comprehend) a television program if they enjoy it, they are also likely to enjoy a program more if they find its content to be comprehensible and not over their heads*” (FISCH, 2007, p.31). O desenho animado “apela” à – ou permite a – fabulação do olhar, pois é visualmente inesperado em seu modo de representar o real.

Fisch traz, também, exemplos de estudos que demonstram que a capacidade de assimilação de crianças é aumentada frente a um conteúdo que desperte maior interesse visual em comparação com outros programas, e conseqüentemente potencializa a atenção. A inserção de cenas de ação diferenciadas e do uso de efeitos visuais, bem como as possibilidades de

enriquecer a narrativa através da montagem, contribuem ainda mais para prender o pequeno espectador. A monotonia visual não perde em estímulo, e o desinteresse da criança afeta a apreensão dos saberes que se apresentem na imagem.

“A second element that can contribute to appeal is the inclusion of visual action, such as slapstick, fast-motion, or simply prominent activity or movement on the screen. Numerous studies have shown that preschool (and school-age) children prefer television programs that feature visual action over lengthy “talking heads” scenes”
(FISCH, 2007, p.31)

Ainda o pesquisador nos atenta ao perfil audiovisual dos programas, voltando-se para a questão da música e dos diálogos ou narrações: para conseguir sustentar a atenção da criança de maneira efetiva, o áudio deve ser integrado à imagem, contribuindo para a fruição do envolvimento espectador-programa (FISCH, 2007). *“As Lesser (1974) observed, consistent with the data on visual action discussed earlier, music may capture attention but probably will not sustain it if the visual that accompanies it is static”* (FISCH, 2007, p.32). Seguindo no exemplo, é difícil que a criança desperte interesse por uma apresentação filmada de uma orquestra ou que sua atenção se sustente durante todo o tempo do espetáculo. Mas não é questão de conteúdo, e sim de como este conteúdo é apresentado, podendo o episódio de Tom e Jerry intitulado *“The Cat Concerto”* (direção de William Hanna e Joseph Barbera, MGM Studios) – vencedor do Oscar de melhor curta animado no ano de 1947 – envolver muito mais facilmente a criança e, além de gerar divertimento, despertar interesse musical ou mecânico.

Piaget (...) Para a criança pequena, então, tudo é intensificado: quanto mais jovem, maior o impacto das imagens, do que seus olhos “cessam”; quando vai crescendo, maiores as possibilidades que surgem após as imagens, é o que se retém delas – aquilo que seus olhos “sugam”. A imagem gráfica, o desenho, é uma das formas de percepção e apreensão do mundo – é uma linguagem. Desenhando ou vendo imagens, a criança desenvolve noções dimensionais, percebendo melhor espaços, formas e distâncias, mas também –

e, aqui, principalmente – representa, associa. O desenho animado vem a ser importante para a criança, pois também é espaço para formação de significados e produção de sentido, e que se torna privilegiado diante deste público pois segue apenas a lei do “metamorfismo universal”, dando lugar a mundos nos quais “tudo pode ser criado e transformado, independente de normativas físicas” (Meckee, 2006 apud Fossatti, 2010, p.27). Essa simulação “otimizada”, que recria e, simultaneamente, deforma o real, é capaz de estimular o olhar e o pensamento criativo, tanto visual quanto narrativamente.

Dentro da proposta de pensar a criança midiaticizada, Giroux (no sugestivo título: “A disneyzação da cultura infantil” In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio, Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995) “[...] reconhece a necessidade de questionar e repensar a autoridade cultural legitimada pelos filmes animados” (FOSSATTI, 2011, p. 12), parte dessa autoridade se impondo nas necessidades de consumo e na normatização de comportamentos. É preciso ter sempre em mente que

“As culturas da infância são socialmente produzidas, constituem-se historicamente e sofrem alterações por meio do processo histórico de recomposição das condições sociais em que as crianças vivem e que conduzem as possibilidades das interações entre as crianças e entre elas e os outros membros da sociedade”
(SILVA, 2015, p.85)

Apesar da impossibilidade de abandonarmos, ainda que momentaneamente, a inesgotável perspectiva da cultura midiática em sua íntima relação com o capitalismo, enxerguemos a vitalidade da imaginação como fator primordial nas produções televisivas direcionadas à infância.

Se “a literatura para crianças que circulava no Brasil de finais do século XIX e inícios do século XX, no gênero dos contos de fadas e do teatro infantil [...] dedicava-se à disseminação das artes de bem conduzir-se no mundo” (LEÃO, 2007, p.73), os livros eram, portanto, pequenos manuais de comportamento para a vida adulta. Transmitem às crianças “noções de moral, zelo ao trabalho, piedade, gosto pela aventura, exemplaridade e castigo, livrando-os dos vícios da preguiça, da curiosidade, da mentira, da usura e do

egoísmo” (LEÃO, 2007, p.78). A esta época, como vimos, o “sentimento de infância” (Ariés, 1981) era aos poucos incorporado ao pensamento civilizado, que agora pregava o afeto para com os pequenos, superando “o rigor, a intolerância, a ausência de alegria e a violência” (Coelho, 1991, p.63-64) direcionados à formação da criança e do jovem nos colégios dos séculos XVI e XVII.

Temos nas fábulas e nos contos de fadas os maiores exemplos de narrativas moralizantes, histórias que são sempre refeitas e reapresentadas com fins educacionais. Na maioria delas, busca-se uma “lição”. Não é mera invenção de nossos tempos, apesar de sabermos de versões iniciais bastante diferentes das que lemos hoje: “As coleções de livros de contos de fadas eram os manuais de civilidade que mais contribuía para a instrução social, o que mostra o compromisso dos escritores com o público infantil [...] Esse objeto livro fazia as vezes das técnicas para o autoconvencimento moralizador, as quais, caso funcionassem, possibilitariam uma predisposição ao recebimento e à aceitação da ordem social.” (LEÃO, 2007, p.78-79).

Aquilo que era produzido para crianças tinha sempre de possuir uma 'lição', um fundo moral ou uma intenção pedagogizante, sob as quais, por vezes, acabavam soterrados a criatividade e o estímulo à imaginação. Muitos desenhos animados têm sua origem nas páginas da literatura infantil, e muitos destes livros têm origem européia. Esta perspectiva já nos leva a pensar no direcionamento de conteúdo. Isto não qualifica a Europa enquanto berço das propostas educacionais para crianças, mas nos faz pensar, ao menos um pouco, sobre alternativas à hegemonia audiovisual norte-americana: nos trouxe produções de extrema qualidade mas também é exportadora dos modelos de programa que mais trabalham com *merchandising*, e da maioria dos brinquedos e produtos licenciados cujas propagandas consomem a maior parte do tempo dos canais de TV infanto-juvenis. Europeus também são alguns dos maiores nomes da Literatura dos Contos de Fada e histórias clássicas: Grimm, Andersen, Perrault, Esopo, La Fontaine. Claro, todas as suas histórias foram escritas muito tempo antes do surgimento da televisão, mas é fácil enxergar que muito antes do “*way of life*” americano se impor pelo mundo

através, principalmente, dos hábitos de consumo, os europeus detinham (e talvez ainda detenham, em menor grau) a hegemonia do campo intelectual, sendo o **berço** de grandes nomes da cultura “erudita” e de suas tradições. Destacamos os últimos nomes, Esopo e La Fontaine, e o gênero que a eles é atribuído o ofício de principais (re)criadores e difusores, a Fábula: “uma composição em versos de caráter moralizante, cujas personagens são animais falantes” (D'onofrio, 2007, *apud* FOSSATTI, 2011, p.62).

As origens da fábula remetem a outros nomes que, no entanto, se perderam nas apropriações e transcrições pelo tempo, tendo sido a autoria concedida àqueles cujas versões se tornaram mais populares. Muitas das histórias hoje conhecidas, já pasteurizadas de suas versões clássicas, são ainda mais antigas e distantes do que se supõe, algumas de fontes orientais ou indo-européias.

“Quando hoje falamos nos livros consagrados como clássicos infantis, os contos de fada ou contos maravilhosos [...] praticamente esquecemos (ou ignoramos) que esses nomes não correspondem aos verdadeiros autores de tais narrativas. São eles alguns dos escritores que, desde o século XVII, interessados na literatura folclórica criada pelo povo de seus respectivos países, reuniram as estórias anônimas, que há séculos vinham sendo transmitidas, oralmente, de geração para geração, e as transcreveram por escrito”
(COELHO, 1991, p.11-12)

Apesar de, desde a coleta e compilação destes contos pelos referidos nomes, já ser impossível traçar as autorias – pois que a maioria deles eram histórias populares e muito antigas, as famosas designações que se viam nas já referidas coletâneas infantis que se popularizaram a partir do século XIX dos “maravilhosos contos de Grimm” ou das “encantadoras fábulas de La Fontaine” não remetem em momento algum à imagem do “colonizado”. Também a Literatura Infantil sofreu, em seu passado mais remoto, com a homogeneização cultural. Um outro destaque no relato de Coelho vai para a importância do contar histórias. Antes, a oralidade e a memória eram as bases que mantinham vivas tradições e que não permitiam que as histórias se perdessem. A figura do livro como detentor de todo o conhecimento nasce da ruptura dessa necessidade de lembrar e de falar para que outros lembrem, os saberes

parecem deixar de ser tão abstratos e se imprimem na materialidade das letras, no peso das folhas. No entanto, o livro não findou a necessidade da fala, mas fez ver, de acordo com o aumento dos volumes que tentavam deitar em suas páginas todo o conhecimento do mundo, como a oralidade era imprescindível na divulgação e transmissão deste conhecimento. “A comunicação entre os homens”, em qual seja a linguagem, “é essencial à sua própria natureza. O impulso de contar histórias deve ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos” (COELHO, 1991, p.13).

Também as aventuras e histórias de viagens se tornavam muito populares entre leitores a partir de meados do século XIX. No entanto, evitava-se que as crianças tivessem contato com qualquer conteúdo que pudesse corromper a “bondade natural” que carregavam, tendo a doutrina naturalista de Jean Jacques Rousseau adquirido imensa credibilidade a esta época. A manutenção da pureza pregava que a inteligência só deveria ser estimulada a partir dos doze anos de idade, tendo sido vencida efetivamente a fase da infância. Como as fábulas usualmente centralizam os aspectos inadequados de um personagem para, então, ao final demonstrar que seu oposto é que seria respeitável ou bom, a pedagogia de Rousseau vai banir este, além de vários outros gêneros literários do cotidiano da criança:

“Ensinamos as fábulas de La Fontaine a todas as crianças, e não há uma só que as compreenda. E se as entendessem, seria pior ainda, porque a moral ali está tão misturada e desproporcionada à sua idade que levaria mais facilmente ao vício do que à virtude.”

(Rousseau, s/d *apud* Coelho, 1999, p.126-127)

Para Rousseau, não se deveria ensinar o mal à criança, ainda que com fins de impedi-la de adotá-lo em seus comportamentos, pois o homem em geral seria muito mais suscetível ao mal que ao bem; lhe sendo o bem já tão familiar do berço, apenas o mal se apresentaria como uma possibilidade de mudança. Este pensamento, apesar de subestimar a capacidade de alcance e a complexidade da lógica infantil, tem seus ecos na atualidade quando se discute a influência da TV no comportamento de meninos e meninas. Muitas vezes, o

comportamento da criança é reduzido à mimesis, ou imitação, e torna-se mais fácil discutir sobre “o que a televisão ensina” que sobre os modos de aprender e educar com a televisão. As narrativas “fabulosas”, contendo ou não as principais características vinculadas a esta variedade literária, se fazem muito presentes nos programas direcionados para a faixa de até doze anos de idade.

Tentativas pedagogizantes comumente afogam uma experiência infantil mais inventiva na demarcação rígida entre o certo e o errado, pretendendo mostrar como agir e como ser, pregando padrões normativos. A criança permanece a repetir os modelos ao invés de ser estimulada a assimilar o que um vídeo “quer dizer”, o que, para a rigidez da cultura letrada, seria possível apenas com o livro. Mas, persistindo na hipótese de que o audiovisual também possibilita o aprendizado ou incita o posicionamento crítico, de há que se levar em conta que “entre a superfície em branco da página e o espaço vazio da tela há laços mais estreitos do que nos é dado suspeitar à primeira vista” (Prates, 2003, apud Fernandes, 2009, p.34). FOSSATTI (2011) se apóia em Vanoye (1994) para falar de como os tipos narrativos podem inquirir a produção dos sentidos nos audiovisuais. Apelando a associações presentes no inconsciente coletivo, “convidam o espectador a construir hipóteses interpretativas acerca do sentido simbólico daquilo que é apresentado” (Fossatti, 2011, p.63). A responsabilidade concedida ao *medium* literário equivalia ao “distrair, divertir e educar” que acabamos por impor como lema para a TV feita para crianças . O desafio da educação é tentar provar que é possível trabalhar

“[...] diferentes produtos audiovisuais (vídeos, filmes, programas detelevisão), identificando aqueles que procuram fixar sentidos sobre modos de ser e queles que se mostram mais 'abertos', menos maniqueístas ou manipulativos, digamos assim, na marcação das diferenças”
(FISCHER, 2013, p.42).

No caso dos programas direcionados, não há como deixar de lado o papel da criatividade numa produção de fins educacionais. Muitas vezes, um programa que diz ensinar apenas “imita” o conteúdo escolar, mas é preciso levar em conta que a imagem abre um amplo espaço para a fabulação. “Disney refere-se ao desenho animado como pertencente ao mundo feérico, de fantasia

e magia, um universo que convida insistentemente à poesia” (Duca, 1948 *apud* Fossetti, 2010, p.27). E o que é a poesia senão uma zona de permissividade com seu principal objeto (a palavra)? A animação pode oportunizar a imagem nesta mesma perspectiva, através de um “[...] movimento de assimilação revestido de fantasia” (Leão, 2007, p.80). No desenho animado, o imaginário infantil manifesta-se na tela da televisão da maneira que somente o uso fantasioso da imagem permite.

A palavra imaginação, por mais diversos os desdobramentos encontrados para seu sentido, ainda se relaciona à criação de imagens, à representação mental com base naquilo que pode ser visto. Na sua origem está diretamente ligada ao imitar – basear-se em modelos e, claro, é de onde deriva o imaginário – termo por demais complexo e abrangente para uma tentativa de definição neste trabalho, mas que quando tomado na expressão “imaginário coletivo” se refere a um conjunto de imagens que têm seu significado naturalizado por uma comunidade específica. No entanto, o conceito não se enclausura à definição, e envolve-se com diversos outros sentidos, expandindo-se ao inapreensível. É Gaston Bachelard (1997, p. 18) quem vai defini-lo muito bem em sua abstração: “A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade”.

“Em linhas gerais, [...] o desenvolvimento mental, a acomodação imitativa e a assimilação lúdica, após serem diferenciadas, se coordenam sempre estreitamente” (PIAGET, 1971, p.275). Ao que Piaget nomeia assimilação livre temos o espaço que, nas frestas da coerência, dá origem à imaginação criadora. A imaginação criadora tem origem no mundo perceptível, na materialidade das coisas, pois que o pensamento também é imagem, que a memória, também atividade criativa, se detecta pelo sensível, pois que “as estruturas sensório-motoras constituem a origem das operações ulteriores do pensamento” (PIAGET, 1999, p.31).

[...] a figuração simbólica, ou o pensamento figurativo, enquanto imagem prenha de conteúdo, é produzida pelos

desejos e impressões do sujeito, ou seja, explica-se pelas referidas acomodações anteriores do indivíduo que, necessariamente, repousam no equilíbrio entre a assimilação da sua vida afectivo-subjectiva e os estímulos do meio” (ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009, p.9)

Também Bachelard coloca o problema das materialidades da imaginação: é importante, aqui, pensarmos que corpos a imaginação adquire e que formas toma para expressar-se, pois há uma necessidade infantil deste suporte: “A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas” (1997, p.9). A criação e a fantasia, acessadas muitas vezes pela via da animação, são de extrema importância num mundo regido por adultos, pois que a fenda entre percepção e criação é aumentada conforme a necessidade de adequação ao funcionamento e ao imediatismo da realidade adulta.

Recorrendo à Santaella (2006), Fernandes nos diz que “A cultura das mídias[...] inaugura uma dinâmica que tece e se alastra nas relações das mídias entre si de forma fluida, articulando níveis, gêneros e formas e produzindo uma mistura de identidades no consumo da cultura [...] a autora [Santaella] caracteriza a TV e o vídeo como as mais representativas destes deslocamentos das ordens que caracterizam a cultura contemporânea. A fragmentação, a descontinuidade, o deslocamento e a alinearidade destas permeiam todas as partes da nossa cultura e penetram nossos modos de viver” (Fernandes, 2009, p.21). Este convívio obrigatório nem sempre quer dizer uma coexistência amigável. A relação da criança com o universo audiovisual é bastante forte, pois que formam os pontos de referência para grande parte das atividades que venha a desenvolver por si mesma, com o próprio corpo, tais como falar – imitando sons e movimentos de bocas que os produzem –, reconhecer familiares, distinguir formas, cores e espaços, relacionar signos a seus sentidos – como letras e números quando no processo de alfabetização.

À criança brasileira raramente dedica-se uma preocupação com seus modos de ver, sendo seu olhar formado à medida que cresce no simples convívio com a TV, muitas vezes influenciador de um olhar que se acomoda em frente a tela. A partir da década de 1990, a computação gráfica se torna cada

vez mais frequente em produções animadas. Sendo hoje o principal método utilizado nas séries televisivas pois que o processo – apesar de exigir maior especialização da mão de obra – torna-se mais viável tanto economicamente quanto no fator tempo. Isso afeta diretamente o número de produções nacionais, e este *crescendo* beneficia não só o mercado, mas muito mais o pequeno espectador, pois há uma chance de maior compreensão das necessidades do público quando existe uma proximidade identitária com as reais possibilidades no cenário da recepção. Martín-Barbero recorre a Wachtel para tomar a colonização como um exemplo forte do que é o “processo de aculturação, no qual a cultura de uma minoria é emitida a uma maioria subjugada (Martín-Barbero, 2014, p.22-23). O pesquisador nos diz, também, que a esta ordem homogeneizante acabam por se enraizar numa sociedade e por transformá-la por completo, somando incontáveis perdas e danos; isto teria ocorrido conosco, latino-americanos, e a este processo e ao conformismo dele resultante, “[...] cuja máxima aspiração é adaptar-se [...]” (Martín-Barbero, 2014, p.26), Paulo Freire viria nomear de “cultura do silêncio” (Martín-Barbero, 2014, p.23). Seria persistir neste hábito deixar que as crianças usufruissem apenas de um mesmo tipo de produto, ou que tivessem acesso a um conteúdo repetitivo. A televisão brasileira tem sofrido a influência americana, desde sua implantação. Este 'hábito' continua a ser cultivado, mais visivelmente nas programações de emissoras comerciais. Algumas mudanças, como a “lei da TV paga”, contribuem para a diversificação de conteúdo, estimulando a produção nacional, mesmo em canais estrangeiros. Séries animadas nacionais que vem sendo premiadas ganham destaque como produto de exportação.

É interessante perceber esta abertura como chance de produzir conteúdo nacional como uma importante parte do compromisso assumido por um canal educativo-cultural para a formação de sujeitos. A programação diversa traz uma variação de conteúdos que beneficiam o espectador, e a produção nacional que surge em alternativa àquilo que já é exibido por *majors* pode trazer recortes plurais, na vantagem de do o pela proximidade que permite um diálogo com o espectador brasileiro para compreender suas necessidades de consumo midiático/cultural, “buscando promover um diálogo

conosco, enquanto espectadores, para que possamos “descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam” (Martín-barbero, 2014, p.33). A TV educativa tem, ainda, o obstáculo de ser um espaço que busque envolver a criança brasileira em sua multiplicidade. Perceber e reconhecer, nos personagens animados, semelhanças consigo mesma e com sua própria rotina permite que a criança se identifique com um programa e que, então, o tome como parâmetro para imaginar a si própria enquanto sujeito, pois a formação da criança se dá em grande parte através de

“produtos culturais que ajudam os sujeitos a pensar, a comportar-se e [...] a construir-se como pessoas morais’ (PUIG, 1998), e podem estar presentes em quaisquer produtos ou práticas culturais com os quais os indivíduos se relacionam cotidianamente”
(DUARTE, 2008, p.22)

Novamente, aqui, podemos voltar aos ídolos e aos heróis. Mas agora pensando numa perspectiva que ultrapassa os bonecos e os lanches, talvez mesmo as roupas, pois agora, instituídos os modelos, trata-se mais de ser que de ter. Claro que os produtos participam, pois criam a ilusão de aproximação, reproduzindo (mas, também, reduzindo) materialmente o universo visto na tela. A alfabetização (audio)visual surge em contrapartida, no ensino de artes, teatro e cinema e em exercícios interpretativos e criativos, atividades usualmente não inseridas nos currículos escolares ou pouco estimuladas no ambiente caseiro. A tantas imagens que nos são mostradas, afinal, não exigem que ser vistas – não exigem uma postura espectral na diferenciação proposta por Aumont (199X); elas apenas permitem uma infinidade de “interpretações”, convidando sutilmente o espectador a agir nesta diferença entre o ato de olhar e a atitude de ver. Esta alfabetização audiovisual viria em benefício da criança, tal como a alfabetização pela palavra, desde que idealizada “[...] em si” como “um ato de criação capaz de desencadear outros atos criativos” (FREIRE, 1967 *apud* Martín-barbero, 2014, p.39).

Simplificar para a criança não é recorrer à infantilização, tampouco empobrecer a obra de sentidos. Também nos desenhos animados, a complexa rede de representações se apresenta, ligando significantes e significados neste

“museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo homo sapiens sapiens” (DURAND,1994 *apud* ARAÚJO E TEIXEIRA, 2009, p.8). Tendo tomado os estudos do psicanalista Bruno Bettelheim sobre os contos clássicos, Fossati conclui que “[...] os diferentes espectros e sombras do homem estão sempre em cena, sendo constantemente despertados pelos estímulos que, juntamente com a imagem, demovem do sujeito emoções, prazer ou devaneio” (FOSSATTI, 2011, p.66). Castells e Martín-Barbero, e cada vez mais teóricos, vêm na tentativa de apresentar estas novas sensibilidades que surgem no entrecruzamento com as tecnologias, com novas maneiras de comunicar e expressar, pensar e criar. Diante da TV a capacidade imaginativa, esta habilidade de inconformar-se, também deve ser repensada por dentro da educação, como parte dela:

“Se a imaginação e a criatividade entendidas pela escola estiverem dispostas apenas nos formatos conhecidos pelos adultos em sua infância (apenas como modelos do que era ser criativo na infância deles) não reconhecendo como imaginação ou criatividade nada que não traga seus parâmetros na criação, pode-se fechar às crianças as possibilidades de criarem diante desse novo contexto.”
(Fernandes, 2009, p.46)

O programa televisivo pode, sim, avançar a este ponto. Para a criança é importante que estes modelos surjam nas mais diversas plataformas que façam parte de seu convívio, e no desenho animado existe respaldo para que o aprendizado não ganhe tons os da obrigatoriedade do real e a natureza fantasiosa de sua linguagem abra espaços outros para conversas com a imaginação.

“A despeito de todos os discursos popularescos e mercadológicos que tentaram e ainda tentam explicá-la, a televisão acumulou, nestes últimos cinquenta anos de sua história, um repertório de obras criativas muito maior do que normalmente se supõe, um repertório suficientemente denso e amplo para que se possa incluí-la sem esforço entre os fenômenos culturais mais importantes de nosso tempo.”
(MACHADO, 2000, p.15)

NOTAS

¹ Do original “*zombie viewers*” (Winn, 1977 apud FISCH, 2007, p.20).

² Do original: “[...] *television viewing is not only voluntary, but also requires active cognitive processing on the part of the viewer (Anderson, 1999; Anderson & Burns, 1991). Engaging presentations may initially succeed in drawing viewers’ attention to a program, but they do not force the viewer to continue to watch*” (FISCH, 2007, p.20).

³ Do original “The Gallery of Archduke Leopold in Brussels”, de autoria de David “the Younger” Teniers, 1639/40, óleo sobre tela: 96 x 128 cm - em *Staatsgalerie im Neuen Schloss*, Vienna, Áustria.

⁴ IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística, empresa especializada em pesquisa de mercado, principal fonte dos dados relativos à audiência televisiva no Brasil.

⁵ Do original: “A multinational comparison of data from 23 countries found that children spent an average of 18 hours per week watching television. Although individual children varied greatly in their viewing, the mean of 18 hours was 50% higher than the time spent in any other activity.” (Groebel, 1999 apud FISCH, 2007, p.4)

⁶ Fonte: www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/35767-audiencia-e-falta-de-anunciantes-reduzem-os-infantis-globais.shtml+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us

⁷ Fonte: <http://www.revistapontocom.org.br/materias/publicidade-nas-tvs-educativas>, acesso em 26 de agosto de 2015.

⁸ Fonte: <http://www.mc.gov.br/radiodifusao-educativa>

⁹ Do original: “*Producers from Mexico, Brazil, and Germany independently approached CTW because they saw the value of Sesame Street, but wanted programs that would specifically address the educational needs of children in their own countries [...]. As in the United States, the various series were produced under the CTW Model, with indigenous producers, educational content specialists, and researchers.*” (FISCH, 2007, p.25)

¹⁰ Fonte: <http://oplanetatv.clickgratis.com.br/noticias/audiencia-da-tv/globo-lidera-na-tv-por-assinatura-canal-viva-perde-audiencia.html>

¹¹ Fonte: <http://www.mc.gov.br/component/content/article/273-lex/portarias/24686-portaria-interministerial-n-651-de-15-de-janeiro-de-1999>

¹² Fonte: <http://tvcultura.cmais.com.br/fpa/quem-somos>

¹³ Fonte: <http://tvcultura.cmais.com.br/captacao/publicidade/tv-ra-tim-bum>

¹⁴ Fonte: <http://cmiais.com.br/captacao/tv-ra-tim-bum-1>

¹⁵ Fonte: <http://tvcultura.cmais.com.br/quintaldacultura>

¹⁶ Fonte: <http://www.glazcinema.com.br/noticias.php?id=47>

¹⁷ Fonte: <http://tvcultura.cmais.com.br/quintaldacultura/perfil-publico>

¹⁸ Do original: “*The relationship between appeal and comprehension is most likely reciprocal*” (Fisch and Truglio 2001 apud FISCH, 2007, p.30-31)

4. CONCLUSÕES

Os hábitos de escrita e de leitura já não são os mesmos de vinte ou quarenta anos atrás, é verdade (Martín-Barbero, 2004). Mas, no ritmo do presente, o “antes” torna-se um parâmetro progressivamente mais impreciso. É preciso compreendermos a TV como presença de nosso tempo. Frente a todas as telas cada vez mais presentes e portáteis, ela vem, inclusive, se renovando em ciclos cada vez mais curtos, e as programações adquirem um dinamismo inédito a fim de se manter como um veículo de massa, e não o veículo “para a massa” - para aqueles que, supostamente, não poderiam se permitir ultrapassar esta fonte de informação e lazer por outras mais modernas e mais caras. A criança ainda é seu maior público, mesmo quando não está contando como ponto na audiência: muitas assistem a uma longa sequência de uma série produzida para a TV através da internet, consomem desde gibis a chicletes licenciados e querem se vestir ou agir como aquele herói ou aquela princesa de um programa ou filme transmitido pela “babá eletrônica”.

E em meio ao e à massificação cultural, torna-se muito mais necessário trabalhá-la como alternativa ao que parece ser sua única face. Sugere-se “deslocar o foco para a diferença iluminadora” e trabalhar para a expansão das “possibilidades expressivas desse meio” (MACHADO, 2000, p.10). A criança do presente desperta novas sensibilidades a partir da relação que desenvolve com a tecnologia, e cabe aos adultos que estejam nos principais espaços que as circundam – a família, a escola – compreender as possibilidades educacionais que brotam destes vínculos.

“Eleger a TV como material de estudo na educação tem também esse sentido, de ir além, além de nossas cotidianas e

mínimas ações sobre as imagens, mas sempre respeitando-as, partindo delas, a fim de dinamizar e multiplicar o vivido, experimentar com fruição e pensamento todos esses artefatos culturais que olhamos e que nos olham.”
(FISCHER, 2013, p.51)

Georges Didi-Huberman questiona ao seu leitor: “Seria a porta nossa última imagem dialética para concluir – ou deixar aberta – essa fábula do olhar?” (2010, p.232). A TV, que é constantemente pensada enquanto uma janela, seria também uma alternativa para onde voltarmos nossos olhos e para pensarmos no que vemos antes de darmos os primeiros passos porta afora? A TV se abre como um novo espaço para o aprender, na medida em que haja demanda de conteúdo e resposta da audiência para que o círculo continue a se desenhar. A sala de casa se revela uma alternativa para pensar na continuidade do conteúdo escolar. Afinal,

“mudaram os modos de aprender e os espaços de aprendizagem. Hoje, [...] as idades de aprender são todas, o lugar pode ser qualquer um [...] Estamos passando de uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa, isto é, cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, a infância e a velhice...” (MARTÍN-BARBERO apud Fernandes, 2009, p.27)

As questões aqui colocadas tencionam nada mais que motivar a busca por possibilidades que venham ao acalento das inquietações e angústias que regem a relação da criança com a mídia. O trabalho não foi realizado na tentativa de criar respostas, mas de evoluir, a partir das discussões, a reflexão sobre aquilo que já é feito – contribuindo para sua manutenção justificada ou para uma mudança de caráter positivo.

A infância está no enfoque de muitos campos do saber pois diz respeito, antes de tudo, ao futuro. A Televisão é, e pode se tornar cada vez mais, importante na formação da criança; mas a infância não pode ser reduzida à experiência de espectador. Ser criança é muito mais que isso.

5. REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família; Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário *in* Revista Letras Hoje, v.44, nº 4, out/dez 2009, p.7-13.
- AUMONT, Jacques. A imagem. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- BARROS FILHO, Eduardo Armando de. Por uma televisão cultural-educativa e pública: A TV Cultura de São Paulo, 1960-1974. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- CASTRO, D. Superligados na TV. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 de outubro de 2004. folha ilustrada, p. E1.
- COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. Tradução de Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DUARTE, Rosália (org.). A televisão pelo olhar das crianças. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?; Brasil, 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós- graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- FISCH, SHALOM M. Children's learning from educational television : *Sesame Street* and beyond. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Televisão & Educação: fruir e pensar a TV. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FORT, Mônica Cristine. Televisão educativa: a responsabilidade pública e as preferências do espectador. São Paulo: Annablume, 2005.
- FOSSATTI, Carolina Lanner. Cinema de animação: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- LEÃO, Andréa Borges Leão . Norbert Elias e a Educação. Belo Horizonte : Autêntica , 2007, pgs.61-81.
- MACHADO, Arlindo. A televisão levada a sério. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Tradução de Jacob Gorender. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

_____. A comunicação na educação. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A infância e a sociedade de consumo: indústria cultural e imaginário infantil *in* Revista Imagens da Educação, v.5, nº 1, 2015, pgs. 5-15.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

_____; INHELDER, Bärbel. A psicologia da criança. Tradução de Otávio Mendes Cajado. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

RAMALHO, Alzimar Rodrigues. Entre universidade e sociedade, há espaço para a televisão *in* Rumores – Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias ECA-USP, edição 5, Maio-Agosto de 2009;

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo *in* As crianças: contextos e identidades - Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SILVA, Jéssika Naiara da. Manifestações de conteúdos televisivos nas culturas infantis e interpretações das professoras no contexto pré-escolar. Brasil, 2015, 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. São Paulo, Presidente Prudente : 2015.

SOUSA, Juliana Pereira de. A Dona da Brincadeira: televisão e brinquedos na produção cultural da infância contemporânea *in* Revista Comunicação e Educação, ano XV, n.1, jan/abr de 2010, pgs. 55-61.