



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**LEIDIANE COELHO JORGE**

**USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO**

**Tubarão**  
**2014**

**LEIDIANE COELHO JORGE**

**USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Heloisa Juncklaus Preis Moraes.

Tubarão

2014

J71 Jorge, Leidiane Coelho, 1986-  
    Usos sociais e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção/ Leidiane Coelho Jorge;  
Orientadora: Heloisa Juncklaus Preis Moraes -- 2014.  
    137 f.; il. ; 30 cm

    Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014  
    Inclui bibliografias

    1. Linguagem tecnológica. 2. Desenho animado.  
    3. Influência tecnológica. 4. Conceito educativo.  
    I. Moraes, Heloisa Juncklaus Preis II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Ciências da Linguagem.  
    III. Título.

CDD (21. ed.) 410.72

**LEIDIANE COELHO JORGE**

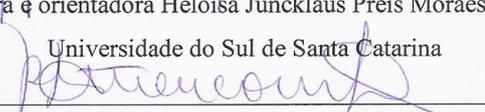
**USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

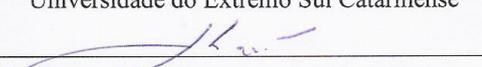
Tubarão, 6 de dezembro de 2012.



\_\_\_\_\_  
Professora e orientadora Heloisa Juncklaus Preis Moraes, Doutora  
Universidade do Sul de Santa Catarina



\_\_\_\_\_  
Professor Ricardo Luiz de Bittencourt, Doutor  
Universidade do Extremo Sul Catarinense



\_\_\_\_\_  
Professora Jussara Bittencourt de Sá, Doutora  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a meu esposo Ademir, a meus pais Celia e Anselmo e a todos que contribuíram direta e indiretamente para a existência do mesmo.

## AGRADECIMENTOS

Maio de 2010

Em minhas pesquisas buscando pelo sonho encontrei uma novidade: um edital de Mestrado intitulado por Ciências da Linguagem que não exigia formação em Letras e apresentava uma Linha de Pesquisa em Linguagem e Cultura. Só havia um problema: o edital encerrava-se naquela mesma semana, pois já tinha sido prorrogado. Tudo contribuía para que eu deixasse de lado esta oportunidade. Mas foi aí que pensei que não deveria desistir sem antes tentar. E assim se fez. Após efetuar a inscrição, concluir o projeto e escolher a orientadora, só faltava vencer mais alguns desafios e um deles era ir a Palhoça sozinha. Chegado o grande dia só houve um probleminha: o ônibus que me levaria não veio e já eram duas horas da manhã. Eu queria entrar em pânico, mas, como eu sempre digo, acreditei que “iria dar tudo certo”. Então saímos, eu, minha mãe e meu padrasto desesperados e descobrimos que as duas rodoviárias que temos na cidade vizinha estavam fechadas. Parecia que tudo já estava perdido. Mas eu não desisti. Foi quando apareceu um ônibus fretado para uma viagem particular com destino a São Paulo para lancharem. Eis a oportunidade. Depois de insistir muito eles abriram um protocolo de S.O.S e aceitaram me levar. E para encerrar a história, o motorista me disse que não sabia bem onde me deixar, mas lá fomos nós. Um misto de choro, ansiedade e medo de acordar em São Paulo me acompanharam durante toda a viagem. Lá pelas tantas o ônibus parou e eu me dirigi até um posto de gasolina e a atendente informou-me que Pedra Branca “era logo ali, só passar o cemitério”. E assim eu saí a pé naquele frio. Ainda estava amanhecendo e isso me assustava um pouco. Conforme as pessoas passavam, eu pedia orientação e ninguém sabia nada. E assim, depois de já ter passado o cemitério, descer e subir morros e caminhado por mais de uma hora avistei de longe o portal da Pedra Branca e foi aí que descobri que ainda teria que atravessar toda a cidade. Cheguei a pensar várias vezes que estava no lugar errado e que a Unisul tinha mudado de endereço. Logo que cheguei veio uma pessoa e questionou-me a cerca da minha suposta orientadora tentando me inflamar, mas eu confiei na minha escolha. Nem pensava que não tinha conseguido lugar para dormir. A minha preocupação era a prova e o detalhe de que eu não tinha muita segurança sobre o assunto, pois só consegui o livro nos últimos dias. Mas transcorreu tudo bem. E foi no final da prova que conheci a Miriã que iria só me dar uma carona, mas fez muito mais. No caminho convidou-me a ficar em sua casa aquela noite e

propôs que fossemos juntas na entrevista também. Que noite abençoada. A entrevista veio pela manhã e a banca composta por quatro doutoras de excelência que poderiam ter me massacrado, mas ao contrário me acolheram com muito amor e profetizaram que havia chegado um novo tempo em minha vida. De cara me apaixonei pelo *All Star* da Profa. Ramayana, pela delicadeza da Profa. Jussara, pelo sorriso da Helô e pela pergunta da Alessandra que eu nunca vou esquecer – “Você gosta de desenho animado?” – pois nunca hesitei tanto para responder um sim. Eu não tinha quase nada para oferecer, mas me dispus a aprender. Quando saiu o resultado nem acreditei. Larguei o meu tão sonhado emprego de 40 horas no Estado e meu salário precioso e comecei a trabalhar no município sem pensar em salário é claro...Só havia mais um probleminha: onde eu ficaria quando fosse assistir as aulas em Tubarão? E foi aí que conheci a benção da Eliana que me acolheu com seu amor de manauara. As dificuldades foram muitas, mas o sonho era maior. Chegando no Programa ganhei outra família e até uma orientadora tipo mãezona maravilhosa!!!!!!!!!!!!!!

Professores compreensivos que não me deixaram de lado nem quando percebiam as minhas falhas e dificuldades e como me foi profetizado, cresci muito neste lugar. E mesmo depois de muitas noites em claro, muitas horas em trânsito, muitas dificuldades financeiras, não desisti. Agradeço à Layla e à Suelen que me socorreram sempre. À Déia, à Edla, à Alê e à Ramayana, à Sandra, à Rose e à Silvana que nunca me negaram uma carona.

Agradeço em especial a Heloisa que moveu toda a sua família literalmente para me favorecer e a cada dia tenho mais certeza que não poderia ter escolhido uma orientadora melhor. Agradeço a meus pais que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos. Em especial, a minha mãe que, juntamente com o Sergio, nunca mediu esforços para suprir algumas das minhas necessidades. A meu pai que muitas vezes me socorreu quando perdia um dos ônibus para ir a Tubarão. Agradeço a todos os meus amigos e familiares que sempre me incentivaram e motivaram. Agradeço a meu amado esposo que sempre sonhou comigo e abriu mão da minha atenção e presença muitas vezes para que eu chegasse até aqui. Enfim, agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho todas estas pessoas maravilhosas.

Setembro de 2012

Ao final desta longa jornada posso concluir que todas as impressões e expectativas que tive quando liguei pela primeira vez para o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem e ouvi a voz suave da Suelen se confirmaram: PPGCL - lugar de conhecimento, aprendizagem e crescimento e por fim, posso afirmar que tudo valeu à pena.

“Estamos hartos de oír lo que hace en la escuela o en la familia lo deshace, en un momento, la televisión. Sospechamos que la televisión es un medio desaprovechado: que sus posibilidades para enseñar e influir positivamente, sobre todo en la infancia, son extraordinarias. Nos gustaría poder ver en la televisión más a un cómplice que a un adversario” (Victoria Camps).



## RESUMO

O desenvolvimento tecnológico que acompanhamos tem resultado em transformações que afetam todos os âmbitos da sociedade. E a Educação tem sido um dos segmentos mais expostos e especulados acerca dessa explosão das novas tecnologias. A facilitação ao acesso às tecnologias, principalmente midiáticas, nas últimas décadas tem atingido a todos os públicos e se tornado parte constituinte da formação do ser social. Partindo-se de tal problemática tratamos nesta pesquisa de um público específico e de uma linguagem midiática em particular: as crianças e o desenho animado. Analisamos as possibilidades de convergência entre as mídias e a educação, permeando as vertentes dos Estudos Culturais e os caminhos do Imaginário Social tecidos enquanto dispositivo propulsor e sedutor das tecnologias do Imaginário. Assim, o trabalho problematizou a contribuição das mídias na integração das sociedades e sua possível atuação no contexto educacional, já que a ambiência social, cada vez mais, tem exigido este entrelaçamento. O aporte teórico, ancorado nas perspectivas do “Uso Social dos Meios”, de Martín-Barbero, e do “Enfoque Integral da Audiência”, de Guillermo Orozco. No curso metodológico foram considerados, em caráter comparativo, um *corpus* composto por 16 crianças da Pré-Escola da Educação Infantil do município de Balneário Gaivota – SC. Todavia, buscou-se além de verificar a recepção segundo as categorias teóricas explicitadas no título, compreender a estrutura do desenho animado como uma linguagem reconhecível, significativa e motivadora ao imaginário infantil e, ainda mais, a utilização desta linguagem midiática para incentivar/motivar a participação ativa dos alunos nas aulas. O desenho animado, Doki, enquanto objeto de estudo, apresentou em sua proposta conceitos educativos, abordando temáticas voltadas a Cidadania, Saúde, Respeito ao próximo, entre outras, que, por sua vez, promovem uma reflexão crítica. O efeito através utilização de tecnologias do imaginário é o da sedução. Buscar parcerias no processo de ensino-aprendizagem que sejam prazerosas e permitir aos envolvidos no processo mergulhar nas práticas pedagógicas de modo significativo, imagético e divertido é o que propôs a referida pesquisa.

Palavras-chave: Desenho Animado; Mediações; Uso Social.

## **ABSTRACT**

The technologic development we've seen has resulted in transformation that affects everybody in society. Thus, the most speculated and exposed sequence around these new technologies has been the education. The facilitation to the access to all kinds of technologies, mainly the media, has gotten to the public in general and has become part of the formation of mankind as a social being on the last decades. Starting from this problem dealt in this research about an specific audience and a particular media language: Children and cartoon. And, to this end, we analyze the possibilities of convergence between media and education, permeating strands of Cultural Studies and the Social Imaginary paths while following the segment of the cultural studies of the social ways used as a propellant and alluring device to set the technologies from imagination. Hence, the work problematized the contribution of the media in the integration of societies and their possible role in the educational context, since the social environment has demanded this entanglement increasingly. The theoretical was based in the perspectives of the "Use of Social Media" by Martin-Barbero, and "Integral Approach for Hearing" by Guillermo Orozco. In the methodology course was considered, for comparative data, a group composed of 16 children from Pre-School from the city of Balneário Gaivota – SC. However, in addition to the reception to the categories explained in theoretical basis, we tried to understand the structure of the cartoon as a recognizable language, meaningful and motivating to the child's imagination and even more, the use of this language media can be used to encourage / motivate the active participation of students in class. The cartoon Doki, as an object of study, presented on its proposal educational concepts, addressing issues regarding Citizenship, Health, Respect for others, among other things which on the other hand, promote critical reflection. The effect of the use of technology through imagination is the fascination it causes. The purpose of this research is making partnerships in the teaching-learning process that are pleasurable and allow those involved in the process to get deepen in pedagogical practices in a fun, imaginary and significant way.

**Keywords:** Cartoons; Mediations; Social Use.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Doki.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 2 – Produção artística A1 .....	<b>1Erro! Indicador não definido.2</b>
Figura 3 – Produção artística A2 .....	<b>1Erro! Indicador não definido.3</b>
Figura 4 – Produção artística A3 .....	<b>1Erro! Indicador não definido.4</b>
Figura 5 – Produção artística A4 .....	<b>1Erro! Indicador não definido.5</b>
Figura 6 – Produção artística A5 .....	<b>Erro! Indicador não definido.6</b>
Figura 7 – Produção artística A6 .....	<b>Erro! Indicador não definido.7</b>
Figura 8 – Produção artística A7 .....	<b>Erro! Indicador não definido.8</b>
Figura 9 – Produção artística A8 .....	<b>Erro! Indicador não definido.9</b>
Figura 10 – Produção artística A9 .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
Figura 11 – Produção artística A10 .....	<b>Erro! Indicador não definido.11</b>
Figura 12 – Produção artística A11 .....	<b>Erro! Indicador não definido.12</b>
Figura 13 – Produção artística A12 .....	<b>Erro! Indicador não definido.13</b>
Figura 14 – Produção artística A13 .....	<b>Erro! Indicador não definido.14</b>
Figura 15 – Produção artística A14 .....	<b>Erro! Indicador não definido.15</b>

Figura 16 – Produção artística A15 ..... **Erro! Indicador não definido.**16

Figura 17 – Produção artística A16 ..... **Erro! Indicador não definido.**117

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de alunos por turno, turma e localização .....	82
Tabela 2 – Número de filhos por família.....	85
Tabela 3 – Local de moradia .....	85
Tabela 4 – Acesso à água tratada e coleta de lixo .....	86
Tabela 5 – Ocupação/Profissão dos pais .....	87
Tabela 6 – Renda salarial familiar.....	88
Tabela 7 – Nível de escolaridade dos pais.....	90
Tabela 8 – Frequência de leituras e média de livros lidos no último ano.....	90
Tabela 9 – Itens e serviços.....	91
Tabela 10 – Ambientes e espaços que as famílias tem acesso .....	92
Tabela 11 – Atividades de lazer .....	93
Tabela 12 – Acesso a meios de comunicação e informação.....	94
Tabela 13 – Frequência com que assistem a TV .....	94
Tabela 14 – Modalidade de TV que tem acesso.....	95
Tabela 15 – Programação assistida.....	95
Tabela 16 – Programação assistida pelas crianças .....	97
Tabela 17 – Audiência televisiva das crianças .....	97
Tabela 18 – Opinião dos pais a respeito do desenho animado .....	98

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ESTUDOS CULTURAIS E A PESQUISA DE RECEPÇÃO.....</b>	<b>21</b>
2.1	USO SOCIAL DOS MEIOS.....	28
2.2	MEDIAÇÕES DO VER.....	38
<b>3</b>	<b>MÍDIA E IMAGINÁRIO.....</b>	<b>50</b>
3.1	MÍDIA.....	50
<b>3.1.1</b>	<b>A mídia no cenário da educação: concorrência e possibilidades.....</b>	<b>55</b>
3.2	IMAGINÁRIO SOCIAL E INFANTIL.....	61
<b>3.2.1</b>	<b>Infância: lugar de construção.....</b>	<b>66</b>
3.3	DESENHO ANIMADO: UMA LINGUAGEM ACESSÍVEL.....	69
3.4	DOKI.....	72
<b>4</b>	<b>TRILHANDO O CAMINHO DA RECEPÇÃO.....</b>	<b>77</b>
4.1	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	79
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	82
4.3	COLETA DE DADOS.....	83
<b>5</b>	<b>ANÁLISES.....</b>	<b>84</b>
5.1	PADRÃO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL.....	84
<b>5.1.1</b>	<b>Quantidade de filhos por família.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Local de moradia e saneamento básico.....</b>	<b>85</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Profissão/ocupação dos pais e renda familiar.....</b>	<b>86</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Nível de escolaridade e frequência de leituras.....</b>	<b>89</b>
<b>5.1.5</b>	<b>Itens e serviços.....</b>	<b>91</b>
<b>5.1.6</b>	<b>Atividades de lazer.....</b>	<b>93</b>
<b>5.1.7</b>	<b>Acesso a meios de comunicação e informação.....</b>	<b>94</b>
<b>5.1.8</b>	<b>Audiência televisiva.....</b>	<b>94</b>
5.1.8.1	Programação assistida pela família.....	95
5.1.8.2	Programação assistida pelas crianças.....	96
5.1.8.3	Audiência televisiva das crianças.....	97
5.1.8.4	Opinião dos pais a respeito do desenho animado.....	98
5.2	O PROFESSOR E AS MEDIAÇÕES.....	99

5.3	PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DOS ALUNOS .....	100
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>120</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL .....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO C – CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÉDEOS E</b>	
	<b>GRAVAÇÕES.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANEXO D – ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS .....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico que acompanhamos tem resultado em transformações que afetam todos os âmbitos da sociedade. O segmento que tem sido mais exposto e especulado acerca dessa explosão das novas tecnologias é a Educação. Ainda assim em pleno século XXI, a escola depois da família é a maior ambiência onde o ‘ser’ se constitui enquanto ‘ser social’.

Nesse contexto cabe ressaltar também a relevância de grupos como amigos, bairros e igreja, que em momento algum devem ser desconsiderados, contudo, o que fica evidente é a confiança depositada à instituição escolar tornando-a privilegiada nesse processo. A atual conjuntura que estamos inseridos, resultante dos vários processos de desenvolvimento das civilizações, expõe-nos desde muito cedo a um bombardeio de informações que sinalizam inovações; alertando-nos para necessidade de mudanças, instigando-nos o anseio pelo conhecer e experienciar.

Deste modo, tudo que é novo passa a ser ultrapassado rapidamente perdendo a constância, tornando-se pouco significativo, desnecessário. Principalmente no constante e desconhecido imaginário super-povoado das crianças.

Na escola, os professores podem desperdiçar muito tempo com um trabalho meramente gramaticalista e artificial, onde certo e errado são as únicas possibilidades de motivação/aprendizagem.

Partindo da observação/reflexão desse contexto percebeu-se que existia um meio/objeto específico ao qual às crianças eram expostas cotidianamente que não encerrava suas possibilidades, ao contrário, gerava o interesse por uma nova exposição ao mesmo conteúdo/episódio: o desenho animado. A criança vê no desenho animado uma saída, um caminho para extravasar suas inquietações, fazer o que ela não faz, através das personagens, identifica-se com determinadas personalidades, vence seus medos, enfim, viaja em um universo que somente ela compreende.

Considerando o fato de que sua exposição à televisão - em especial ao *cartoons* -, supera o tempo em que ela fica na escola ou em qualquer outra atividade (OROZCO, p. 1, 1995) nasceram algumas questões: “Por que a escola torna-se enfadonha e desinteressante e o desenho animado mesmo com suas inúmeras *reprises* jamais assume essas características?”,

além disso, “Qual o uso social dos meios levando-se em conta o enfoque integral da audiência?”. Estas foram algumas das sentenças que apontaram para demarcação do tema proposto nesta pesquisa que se intitula: “Uso social e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção”.

As mudanças econômicas e sociais ocorridas nos últimos anos têm permitido cada vez mais a disseminação e o acesso às tecnologias, principalmente midiáticas, que atingem a um grande contingente de públicos e se tornam parte constituinte da formação do ser social. Santaella (2003) já propôs, inclusive, a passagem da cultura de massa para a cultura de mídias. Nesta pesquisa tratamos de um público específico e de uma linguagem midiática em particular: as crianças e o desenho animado. Com sua linguagem única são associados vários elementos: figurino, música, cenário, movimentos, formas, volumes, expressões, culturas e ideologias; o desenho animado faz parte do dia-a-dia das crianças (OROZCO, 1995), bem como da sua identidade e imaginário, fator este que permite a ela assistir ao mesmo episódio várias vezes e não se entediar, ao contrário do que, em algumas situações, ocorre em sala de aula. Analisar o desenho animado como uma linguagem singular composta por vários elementos sedutores e culturalmente significativos no contexto e ambiente educacional será nosso ponto de partida.

Assim, seguimos dois pressupostos de análise. Primeiro utilização das categorias de “Uso Social dos meios” de Martín-Barbero (2006) e “Enfoque Integral da Audiência” de Guillermo Orozco (1991-1994) para entender as mediações possíveis na recepção de um produto cultural midiático e a apropriação de seus significados. Segundo, que o desenho animado em análise pode servir de motivador da aprendizagem por trazer os recursos imagéticos que encantam e seduzem. Além disso, a criação de Doki é baseado em conceitos educativos de Cidadania, Saúde, Respeito ao Próximo, entre outros. Permeando esses dois pressupostos a análise tem caráter comparativo para poder verificar as diferenças do postulado no segundo item conforme as variações do primeiro. Logo, o projeto configura-se num importante instrumento de análise educativo-cultural, tendo como *corpus* a Educação Infantil pública municipal de uma cidade do interior do Estado de Santa Catarina. Além disso, pode contribuir para ações e políticas educacionais diante da realidade midiática contemporânea, formação de professores e aproximação família-escola dado o conhecimento de ambiência cultural da comunidade.

A escolha do desenho animado Doki como objeto desta pesquisa se fez devido à proposta diversificada do *cartoon* e às características por ele apresentadas. Já que desde a personagem protagonista até os cenários e temas/enredos de Doki desvia-se dos padrões comuns apresentados nos desenhos modernos. Começando pela personagem que é um Cão, de cor branca, com apenas uma orelha e o entorno dos olhos pretos, e, para completar suas características, tem o cabelo (pelo) arrepiado como dita a moda vigente e sempre usa roupas descoladas. Com ritmos, cores, sons e uma linguagem dinâmica, Doki se difere dos demais desenhos animados por apresentar uma proposta inteiramente educativa que aborda temas variados como: Saúde, Higiene, Alimentação, Respeito ao Próximo, Preservação do Meio Ambiente, entre outros. Doki seduz as crianças com seu estilo irreverente e versátil junto com sua turma alegre, sempre que ele aparece anuncia uma nova aventura agregada à diversão e conhecimento. Doki é uma produção do canal *Discovery Kids*, sistema fechado (pago) de televisão. As “aventuras de Doki” são exibidas entre um programa e outro, trazendo ensinamentos de acordo com cada situação vivida pelas personagens. Além dos *spots* entre a programação fixa, Doki está disponível em DVD e em canais de vídeo da Internet.

Sendo assim, a problemática da pesquisa faz-se no tocante ao que o desenho animado, na qualidade de emissor/transmissor, oferece à criança enquanto receptora, que educa, ensina e seduz, povoando seu imaginário e influenciando seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem, respeitando, como veremos na fundamentação teórica, as mediações sociais e culturais das crianças. Diante do postulado, temos como problema de pesquisa o “Uso Social e Mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção”. Analisaremos a recepção do mesmo em duas escolas municipais. O caráter comparativo servirá para possibilitar a análise das categorias “Uso social dos Meios” e “Mediações” em perspectivas culturais diferentes. Pois, embora os grupos a serem pesquisados façam parte do ensino infantil público de Balneário Gaivota (SC), há diferenças de ambiência cultural, realidade sócio-econômica, formas variadas de educação familiar, acesso às mídias e à Sociedade de Consumo como será demonstrado posteriormente na caracterização sociocultural da amostra. A partir do problema proposto foram levantadas algumas hipóteses que nortearam a trajetória da investigação:

- 1) O uso social e as mediações do desenho animado Doki serão variáveis de acordo com o substrato cultural que possibilitam a significação da narrativa.

2) Mesmo diante das multi-mediações, o desenho Doki servirá de recurso motivador da aprendizagem.

Sendo assim como objetivo geral deste estudo pretendemos:

- Identificar o uso social e as mediações do desenho animado Doki, em caráter comparativo em duas escolas públicas municipais do ensino infantil do município de Balneário Gaivota – SC.

A partir do postulado anterior, estabeleceram-se os objetivos específicos:

- Analisar, com base nas correntes teóricas “Uso Social dos Meios” de Jesús Martín-Barbero e “Enfoque Integral da Audiência”, de Guillermo Orozco, a recepção e as mediações do desenho animado Doki por crianças da Educação Infantil do ensino público.
- Compreender a estrutura do desenho animado como uma linguagem reconhecível, significativa e motivadora ao imaginário infantil.
- Identificar se o desenho animado Doki dispõe de elementos possíveis de serem aproveitados na prática pedagógica em sala de aula.
- Utilizar a linguagem midiática para incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas;

A proposta da referida pesquisa não é analisar o desenho animado em si, mas como as crianças recebem o mesmo, Doki, e medeiam o seu conteúdo e significados. Sendo assim, a investigação será de natureza qualitativa-comparativa, concebida como um estudo de caso agregado à técnica de observação participante. Segundo Rauen (2010, p. 10), estudo de caso é “uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir seu amplo e detalhado conhecimento”. A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador o contato direto com a situação em estudo no seu contexto, tendo a vantagem de observar, anotar e descrever situações e detalhes que ficariam difíceis de serem percebidos apenas com perguntas.

Neste caso, o pesquisador torna-se observador do cotidiano das pessoas estudadas. O papel do observador será revelado e, diante do possível, informal para melhor interação com os sujeitos. A duração da relação será curta, não modificando o contexto, mas o suficiente para fazer falar o vivido, revelar o que queremos saber, assim como já referenciado em Moraes e Jorge (2011). O *corpus* da análise é formado por dois grupos de duas escolas

distintas da educação infantil municipal público de Balneário Gaivota – SC, compreendendo as faixas etárias entre 4 e 6 anos, totalizando 16 crianças, sendo 10 meninos e 06 meninas, para fins do estudo comparativo:

- Grupo I: Alunos da pré-escola do C.E.I Tia Benta, localizado no bairro Itapuã (centro) de Balneário Gaivota – SC.
- Grupo II: Alunos da pré-escola do C.E.I Libânia Pereira Martins, localizado na Estrada Geral no bairro Rio Novo, interior de Balneário Gaivota – SC.

Os procedimentos da pesquisa estarão embasados na vertente dos Estudos Culturais mais especificamente na Teoria da Recepção levando-se em conta as correntes teóricas já citadas.

Além da observação participante no local de aprendizagem, ou seja, nas salas de aulas, será realizado diálogo com as crianças antes e após a exibição do desenho, precedido da investigação sócio-econômica e cultural das famílias que comporão o processo. Além disso, conversa com as professoras para reflexão/avaliação sobre as práticas e recursos educativos utilizados. As informações serão registradas em questionários, entrevistas semi-estruturadas, anotações de campo e outros materiais de suporte na atividade de investigação.

A presente pesquisa está, então, estruturada em cinco capítulos. No capítulo I, que compreende a introdução, faz-se a apresentação do tema de pesquisa, a justificativa para execução da mesma, seguidas da disposição do objetivo geral e dos objetivos específicos juntamente com as hipóteses, e por fim, explicita o problema proposto e a metodologia que conduzirá a investigação. No capítulo II, abordamos as relações entre os Estudos Culturais e a Teoria da Recepção constituída neste viés, embasados em alguns autores pesquisadores como Hall (1999), Canclini (1999-2002), Escosteguy (2001-2004-2005) e Jacks (1996), dentre outros, que a partir dessas concepções desenvolveram estudos de grande importância que sustentam as categorias de análise desta pesquisa como Martín-Barbero (2006): “Uso Social dos Meios” e Orozco (1991-1994): “Enfoque Integral da Audiência”, pontuando ainda, a equação resultante desse processo: as mediações. No capítulo III, analisamos as concepções contemporâneas de mídia e imaginário, subsequentemente, correlacionando e percebendo ‘a mídia no cenário educacional’, ‘a formação do imaginário social e infantil’, ‘a compreensão do desenho animado como uma linguagem acessível’ e, por fim, a apresentação do referido objeto de estudo: Doki. No capítulo IV, explicamos a abordagem metodológica, discorrendo sobre as técnicas, procedimentos e instrumentos que serão utilizados na pesquisa. No capítulo

V serão dispostas a análise e discussão dos dados, seguidas das considerações finais, referências e anexos.

Como podemos falar em desenho animado sem por breves segundos perceber surgir em nosso pensamento fragmentos de lembranças que marcaram algum momento nossas vidas? Lembranças de personagens estranhos, engraçados, por vezes, fantásticos, que povoavam grande parte de nosso imaginário infantil.

O efeito esperado através do desenho animado não é nada menos do que esse: a fascinação. Como descreve Coelho (2000, p. 4): “a arte da animação é realmente fabulosa. Filmes incríveis, desenhos que falam, se mexem e têm emoções tão parecidas com as da gente! Massinhas que ganham vida, bonecos que se metem em inacreditáveis aventuras, figuras de papel que contam histórias encantadoras...”

Mergulhar numa deliciosa aventura a fim de desvendar o fantástico mundo dos usos sociais e das mediações, bem como compreender as múltiplas faces do desenho animado e do imaginário (infantil) é o que se propõe neste trabalho.

## 2 ESTUDOS CULTURAIS E A PESQUISA DE RECEPÇÃO

Os Estudos Culturais nasceram de uma inquietação por parte de alguns pesquisadores/intelectuais que desconfortáveis com a então conjuntura que concebia o termo cultura como “um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas”, encerrando qualquer possibilidade de simbiose entre os pertencentes das classes culto (burguesia) e popular (povo/proletário) ou porque não, dos providos de cultura e dos ‘desprovidos de sorte/cultura’. Diante deste cenário os Estudos Culturais surgiram no intuito de mudar esta realidade ou pelo menos amenizá-la sinalizando um projeto onde “as pessoas comuns, o povo pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados” (COSTA; SILVA; SOMMER; 2003, p. 37); “um projeto de pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que incluía atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa” (BARKER e BEEZER, 1994, p. 12).

Para os precursores dos Estudos Culturais Richard Hoggart, Raymond Williams, E. P. Thompson e Stuart Hall era necessário buscar o entendimento das relações entre pessoas e classes, levando em consideração os diversos grupos, que no entender dos mesmos, todos, inclusive a classe operária, desprovida de “tudo”, eram geradores de cultura (DALMONTE, 1999, p. 1).

Os Estudos Culturais desde então passam a representar a lacuna; a fronteira; o espaço; onde se sabe que é possível adentrar/incutir, mas que, depois de conhecê-lo jamais, seremos os mesmos. Já não mais é necessário lutar para poder desbravar outros territórios como assinala Teixeira Coelho (1996, p. 91): “conceitos e fenômenos que recobrem a cultura são hoje atravessados em todas as direções por linhas de força que passam de um a outro anulando as fronteiras que um dia talvez os separaram”. Dentro desta perspectiva “os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na constituição de um projeto político, quanto sob o ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudo” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 137).

Em meados do século XX, a Inglaterra deparava-se em um período delicado de sua história: o temido pós-guerra. Encerrava-se a Segunda Guerra Mundial e iniciava-se uma série

de problemas no país, sendo o analfabetismo, o desemprego e o embate entre proletariado e burguesia alguns dos sinais da desestruturação.

Em 1950, “intelectuais britânicos se propuseram a efetuar mudanças no estudo e no ensino das artes e da literatura” e implementaram a modalidade de Educação para Adultos no intuito de amenizar a situação vivenciada pelo sistema educacional (LOURENÇO, 2007, p. 1). O estudo/pesquisa teria como objetivo perceber “as relações entre culturas contemporâneas e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 152); não de forma isolada, mas compreendê-las (as relações) como um conjunto/um corpo composto por vários membros e órgãos, onde se houver algum problema em qualquer parte do sistema, todo o ‘ser’ sentirá.

Nesse período foi criado o *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) por Richard Roggart, o primeiro programa de Estudos Culturais da Inglaterra, ligado ao Departamento de Língua Inglesa do Programa de Pós-Graduação na Universidade de Birmingham, onde Raymond Williams compunha o corpo docente.

Na década de 1960, Stuart Hall passa a coordenar a escola/centro e atrelado a esse feito vem a aliança com o marxismo, sendo que na década de 80, o termo cultura fora apresentado como sinal resistência e conflito pessoal, demarcando as pretensões e a força do então movimento. A Stuart Hall ficou a incumbência de organizar e alicerçar uma teoria que se compreendam “as idéias de cultura e de comunicação estruturalista” (LOURENÇO, 2007, p. 2) dos Estudos Culturais.

A partir de então, os Estudos Culturais continuaram sua trajetória agregando as suas perspectivas novas ‘causas’ que consideravam merecer sua atenção. Como foi o caso da mídia, que “passou a ser vista como uma força social e política, influenciada indiretamente por Roland Barthes e Umberto Eco, os quais ajudaram nos questionamentos dos textos midiáticos vistos como suportes transparentes de significados”; e o surgimento do Grupo dos Estudos da Mulher (1974), com o intuito de analisar o público feminino e, se, seus supostos gêneros (moda, telenovelas) atendiam as suas necessidades pessoais e sociais; e pesquisas a cerca do racismo (LOURENÇO, op. cit.).

Coube a Stuart Hall em suas pesquisas junto ao CCCS uma constatação que além de consagrá-lo enquanto pesquisador mudaria os rumos das pesquisas dos Estudos Culturais ao demonstrar “como as categorias de gênero e raça são chaves interpretativas culturalmente

definidas, que redundam na perda ou na incapacidade de desenvolvimento da consciência do sujeito” (LOURENÇO, op. cit.).

Neste percurso os Estudos Culturais foram se disseminando rapidamente, pois o momento era propício à expansão. Nos Estados Unidos se desencadearam “movimentos civis importantes como o liderado pelo líder negro Martin Luther King e o movimento feminista e de ativistas, como o caso de Beth Friedman” (LOURENÇO, 2007, p. 2). Chegando então a América-Latina onde autores como Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo, entre outros, encarregaram-se por estudar e propagar a nova concepção.

Considerando que os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamentos e que eles sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas em constante mutação (COSTA; SILVA; SOMMER; 2003, p. 39), podemos contemplar alguns conceitos que foram/são construídos em seu processo evolutivo: multiculturalismo, globalização, transculturação, migrações, modernismo, hibridismo, miscigenação, comunidades imaginadas, identidade, fronteirismos, intercâmbios, aculturação, (des) continuidades, dentre outros.

Nesse trabalho não abordaremos mais proficuamente todos esses conceitos, nos ateremos a explorar o ‘conceito base’ dos Estudos Culturais, a tão discutida e reformulada: Cultura. Como ponto de partida para o estudo desta categoria, temos a definição de Colvara (2006, p. 1) demonstrando que “o que diferencia os Estudos Culturais das demais teorias é a recusa em definir a cultura de forma isolada de outras dimensões da vida social”. Na concepção dos Estudos Culturais não é aceitável um conceito singular e fechado para descrever a dimensão do termo cultura. Como discorre Bastide (citado por CUCHE, 1999, p. 137), “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. O que varia é a importância de cada fase, segundo as situações”. O homem através de sua exposição à vida insere-se em um amplo/vasto contexto de estímulos: a linguagem, as crenças, a vida familiar, os valores, as relações de gênero, a escola, o bairro; não importa onde, para nos constituirmos enquanto ‘seres’ de uma maneira ou de outra, somos frutos do processo cultural. A “[...] cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica do novo milênio” (HALL, 1997, p. 30), e, por que não do homem? Nascemos, crescemos, nos constituímos e nos modificamos com ela. Como sinalizam Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38):

Analistas contemporâneos da cultura chamam a atenção para a ocorrência de uma “revolução cultural”, ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acúmulo de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social.

Cultura, em pleno século XXI, não pode mais ser concebida/percebida como simplesmente um conceito que designa determinados costumes, hábitos e tradições de um povo, ou até mesmo considerar, que o uso/prática de uma dada característica permita-lhe diante do fato conferir/afirmar que é algo pertencente a esta ou aquela cultura específica, pois como afirma Cuche (1999, p. 136), “nenhuma cultura existe em “estado puro”, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa”.

Neste contexto, Bastide (citado por CUCHE, 1999, p. 138) propõe que “ao invés de “estrutura”, seria preciso falar de “estruturação”, “desestruturação” e “reestruturação”. A cultura é uma construção “sincrônica” que se elabora a todo instante através deste triplo movimento”. A dimensão do termo cultura dá-se num patamar tão avançado que não cabe mais ficarmos discutindo a partir de que estímulos ela se forma e se estabelece, pelo contrário, é necessário percebê-la como uma unidade/organismo simples, heterotrófica, que devido ao seu processo evolutivo desenvolveu-se de tal maneira que além de tornar-se autotrófica, constituiu-se como um organismo demasiadamente complexo, pluricelular, dotado de inúmeras características, sendo a mais marcante de todas, sua capacidade de movimento/flexibilidade/continuidade, que possibilita adaptar-se a qualquer situação, em um processo que nunca se encerra.

Já propôs Bastide, conforme Cuche (1999, p. 140), que “a cultura é compreendida a partir de então como um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo. Os elementos que compõem uma cultura não são jamais integrados uns aos outros, pois provêm de fontes diversas no espaço e no tempo”. A cultura não é algo que se possa compreender é algo a ser experienciado.

Em meio a este contingente cabe-nos ressaltar que uma das concepções mais primitivas do termo, se não, a ascendente direta da terminologia, ainda é definida com algumas contestações como afirma Cuche (1999, p. 147): “A noção de cultura popular tem, desde sua origem, uma ambigüidade semântica, devido à polissemia de cada um dos dois termos que a compõem. Nem todos os autores que recorrem a esta expressão dão a mesma definição ao

termo “cultura” e/ou “popular”. O referido autor (1999, p. 150) ainda amplia o debate considerando a proposição que De Certeau (1980) faz a cerca do conceito: “Define a cultura popular como a cultura “comum” das pessoas comuns, isto é, uma cultura que se fabrica no cotidiano, nas atividades ao mesmo tempo banais e renovadas a cada dia”.

Cuche (1999, p. 35) discorre que a primeira definição etnológica de cultura se deve ao antropólogo britânico Edward Burnett Tylor e apresenta a seguinte redação: “Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. Tal conceituação em nossa contemporânea realidade permite-nos repensar e contemplar a hiper-estrutura em que o termo cultura ascendeu/transformou-se.

A partir de 1980 os meios de comunicação de massa começam a serem percebidos não somente como fonte de entretenimento, mas como importantes aparelhos ideológicos do Estado (ESCOSTEGUY, 2001, p. 160), evidenciando a necessidade da existência de novas metodologias para embasar os estudos de mídia. E é nesse momento que os estudos de audiência começam a ganhar ênfase. Colvara (2006, p. 4) discorre que, para Escosteguy (2005), o ponto de partida para foi um modelo analítico de Stuart Hall (1973) em que deslocava o foco do texto para audiência. Em 1980, o ensaio “Codificação Decodificação”, de Hall, passa a ser concebido como modelo para os estudos e revela o processo de comunicação televisiva em quatro momentos distintos: Produção, Circulação, Distribuição/Consumo e Reprodução. Em síntese, Colvara (op. cit.) descreve o processo da seguinte maneira: “A codificação, momento da produção, é a consideração da imagem que o meio faz do receptor e também dos códigos profissionais dos produtores. A decodificação, momento de consumo/recepção, de como o código ou a mensagem é entendido pelo receptor”.

A proposição de Hall passa então a desencadear e referenciar inúmeros projetos de pesquisa que se sobrepõem a cerca do tema por constituir-se como uma proposta flexível e inovadora.

A análise de Hall contempla três estratégias básicas de leitura/recepção: dominante, quando o sentido da mensagem é decodificado segundo as referências de sua construção; oposicional, quando o receptor entende a proposta dominante da mensagem, mas interpreta seguindo uma estrutura alternativa, isto é, outra visão de mundo; negociada, quando o sentido da mensagem entra em ‘negociação’ com as

condições particulares dos receptores, compondo-se de um misto de lógicas contraditórias que contem tanto os valores dominantes quanto argumentos de refutação (ESCOSTEGUY e JACKS, 2005, p. 40).

O modelo proposto por Hall (1980) concebe o receptor como espectador e ator ao mesmo tempo nesse processo, pois cabe a ele atribuir qualquer significado a mensagem a ele transmitida. A partir deste pressuposto muitas outras categorias e estratégias de análise começaram a se desenvolver e instituiu-se enfim, o campo dos Estudos de Recepção como anuncia Colvara (op. cit.):

Surgem novas modalidades de análise dos meios de comunicação, a combinação da análise do texto com a pesquisa de audiência. A recepção é o foco da crítica, pois há uma subvalorização das estratégias de poder dos 'meios' e/ou desconsideração dos limites que o próprio texto impõe. Esta nova área de investigação denominada de etnografia da audiência coloca sob suspeita as teorias estruturalistas e semióticas a respeito do poder do texto.

A Teoria da Recepção passa a demarcar suas margens estabelecendo que o único limite existente no processo, é tão somente, as perspectivas do receptor e o empenho do pesquisador. “A produção de possibilidades e conexões é função do pesquisador” (COLVARA, 2006, p. 9). Novos espaços passam a serem definidos para que os resultados obtidos tenham cada vez mais relevância, “algumas pesquisas dessa época apontavam para a importância do ambiente doméstico e das relações da família na formação das leituras diferenciadas” (ESCOSTEGUY, 2004, p. 152-153). Assim, os estudos de recepção abrem um novo caminho de análise, para além das descrições de produção e, ainda, um novo ambiente a ser pesquisado:

O processo de recepção baseia-se num processo social que envolve atividade contínua de apropriações, usos e re-elaborações de conteúdos por parte dos sujeitos. Os estudos de recepção referem-se a uma vertente dentro do amplo quadro de investigação nessa grande área: estabelece tensões como os princípios de causa e efeito, entrelaçando com as relações sócio-culturais entre público/ audiências e meios de comunicação (COLVARA, 2006, p. 8).

Em meio a esse movimento o receptor passa a ser observado não somente do ponto de vista onde ele constitui-se/institui-se como ser/sujeito que mediante a um estímulo que lhe

pressupõe a mensagem apresenta uma determinada resposta, mas direciona-se a compreender o receptor enquanto ser que está inserido em um dado contexto político, sócio-econômico e cultural que não pode ser considerado isoladamente, pois afinal, “a preocupação central, o lugar, estabelece-se no receptor que é responsável pela concepção do significado” (COLVARA, 2006, p. 6).

Não é porque certa massa de indivíduos recebe a mesma mensagem que esta massa constitui um conjunto homogêneo. É evidente que há uma certa uniformização da mensagem midiática mas, isto não nos permite deduzir que haja uniformização da recepção da mensagem. Por outro lado, é falso pensar que os meios populares seriam mais vulneráveis à mensagem da mídia. [...] Richard Roggart mostrou que a receptividade das classes populares à mensagem midiática é muito seletiva (CUCHE, 1999, p. 158-159).

As variações do processo de recepção são por natureza assistemáticas, pois dependem inteiramente do contexto em que o indivíduo está inserido, do momento que ele está vivenciando, “é essencial que se considerem as condições de recepção” (CUCHE, 1999, p. 159); do mesmo modo, como é essencial “mostrar que as diferentes interpretações dadas por diferentes grupos e também as diferenças interpretativas entre emissores e receptores” (ESCOSTEGUY, 2005, p. 48), constitui-se como categoria que embasam a vertente empreendida.

Um estudo de comunicação de massa não pode se sustentar em analisar os discursos e as imagens difundidos. Um estudo completo deve prestar tanta ou até mais atenção ao que os consumidores fazem com o que eles consomem. Eles não assimilam passivamente os programas divulgados. Eles se apropriam deles, reinterpretam-nos segundo suas próprias lógicas culturais (CUCHE, 1999, p. 159).

Diante do postulado, percebemos que a única teoria que comportaria o objetivo desta pesquisa seria a Teoria da Recepção, concebida como viés dos Estudos Culturais, “a pesquisa de recepção deve estar calcada em uma teoria da estrutura social e disposições sócio-culturais e sócio-psicológicas” (COLVARA, 2006, p. 11).

Como metodologia para aplicação da pesquisa de recepção, Lopes (1993, p. 20) sugere:

1) entrevistas em profundidade e a observação participante; 2) realizar pesquisa de caráter longitudinal (o fenômeno em termos diferentes) e inter-cultural (comparativa) que envolvam tanto o plano individual como o estrutural; 3) elaborar categorias de análise de conteúdo não apenas em bases semiológicas ou literárias, mas também em teorias da estrutura social e da subjetividade.

Enfim, Lopes (1993, p. 13) sinaliza que:

A pretensão de construir uma teoria compreensiva da recepção, esta deve realizar-se com pesquisa empírica qualitativa em que inclui uma análise empírica comparativa dos meios com os discursos da audiência, da estrutura de conteúdos com as estruturas das respostas da audiência relativa àquele conteúdo. Os resultados desta análise são interpretados com referências aos sistemas sócio-cultural circundante que, novamente é conceituado com configuração histórica de práticas sociais, contexto de uso e comunidade interpretativa.

A Teoria da Recepção instaura-se como uma ponte que permite analisar e compreender as múltiplas faces e aspectos que compõem o sujeito considerando-o como ser resultante de um processo histórico-social e cultural que interage com o meio e através de seus usos, resignifica e medeia de acordo com seu entendimento.

## 2.1 USO SOCIAL DOS MEIOS

Compreender a totalidade do processo da interação das mídias em meio à sociedade vigente é uma das proposições dos Estudos Culturais e das Ciências Sociais. O que temos assistido atualmente é o rompimento da linha imaginária que separava a cultura da comunicação. Diante deste contexto contemporâneo, Colvara (2006, p. 8) ressalta as proposições de Canclini

...o indivíduo, o cidadão, não pertence mais a um país, mais ao mundo, num instante, num clicar, do controle remoto, o sujeito está em contato com outras partes do mundo e as partes de realidade, que forma um todo de informações que devem ser rapidamente absorvidas. As significações e representações culturais se multiplicam e assim, nós pesquisadores, confrontamos uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.

O homem não se situa nesse processo apenas como sujeito passivo, ele se estabelece como sujeito ativo que se insere no contexto, mas que não se designa/se contenta em apenas ser produto, anseia ser também produtor. Braga e Calazans (2001, p. 92) concebem que “o “receptor ativo”, se caracteriza justamente por essa capacidade de, na interação com os produtos mediáticos, aprender”, mas, ressaltam que “a inserção cultural do receptor (usuário) não o torna ‘manipulável’, pelo contrário, como defendem a posição deste como participante “ativo” pelo fato de usar sua cultura como fonte de resistência ao que recebe pela mídia”.

Neste sentido, Brittos (2006, p. 1) propõe que “ao priorizar-se o enfoque sobre as vinculações entre comunicação e cultura desloca-se o foco exclusivo dos meios comunicacionais, que tem seu valor reposicionado, para privilegiar as mediações próprias da recepção televisiva enfatizando-se a posição da cultura e do cotidiano”.

Jesús Martín-Barbero (2006, p. 30) tem proposto juntamente com outros pesquisadores dos Estudos Culturais na América-Latina, a desmistificar a ideologia de que o avatar das “mediações históricas do comunicar” e o atual patamar instaurado em que estamos inseridos é resultante apenas da força das tecnologias, reconhecida por muitos como a grande responsável/“grande mediadora” de todo esse processo. Instigando-nos a refletir que tudo é reflexo das “transformações mediadoras socioculturais, que tanto em suas figuras institucionais e tradicionais - a escola, a família, a igreja, o bairro”, assumem um novo papel “como atores e movimentos sociais emergentes que, com suas organizações ecológicas ou de direitos humanos, os movimentos étnicos ou de gênero, introduzem novos sentidos do social e novos usos sociais dos meios” originando a “formação de novas esferas do público e novas formas de imaginação e de criatividade social”.

O povo em sua constituição enquanto entidade social, político e cultural reflete tudo o que a sociedade burguesa rejeita/renega, pois para eles todo o alicerce da formação do povo corrompe “a razão”. Sendo assim, o povo, sinônimo de “desordem, ignorância” sustentado por suas crenças absurdas não é considerado digno de opinar, pertencer ou ascender à classe dominante (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 34). Nesse sentido, o autor ressalta que, à medida que o povo é “invocado” a participar da sociedade, reafirma sua “inclusão abstrata e exclusão concreta”, onde sua promessa de aceção/inclusão na mesma é substituída pela “legitimação das diferenças sociais” e marcada pela “sua exclusão” integral “da cultura”.

Nesse cenário imerso em dissensões bem demarcadas, “as categorias do culto e do popular” despontam sinalizando mais um indicativo de que o povo representando “o popular, o inculto”, no momento em que busca ser aceito/inserir-se no meio vigente, marca o “que lhe falta” e lhe separa deste contexto, por ser desprovido “tanto da riqueza como do ofício político e da educação” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 35). A condição de que o povo se fazia como um todo não era aceito de modo algum. Conceber o povo, a massa, o proletário como origem da formação burguesa, da elite, significava afrontar/desacatar/desrespeitar a ordem organizacional do universo.

A partir dessa segregação de categorias, Barbero (2006, p. 38) apresenta a caracterização intitulada pelo movimento popular, posteriormente “Folklore” que até hoje confere sua abrangência a tudo que se refere à produção/tradição produzida por/pelo povo, passando assim a “coexistir entre dois “mundos” culturais: o rural, configurado pela oralidade, as crenças e a arte ingênua, e o urbano, configurado pela escritura, a secularização e a arte refinada, nomeando a dimensão do tempo na cultura, à relação da ordem das práticas entre tradição e modernidade, sua oposição e às vezes sua mistura”.

Compreender a cultura construída pelo povo marca no mesmo instante o reconhecimento de sua autenticidade enquanto sociedade, parte constituinte da totalidade do extrato social, e sinaliza, justificando, seu distanciamento da classe emergente/culta pela sua falta de acesso e conhecimento das ideologias que regem a sociedade. Com a “ruptura do exclusivismo cultural” e mediante a exposição à “cultura primitiva” é “que aqueles indivíduos definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ foram agregados como “possuidores de cultura” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 40).

Sendo que a ‘cultura primitiva’ era termo conferido ao que foi construído pelo povo ao longo do tempo, costumes tradições, crenças, superstições, conhecimentos empíricos. Que anteriormente era desconsiderado passa a ser relevante no montante em que o sentido das coisas está em sua originalidade, autenticidade.

Barbero (2006, p. 42) ao propor que: “culturalmente falando, o povo é o passado!”, sinaliza que este passado é totalmente relevante e presente. Demonstra também que nesse processo surgiu uma relação de dependência por parte da classe culta, pois a mesma se vê dependente do povo para existir, pois sem o povo e o passado, não há futuro, não há como medir impactos nem prever o curso do desenvolvimento. Assim a cultura primitiva que nasceu juntamente com esse povo concebido até então apenas como civilizado, rompe de

certa forma com o Exclusivismo cultural - que se referia a uma cultura única ditada pela burguesia onde tudo mais não passava de aspectos poucos significativos, se não, insignificante - todavia deixando de ser o eixo central e curvando-se a multiplicidade cultural.

Na metade do século XIX, as diferenças/divisões recebem outra nomenclatura: surge a “classe social” para justificar e iniciar verdadeiro processo de dissociação, um ‘estatuto’ que continha as características do ser/pertencer (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 41).

A obra de Martín-Barbero (2006) evidencia que em todos os períodos da história os meios de comunicação foram se aperfeiçoando e se adaptando para atender às necessidades do povo, usufruindo das várias formas de mediações para deixar o povo sempre a par das novidades, apresentando novos horizontes, despertando neles a vontade de lutar por seus direitos e demarcar que também é parte da cultura contemporânea, se não, seus idealizadores.

A cultura de massa que conhecemos hoje é resultante do “confronto com a cultura popular” um processo histórico que se deu lentamente ao longo dos anos. Onde a “aparição das massas no cenário social, caracterizou-se pelo início da concentração industrial de mão-de-obra nas grandes cidades, tornando visível a força das massas, até a constituição do massivo e enquanto modo de existência do popular” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 174), configurando assim o surgimento de um novo segmento que irá romper com todos os modelos instituídos e construídos anteriormente.

Barbero (2006, p. 175) descreve mais proficuamente com se deu esse processo:

Massa designa, no movimento da mudança, o modo como às classes populares vivem as novas condições de existência, tanto no que elas têm de opressão quanto no que as novas relações contêm de demanda e aspirações de democratização social. E de massa será a chamada cultura popular. Isto porque, no momento em que a cultura de classe, será ela mesma minada por dentro, transformando-se em cultura de massa. Sabemos que essa inversão vinha sendo gerada há muito tempo, mas ela não podia tornar-se efetiva senão quando, ao se transformarem as massas em classe, a cultura mudou de profissão e se converteu em espaço estratégico de hegemonia, passando a mediar, isto é, encobrir as diferenças dos conflitos entre as classes e reconciliar os gostos produzindo sua resolução no imaginário.

Compreende-se assim que a massa está para cultura como o povo está para a sociedade, considerando que mesmo ambos sendo elementos constituintes/participantes ativos

da construção dos conceitos, tornam-se apenas incluídos/aceitos quando autorizados/legitimados pelo poder concentrado nas poucas mãos da classe dominante.

Os meios situam-se “no âmbito das mediações, isto é, num processo de transformação cultural que não se inicia nem surge através deles, mas no qual eles passaram a desempenhar um papel importante a partir de um certo momento” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 197). A formação de hábitos de recepção e uso social dos meios é uma constituição histórica.

Desde os anos 20, os Estados Unidos ascendiam no cenário mundial evidenciando-se como país onde os meios alcançaram um desenvolvimento notável conferindo-lhe até a atualidade reconhecimento a seu pioneirismo, sua supremacia e seu poder. “A América do Norte do século XIX lançava, por assim dizer, as bases do “estilo de vida” que no século XX proporcionaria a matéria-prima para o imaginário dos meios” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 198). Estilo de vida este que, ao ser intitulado como cultura, passou a ser também a imagem que o designa. Principalmente quando estabelece/inaugura um novo perfil de sociedade baseada no “consumo”, onde a publicidade passou a invadir tudo, deixando de informar, passou a persuadir, transformando a idéia de necessidade em ambição, desejo que deve ser alcançado a qualquer custo, pois faz parte da condição para ascensão nessa sociedade tão idealizada/sonhada, e que posteriormente foi conferido/“convertido em elemento de cultura” sinalizando ainda mais a importância de atender a esse pré-requisito.

A relação entre cultura e meios de comunicação na América do Norte a que nos referimos aqui deve ser abordada através da articulação de dois planos: o daquilo que os meios reproduzem - um estilo de vida peculiar - e o daquilo que produzem - uma gramática de produção com que os meios universalizam um modo de viver. [...] A cultura de mediação de massa é forjada na tensão entre essas duas dinâmicas: a dos interesses econômicos de um capitalismo mais e mais monopolista, que se aproveita da presença débil e funcional do Estado, e a de uma poderosa sociedade civil que defende e amplia os limites da liberdade (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 199).

Assim os meios eram manipulados com o intuito de aproximar e fascinar o povo fazendo com que, aquilo que fosse dito, escrito ou visualizado transpusesse a categoria de mito a valores e pautas de comportamentos cotidianos, o que foi concebido como aburguesamento popular. A exploração do *sensorium* das massas era uma estratégia lucrativa

aos meios da época, mais consideravelmente, ao cinema (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 204).

Se na América do Norte tudo transcorria como ‘projetado’, na América Latina o processo encontrava-se bastante atrasado, característica esta resultante do tardio desenvolvimento. A partir de 1930 busca-se então legitimar o nacional; estabelece-se então um acordo entre massas e Estado, com objetivo de promover a ascensão às massas populares. A proposta interessava muito, pois significava ao povo que durante muito tempo foi considerado como sinônimo de marginal, heterogêneo e não puro, uma chance para romper com todos os paradigmas, e talvez, até alcançar/mudar de vida.

Mediante o sonho e as promessas, a massa deslocou-se de forma exorbitante para a cidade, instalando-se e tomando todo e qualquer espaço desagradando os ricos e rompendo as normas, sempre na busca de desfrutar os benefícios que a cidade oferecia/representava. As massas só conseguiriam reivindicar os seus direitos, como trabalho, saúde, educação e diversão se os massificasse. Como propõe Barbero (2006, p. 226):

A massificação era de uma só vez, com a mesma força, a integração das classes populares à “sociedade” e a aceitação por parte desta do direito das massas, ou seja, de todos, aos bens e serviços que até então tinham sido privilégio de poucos. E isto a sociedade não podia aceitar sem ao mesmo tempo transformar-se profundamente. [...] A nova cultura, a cultura de massa, começou sendo uma cultura que não era apenas dirigida às massas, mas na qual elas encontravam retomadas, desde a música até as novelas de rádio e ao cinema, algumas de suas formas de ver o mundo, senti-lo e expressá-lo.

No intento de amenizar a situação surge o populismo (1930-1960) nas sociedades latino-americanas, como tentativa/estratégia para “resolver a crise do Estado, aspirava-se a manipulação direta das massas” através da ideologia ilusória de lutar pelos seus direitos (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 228). Tal ilusão era arquitetada de forma tão grandiosa e estratégica que propiciava a utopia de “fazer com que os pobres pudessem sonhar o mesmo sonho dos ricos” assim quando proposta ao povo, no momento em que o mesmo era exposto aos meios, se convenciam de imediato e acabava concedendo a eles sua total confiança. Assim, através da veiculação o Estado buscava tornar suas ideias compreensíveis, bonitas e corretas até serem interiorizadas pelas massas.

Os meios massivos constituem-se nesse cenário a partir da “construção de sua história baseados nos processos culturais, sendo eles, articuladores das práticas de comunicação”. Desempenhando um papel decisivo no período compreendido entre 1930 e 1950, onde “residiu aí sua capacidade de se apresentarem como porta-vozes da interpelação que a partir do populismo passando a converter as massas em povo e o povo em Nação” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 233).

O período abarcado pelo populismo que conseguiu confortar a massa sutilmente não durou muito, a partir de 1960 inicia-se outra fase do massivo na América Latina. Novas medidas políticas e sociais são exigidas para substituir as desgastadas políticas tecnocráticas estimulando assim o consumo. Os meios passam a serem dirigidos pelos Estados que os desviam de sua função social no intuito de se utilizarem deles para seduzir a massa em todos os âmbitos principalmente incitando o consumo.

Era o/no cinema que a massa se via, ou era assim que ela visualizava e idealizava o conceito de nação acreditando que se agisse assim seria reconhecida como tal. Martín-Barbero (2006, p. 235) cita Morin no tocante ao fenômeno que foi a explosão do cinema nos países subdesenvolvidos, sobretudo na América Latina, ressaltando que:

O público mexicano e o latino-americano não perceberam o cinema como fenômeno específico artístico ou industrial. A razão causadora do sucesso foi estrutural, vital; no cinema esse público viu a possibilidade de experimentar, adotar novos hábitos e ver reiterados (e dramatizados com as vozes que gostaria de ter e ouvir) códigos de costumes. Não se ia ao cinema para sonhar; ia-se para aprender. Através dos estilos dos artistas ou dos gêneros da moda, o público foi se reconhecendo e transformando, apaziguou-se, resignou-se e se ufanou secretamente.

Os meios - rádio, televisão, música e cinema - foram incorporados e disseminados pelo povo rapidamente pelo fator relevante que representavam ao público: fácil acessibilidade e pouca exigência intelectual em se tratando de leitura e escrita, por exemplo, condições estas que resultaram na inserção direta dos meios no contexto popular/massivo e cultural.

A imprensa também permeou esse conjunto de meios que conduziram/acompanharam o povo em sua trajetória formativa representando “a ruptura da matriz cultural dominante” buscando atingir ainda um público letrado, “tratava-se agora de abordar as temáticas nacionais ou pelo menos expressas em linguagem nacional, o que

implicava avançar sobre um novo público-alvo: o público massivo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 247).

Dentre todos os meios que se seguiram, a televisão estabeleceu-se como o meio símbolo do processo das mediações, tendo até hoje grande relevância na constituição/formação do ser.

A televisão não traz consigo apenas um maior investimento econômico e uma maior complexidade de organização industrial, mas traz um refinamento qualitativo dos dispositivos ideológicos. Imagem plena da democratização desenvolvimentista (...). Se somos capazes de consumir o mesmo que os desenvolvidos, é porque definitivamente nos desenvolvemos... (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 253). A possibilidade de agregar áudio e imagem num único mecanismo seduzia não apenas pelo fato de ampliar a função do rádio, mas por propor a ideia de se poder estar em vários lugares sem sair de casa.

Ela anunciava a chegada do novo, do desenvolvimento e assim passou rapidamente a fazer parte até ‘da família’. Deste modo um público que anteriormente não era visto com bons olhos passa a ser considerado necessário e até disputado devido ao número que representa tanto ao ponto de serem criadas e adaptadas estratégias para alcançar as massas, “o massivo, nesta sociedade, não é um mecanismo isolável, ou um aspecto, mais uma nova forma de sociabilidade” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 302).

Esse movimento de adaptação se faz através da simulação de que todos passaram a compor o mesmo âmbito. Esta constatação evidencia que não devemos nos conformar mais prosseguir na “tentativa de mudar o sentido da convivência social transformando o imaginário e os sistemas de símbolos” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 282). Essa expansão imagética intensifica-se no mesmo instante em que a probabilidade de visualização “dos modos de ser e ter” é propiciada principalmente a ‘massa’ que passa literalmente de seu estágio de renegada a público espectador com direito de consumo igualitário.

Nossa perspectiva “não se trata apenas de medir a distância entre as mensagens e seus efeitos, e sim de construir uma análise integral do consumo, entendido como o conjunto dos processos sociais de apropriação dos produtos” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 292). A ideia de consumo surge como sinônimo poder e *status* e demarca a condição de autonomia, aquisição e decisão.

O consumo então passa a representar não apenas a reprodução de forças, mas também produção de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois

se instala ainda mais decisivamente pelos usos que lhes dão forma social e nos quais se inscrevem demandas e dispositivos de ação provenientes de diversas competências culturais (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 292).

O que é transmitido pelos meios exige do telespectador o pensamento ou a reflexão, e, como ressalta Barbero (2006, p. 74), “tudo já nos é dado nas imagens”. Ainda assim, há um processo de mediações que possibilita a leitura/recepção dos conteúdos de forma diferenciada, mais uma menos crítica e reflexiva, de acordo com a “bagagem” que trazemos. A pouca disponibilidade de tempo e a praticidade são necessárias, sendo assim, o raciocínio e o imaginário não devem ser práticas que permeiem ou disputem espaço com a compreensão do conteúdo assistido, desencadeando outra categoria: a da “racionalidade técnica”.

Barbero (2006, p. 80) cita Benjamin descrevendo que “pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e com a técnica.” E acrescenta que “não se pode entender o que se passa culturalmente com as massas sem considerar a sua experiência. Pois, em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra chave se acha na percepção e no uso”. Com esse pensamento, propõe uma reflexão a cerca do que realmente alimenta a cultura popular evidenciando que através de suas vivências/experiências é que a cultura é solidificada.

Através da disseminação da experiência, da percepção, da recepção, da repetição do hábito que se agrega à categoria do uso é que se edifica a sociedade, que não mais segrega a civilização isolada desprovida de atributos consideráveis a ascender à condição de seres dignos de pertencer à classe dominante, mas passa a abranger todo contexto, a cruzar-se e entrecruzar-se, rizomaticamente, como a teia constituída pelo imaginário, passando de *alicerce/radier* a acabamento final.

A simulação desfaz a ilusão da existência de uma linha que separe as estruturas, elas se entrelaçam e se mesclam permitindo fugir do círculo e viver em espirais, colocando-se como fronteira/ferida que devido ao atrito não cicatriza, mas mistura-se, confunde-se, completa-se, homogeneiza-se. A cultura vigente se fez pela tentativa de inserir o popular ao meio, ao poder, onde sua legitimação garantisse o direito de voz e vez, e foi através do uso dessa cultura antes tão restrita a essa demanda da sociedade que se instituiu a cultura que presenciamos atualmente.

Nesse contexto, informação e imaginário se cruzam e no percurso desse processo osmótico, novas esferas se revelam “de modo que será na linguagem da informação que o

novo imaginário encontrará sua matriz discursiva, mas será na linguagem do melodrama de aventuras que serão geradas as chaves do discurso informativo” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 90).

A força do discurso popular, a relevância do povo no que concerne a cultura se apóia no próprio imaginário concebido pela massa, sendo que todos os tipos de meios são válidos para disseminação da informação que elege o povo e sua constante mutação/atualizações como fator de extrema, se não de maior, importância a ser veiculado/transmitido. É pela propagação do discurso informativo que a cultura popular se atualiza e ao mesmo tempo “é devorada pelo social”. Pois, à medida que é exposta, “a comunicação passa a ser convertida em pura encenação de si mesma: em simulacro”. E nesse movimento “a mensagem acaba por devorar o real. E, de modo sutil busca abolir a distância entre a representação e o real, a simulação nos meios- em especial na televisão- chega a produzir um real mais verdadeiro que o real” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 94), transcendendo ao hiper-real. Rompendo com qualquer proposta aviltada, a simulação é demasiadamente aceita, pois apenas será visto o que se quer ver. Assim, “a informação produz cada vez mais massa”, e a luta comum da mesma se faz no instante em que todos até involuntariamente, reclamam seu lugar ao sol.

No entanto o homem, para suprir o vazio que lhe confere o não pertencimento, transfere-se de sua condição ignota há uma onde seu antropocentrismo possa ser evidenciado mesmo enquanto ser originário de classes finais na concepção sociológica vigente, como descreve Martín-Barbero (2006, p. 91): “a impotência política e o anonimato social em que se consome a maioria dos homens reclama, exige suplemento-complemento, quer dizer, uma razão maior do imaginário cotidiano para poder viver”.

Barbero (2006, p. 115) cita Hoggart para ressaltar que “o efeito das forças de mudança está essencialmente condicionado pelo grau em que a atitude nova pode apoiar-se sobre uma atitude antiga”, não privando assim a desenvoltura/ação da massa, mas permitindo sua inserção mais profícua no campo que tange a cultura. E continua descrevendo, citando o exemplo de Vila Miséria, a operacionalização de uma imprensa que não mede esforços para convencer o povo a render-se aos encantos da elite mantenedora do poder, desta forma, “para inclinar os membros das classes populares à aceitação do status quo, se apoia sobre valores como tolerância, a solidariedade e o gosto pela vida, nos quais há apenas cinquenta anos se expressava a vontade das classes populares de transformar suas condições de vida e conquistar sua dignidade” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 115).

Para melhor alcançar o povo, a imprensa se propunha a observar uma série de requisitos antes de expor seu produto, sendo alguns deles “investigar as mediações políticas - a relação entre a forma de leitura popular e a organização social da temporalidade, o lugar de onde vêm os modos de narrar assimilados por essa imprensa e as formas de sobrevivência e comercialização da cultura oral” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 117), facilitando assim a apropriação/identificação do povo com os meios.

Em meados do “século XVIII a cultura começa a significar algo em si mesma, um valor que se tem, ou melhor, que só alguns têm ou podem aspirar a ter”, deste modo o termo cultura passa a ter seu conceito “confundido com educação e mais especificamente educação superior - ficando reservada a cultura somente aos homens superiores” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 116). Mais uma vez a exclusão do povo é marcada no contexto histórico social e a emergência por uma “cultura comum”. O povo reclama uma cultura que contemple sua condição e suas características, uma cultura onde realmente ele possa ser representado como na seguinte proposição onde a “tradição democrática tenha seu eixo na cultura na classe trabalhadora; e ao mesmo tempo não descarte, a elaboração de um modelo que permita dar conta da complexa dinâmica dos processos culturais contemporâneos”.

## 2.2 MEDIAÇÕES DO VER

As mudanças relatadas acima ocorridas na sociedade impuseram suas próprias condições para permitirem adentramento, acabaram exigindo algumas adaptações, aperfeiçoamentos e atitudes dos mais diversos segmentos que ensejaram incorporá-las. E é nesse movimento onde o novo e a técnica se sobrepõe “que são desenvolvidas tecnologias que viabilizam o registro e o “transporte” de sons e imagens do mundo” (BRAGA, 2001, p. 17). Assim o mundo se orienta pelos meios, que auxilia a constituir e formar o homem, através dos mais variados processos e exposições, faz do “uso social dos meios”, um vasto universo de “mediações”. Podemos compreender as mediações como sendo:

As manifestações comunicacionais que orquestram as tramas culturais, local onde ocorrem as relações e intersecções entre cultura, política e fenômeno

comunicacional. Se referem às apropriações, recodificações e ressignificações particulares, aos receptores. Produção, recepção, meio e mensagem só podem ser pensados como um processo contínuo - as mediações – posição de onde é possível compreender o intercâmbio entre produção e recepção (CARLOS e NAKASHIMA, 2010, p. 1).

Deste modo, entende-se por mediação o processo pelo qual o sujeito constrói-se cultural e simbolicamente, bem como as ressignificações que o sujeito imerso em um contexto de globalização cultural, de multiculturalismo e de intertextualidade atribui ao mesmo (MONTEVERDE, 2007, p. 1). As mediações são na vida da sociedade o resultado da inserção do sujeito nos mais variados movimentos culturais como descreve Martín-Barbero (2006, p. 270):

O sujeito, que faz uso dos meios de comunicação de massa interativos, integra uma comunidade, um grupo, um universo particular, tomando decisões de acordo com o contexto em que está imerso, negociando simbolicamente com os meios de comunicação. No caso particular América Latina – com sociedades de subdesenvolvimento acelerado e modernização compulsiva – a comunicação, assume “os bloqueios e as contradições” em que os sujeitos estão situados, em uma emergência de sujeitos sociais e identidades culturais novas.

Dentro desse complexo universo proposto acima as mediações podemos perceber que sua fonte de alimentação se faz através de nosso meio mais especial para reconhecer e representar o mundo, através do olhar ou do ver. De antemão podemos constatar que do mesmo modo como o mundo modifica-se aceleradamente o olhar e os modos de ver intensificam-se e resignificam-se com o mesmo teor.

Deste modo, se a vida, bem como a organização societal se fazem através da necessidade - ou não - da alteração das situações que observamos o meio pelo qual tais situações se dão e é de suma importância, pois tudo que permite e/ou apresenta a realidade instaura-se como o próprio ver. Martín-Barbero (2001, p. 10) propõe que “a televisão tem se tornado uma experiência comunicativa e cultural nos processos de “des-construção” e “re-construção” das identidades coletivas lugar onde se trava a estratégica batalha cultural do nosso tempo”. Tudo pode ser construído e desconstruído no momento em que um novo fotograma nos é apresentado e o processo não se encerra por aí, ao contrário, entra no estágio de reconstrução mediado geralmente pela mídia.

Confundido por uns com as identificações primárias e as projeções irracionais, por outros, com as manipulações consumistas ou com o simulacro político, o atual

regime da visualidade se acha socialmente dicotomizado entre o universo sublime e o do espetáculo\divertimento. Nos últimos anos, porém, a iconografia, a semiótica e a psicanálise relocalizaram a imagem na complexidade de seus ofícios e linguagens. Pois, na experiência social que ela introduz, emerge a relação constitutiva das mediações tecnológicas com as mudanças na discursividade, suas novas competências de linguagem: desde os traços mágico-geométricos do *homo pictor* ao *sensorium* leigo que a gravura ou a fotografia “revelam” aos novos relatos inaugurados pelo cinema e pela televisão (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 16).

A ampliação da subjetividade do ver permite romper a fronteira delimitada pelo lugar ‘nascente’ e pela mata ciliar que compunham esse pequeno lago e transformam-no em um grande rio que ao (re)instalar-se muda toda a paisagem a sua volta. Martín-Barbero (2001, p. 18), ao expressar-se a cerca da explosão audiovisual e comunicacional, já sinalizava tal transposição ao citar que “o estouro das fronteiras espaciais e temporais, que eles introduzem no campo cultural, des-localiza os saberes, deslegitimando as fronteiras entre razão e imaginação, saber e informação, natureza e artifício, ciência e arte, saber especializado e experiência profana”.

Barbero (2001, p. 18) ainda nos chama para uma reflexão/constatação a cerca da atual conjuntura que vivenciamos: Se já não se escreve, nem se lê como antes, é porque tampouco se pode ver, nem expressar como antes. E continua citando A. Renaud:

É toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação, que hoje sofre uma séria reconstituição”. A visualidade eletrônica passou a fazer parte constitutiva da *visibilidade cultural*, a qual, segundo A. Renaud, é ao mesmo tempo entorno tecnológico e novo imaginário capaz de falar culturalmente: *de abrir novos espaços e tempos para uma nova era do sensível*.

Evidencia-se então que a realidade social, em muito, é significada pelo que é midiaticizado. “A realidade é que a cultura está na mídia, pois o que é transmitido pelos meios de comunicação é cultura” (BRITTOS, s/d, p. 2). Sendo assim, as mediações se fazem em todos os âmbitos, em todos os lugares, onde quer que existam sujeitos, lá haverá processo de mediação.

Está claro que, devido às mediações, que a recepção não se constitui em uma relação direta entre duas pontas, o produtor e o emissor. É por meio das mediações, que são várias a apresentam variações conforme mudam os receptores ou grupo de receptores, que se produz o sentido (BRITTOS, s/d, p. 3).

A mediação é um processo que se faz a partir da relação entre emissor e receptor, mas cabe somente ao receptor conceber sentido à mensagem. “O campo daquilo que denominamos mediações é constituído pelos dispositivos através dos quais a hegemonia transforma por dentro o sentido do trabalho e da vida da comunidade” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 271).

Deste modo, a televisão de maneira sucinta, transforma-se no local de encontro não programado de todas as classes sociais, até mesmo daquelas julgam-se superiores por não assistirem a programação midiaticizada veiculada pela mesma. E é nesse movimento que:

A televisão passa a ter muito menos de instrumento de ócio e diversão do que de cenário cotidiano das mais secretas perversões do social e também da constituição de imaginários coletivos, a partir dos quais as pessoas se reconhecem e representam o que têm direito de esperar e desejar (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 26).

O entre-lugar que a TV vem ocupando nas casas, nas famílias, nos diálogos, enfim, em todas as instituições permite ao sujeito aprender a ser, simular, construir-se e identificar-se, descrever-se. A presença da televisão na vida das pessoas é inegável e demasiadamente significativa, estatísticas apontam que 95% dos domicílios brasileiros população tem acesso a televisão em seus domicílios (TELECO, 2010) e deste modo não há como não concluir o mesmo que apresenta Martín-Barbero (2006, p. 26):

Encante-nos ou nos dê asco, a televisão constitui hoje, simultaneamente, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e dos gostos populares e uma das mediações mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular, entendido não como as tradições específicas de um povo, mas a hibridação de certas formas de enunciação, de certos saberes narrativos, de certos gêneros novelescos e dramáticos do Ocidente com as matrizes culturais de nossos países.

A não exposição do sujeito à mídia televisiva é algo praticamente inconcebível, pois mesmo que quando adulto opte por não assistir TV ele terá passado já por muitas horas se não anos, envolvido pela mesma considerando que o repertório é amplo e o controle remoto está ao alcance das mãos. Tudo isso pode ser algo que acrescente muito à formação do ser social, se, for de modo consciente com um olhar atento e crítico como constata Barbero (2001, p. 26):

A necessidade de uma crítica *capaz de distinguir* entre a indispensável denúncia da cumplicidade da televisão com as manipulações do poder e dos mais sórdidos interesses mercantis – que sequestram as possibilidades democratizadoras da informação e das possibilidades de criatividade e de enriquecimento cultural, reforçando preconceitos racistas e machistas e nos contagiando com a banalidade e a mediocridade apresentada pela imensa maioria da programação – *e o lugar estratégico que a televisão ocupa nas dinâmicas da cultura cotidiana das maiorias*, na transformação das sensibilidades, nos modos de construir imaginários e identidades.

Deste modo podemos perceber que a inserção da televisão no contexto imaginal do sujeito pode até parecer surgir no intuito de absorver por inteiro o seu olhar, sua personalidade, sua mobilidade, mas também surge carregada de alegorias que podem servir de algum modo para fortalecer a própria formação destas características no sujeito.

Fica evidenciado que as mediações são um ponto e por vezes até um momento em que o sujeito pode se fazer literalmente enquanto ser, pois é um momento singular onde cabe a ele escolher o que quer absorver, em que caminho ele quer se estabelecer.

Sabemos que a luta através das mediações culturais não dá resultados imediatos nem espetaculares. Mas é a única garantia de que não vamos passar do simulacro da hegemonia para o simulacro da democracia: evitar que uma dominação derrotada ressurgja nos hábitos cúmplices que a hegemonia instalou em nosso modo de pensar e de nos relacionarmos (CANCLINI apud MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 289).

Compreender os efeitos dessa sociedade midiática não é algo difícil e, é aí, que se instala a questão central das mediações, pois o que vemos é um povo que permite:

A desmistificação seus costumes e tradições, bem como, o desmoronamento de sua ética e de seu hábitat cultural e aceitam com certa facilidade, assimilar os instrumentos tecnológicos e as imagens da modernização, porém, só muito lenta e dolorosamente podem recompor seu sistema de valores, de normas éticas e virtudes cívicas (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 31).

Podemos pensar que com a mudança e aperfeiçoamentos dos meios essa proposição não seja plausível, pois a sociedade está mais experiente e consciente dos efeitos que os meios podem causar e também que isso só acontecia no século XX, aonde, se ia ao cinema para se

aprender como ser, como fazer para pertencer a esta ou aquela nação como descreve Barbero (2001, p. 41):

Na América Latina, é nas imagens da televisão que a *representação da modernidade* se faz cotidianamente acessível às grandes maiorias. Constituídas em nações ao ritmo de sua transformação em “países modernos”, não é estranho que uma das dimensões mais contraditórias da modernidade latino-americana esteja nos projetos de nação e nos desajustes com o nacional. Nos anos 1920, o nacional se propõe como síntese da particularidade cultural e da generalidade política, que transforma a multiplicidade de desejos das diversas culturas em um único desejo de participar (fazer parte) do sentimento nacional.

Hoje o que mudou foi o tamanho da tela e a comodidade de visualiza-la sem sair da própria casa, pois a televisão assumiu esse papel e continua eficazmente apresentando, representando e descrevendo como devemos ser ou a representação de quem somos.

A consequência da inserção massiva da televisão nas sociedades latino-americanas impõe-se também enquanto condição, e deste modo “sua constituição em ator\atriz decisivo\,a, protagonista, permanente simulacro das sondagens suplanta a participação cidadã para haver\haja total sucesso do espetáculo” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 41).

Guillermo Orozco Gomez (citado por JACKS, 1996, p. 48) um dos pesquisadores acerca do método da recepção, das mediações e principalmente da categoria *Enfoque Integral da Audiência*, “considera a TV uma mediação, enquanto instituição social produtora de significados que ganham ou não legitimidade frente à sua audiência”. E nesse cenário, a mediação estratégica introduzida pelo fluxo televisivo remete, acima da experiência estética, aos “novos modos de estar juntos” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 36), e continua acrescentado “que, ao mesmo tempo em que desagrega a experiência coletiva, impossibilita o encontro, introduzindo uma nova continuidade: a das redes e dos circuitos, a dos *conectados*”, onde estar frente à tela significa estar acompanhado, juntos mesmo separados.

Brittos (BRITTOS, s/d, p. 3) cita Gomez também sinalizando as categorias dispostas por ele a cerca do processo de mediações:

Observa que três premissas guiam a análise de recepção televisiva: que a recepção é interação; que essa interação está necessariamente mediada de múltiplas maneiras; e que a mencionada interação não está circunscrita ao momento de ver TV. Assim, o esquema linear de uma mensagem atingindo determinados efeitos, ao chegar ao destinatário, é abandonado.

Barbero (2006, p. 294) propõe as mediações como lugar de onde provem as construções que definem e configuram a materialidade social e a expressividade cultural e sugere “três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural”. A cotidianidade familiar surge na raiz da família ainda por representar uma unidade básica de audiência que para muitos sinaliza a situação primordial de reconhecimento. A mesma permite-se ao mesmo tempo ser o lugar onde os indivíduos se confrontam como pessoas e onde encontram alguma possibilidade de manifestar suas ânsias e frustrações (BARBERO, 2006, p. 295).

A cotidianidade familiar também é permeada pelo momento em que a televisão veicula a magia do ver tornando-a sinônimo de proximidade e de imediatez. Momento este em que as pessoas podem se ver e se encontram com muitos outros que, mesmo distantes, tornam-se presentes ao compartilharem a mesma visão, e nesse movimento estreitam os “laços familiares”. Os hábitos e gostos são também compartilhados através da recepção do mesmo produto (programa, imagem, discurso). Consequentemente, por um viés ou outro, o uso e as mediações do dia seguinte já estão de alguma forma pré-construídos/selecionados.

Podemos compreender a temporalidade social como sendo o tempo que dita e narra como a sociedade deve organizar-se para estar de fato no ritmo adequado para ser conduzida pela mídia, nesse caso especialmente, estar pronta no momento certo para receber, dispor-se a visualizar o que a televisão tem a dizer. Essa organização se faz de modo simples: através da formulação de um catálogo de programas compostos pelo cruzamento de diversos gêneros e tempos, que mesmo em diferentes horários e dias da semana se reenviam uns aos outros. Barbero (2006, p. 298) lembra Foucault que dizia que “o poder se articula diretamente sobre o tempo” e acrescenta que é nele que se faz mais visível o movimento de unificação que perpassa a diversidade do social. Percebemos então, o surgimento de uma estética da repetição que, trabalhando a variação de um idêntico ou a identidade de vários diversos, “conjuga a descontinuidade do tempo da narrativa com a continuidade do tempo narrado” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 298). Assim, não importa o tempo, na magia da temporalidade social, o tempo mais remoto pode se tornar cotidiano e acessível.

Como competência cultural a televisão é amada por alguns e odiada por outros, principalmente considerando sua trajetória histórica onde ela é reconhecida como meio que influencia diretamente as camadas populares da sociedade tornando-os de certo modo

marionetes que não necessitam de comandos de corda para funcionarem. Barbero (2006, p. 299-300) já propôs que:

Talvez em nenhum outro lugar o contraditório significado do massivo se faça tão explícito e desafiante quanto na televisão: a junção possivelmente inextricável daquilo que nele é desativação de diferenças sociais e, portanto, integração ideológica, e daquilo que ele tem de presença de uma matriz cultural e de um *sensorium* que nas elites produz asco. [...] Mais uma vez, como afirmou Benjamin a propósito da fotografia, os mandarins da Cultura continuarão a se perguntar se a televisão pode ser considerada como cultura – gostemos ou não, para o bem ou para o mal - é a própria noção de cultura, sua significação social, o que está sendo transformado pelo que a televisão produz e em seu modo de reprodução.

Atribuir um local ou conceito que defina a força da expressão competência cultural exige de nós um exercício de olhar a sociedade a partir de um plano geral e contemplar a todos os seus agentes como autores e co-autores de forma direta ou indireta nesse processo, como já demarcava Martín-Barbero, a cultura é a maior mediação de todos os processos sociais.

Barbero concebe as mediações como um conjunto de influências que estrutura, organiza e reorganiza a percepção da realidade em que está inserido o receptor, tendo poder também para valorizar implícita ou explicitamente esta realidade.

E foi esse exercício que fez na década de 80, despertar no cenário das comunicações e expressivamente na América Latina com grande fervor, a vertente dos Estudos Culturais. O momento em questão era de transformação, como já mencionado anteriormente em virtude da disseminação do movimento de transposição da mensagem que passava a dividir atenções com sua própria audiência e foi a partir deste viés e de estudos anteriores de categorias como o “Uso Social dos Meios” e “Mediações” propostos por Martín-Barbero que Guillermo Orozco desenvolveu seu modelo das Múltiplas Mediações, bem como seu conceito de “Enfoque Integral da Audiência”.

Quando paramos para observar ‘como se realiza a interação entre TV e telespectador?’, chegamos à essência do processo da recepção televisiva e mergulhamos no longo, complexo e muitas vezes contraditório universo do Enfoque Integral da Audiência proposto por Guillermo Orozco (2005) que conseqüentemente deságua no terreno das múltiplas mediações.

Orozco apresenta três premissas básicas que ele considera orientarem a análise da recepção televisiva:

Primeira, que a recepção é interação; segunda, que essa interação está necessariamente mediada de múltiplas maneiras e terceira, que essa interação não está circunscrita ao momento de ver a tela. O objeto de estudo, por conseguinte, serão as diversas mediações ao “longo e amplo” processo de recepção (OROZCO, 2005, p. 37).

E apresenta a partir destas premissas cinco mediações que são essenciais para compreender o processo de recepção: a videotecnológica, a cognitiva, a situacional, a institucional e a de referência. No início de seus estudos Guillermo Orozco descrevia a cultura como uma sexta mediação (1991), mas logo em seguida, ele concluiu, assim como Barbero, que a mediação cultural é o local onde as demais se localizam e se configuram, pois é aí que todas as informações se originam, o consumo se efetiva, o sentido é produzido, a identidade se constrói (JACKS, 1996, p. 48).

Enquanto mediação videotecnológica, Orozco (2005, p. 30) classifica a televisão além de instituição social, como meio técnico de comunicação, possuidora de uma série de recursos e características tecnológicos efetivos, os quais a possibilitam mediar à apresentação da realidade ao sujeito receptor. As mediações cognitivas são as que inferem diretamente no processo do conhecimento. Abrangendo desde o processamento lógico da informação, como a geração de crenças até a sua valorização afetiva por parte do sujeito (OROZCO, 2005, p. 32). As mediações de referência englobam as diversas identidades do sujeito receptor: cultural, sexual, étnica, socioeconômica e até sua procedência geográfica. Orozco acreditava que o próprio fato de ser homem ou mulher, está implicado no processo da recepção televisiva (OROZCO, 2005, p. 35).

Quanto às mediações institucionais, o autor esclarece que a influência das instituições sociais constitui uma mediação no processo da recepção televisiva, da mesma forma que a televisão media a interação do telespectador em outras instituições e momentos (OROZCO, 2005, p. 34). A mediação situacional refere-se à situação em que acontece a interação televisão-audiência nos mais variados cenários e espaços possíveis de audiência (OROZCO, 2005, p. 33).

Durante sua trajetória de estudos, em cada novo resultado Orozco tem apresentado diversas conclusões a cerca do processo de recepção televisiva e aperfeiçoado seu modelo a cada novo resultado, como quando ele agrega a mediação cognoscitiva e a de referência ou estrutural em uma só, considerando que uma determina a outra e as intitula como mediações individuais. Pois, como ele próprio descreve, a “recepção televisiva é um processo mediado que antecede e prossegue ao mero momento de estar frente à televisão (...) um processo que se mescla com a vida cotidiana e no qual intervêm distintos agentes e instituições” (OROZCO, 1991, p. 9). O que fica evidente em seus escritos

O protagonismo crescente da televisão na vida cotidiana das sociedades contemporâneas e a concomitante interação diferenciada que com ela desenvolvem os telespectadores apresentam uma série de desafios cognoscitivos e pedagógicos, tanto para os próprios telespectadores quanto para os investigadores e comunicadores preocupados em explorar, entender e, se for o caso, intervir nos processos de ver televisão (OROZCO, 1999, p. 1).

Desde sua inclusão na sociedade em meados da década de 50, a televisão tem gerado inúmeras especulações, principalmente no que diz respeito a seus supostos efeitos sob seus telespectadores. Perguntas como: “O que a TV faz com o telespectador? Como se realiza a interação entre TV e telespectador?”, são o centro de diversas discussões desde então e marcam principalmente as pesquisas de Orozco (2005, p. 28) que descreve o processo da seguinte forma: “O que se coloca em jogo é o próprio processo de recepção televisiva e junto a ele, e a partir daí, a TV e o telespectador”.

Quando exposto à TV o telespectador mergulha/adentra em um invólucro que lhe permite assistir o mundo e, desta forma, assistir a si mesmo diante da tela. O sujeito então, ao identificar-se com a mensagem produz o sentimento de pertencimento que lhe é conferido pela televisão e enseja “pertencer, fazer parte, estar inserido, ser incluído, ser membro e, mesmo participante” (SILVERSTONE apud SOUSA, s/d) deste contexto de mudanças, transformações e romper de fronteiras que este meio representa. Como se somente nesta condição o sujeito pudesse ser considerado parte integrante da constituição dessa sociedade.

A TV como meio técnico de informação possui um alto grau de representacionalismo, produto de suas possibilidades eletrônicas para apropriação e transmissão dos conteúdos. Essa qualidade de representação, além de permitir uma “reprodução” da realidade de maneira fidedigna, permite ao meio televisivo “provocar” uma série de reações na sua audiência (OROZCO, 2005, p. 29).

A TV então para o telespectador funciona como mecanismo não apenas de transmissão de conteúdos por reproduzir a realidade, mas apresenta-se como provocadora, chamando o indivíduo a posicionar-se diante dos fatos por ela veiculados.

Orozco (1999, p. 1) propõe que “a relação entre TV e telespectadores é uma interação múltipla, que envolve a existência da TV em suas três dimensões: meio, linguagem e instituição social”, sendo assim, a TV não mais pode ser considerada como um meio utilizado exclusivamente para entretenimento, pois este não mais é o lugar que ela ocupa e este não mais é o telespectador que temos.

Orozco (1999, p. 1) acrescenta ainda que essa interação “envolve, igualmente, o telespectador como um sujeito cognitivo, ativo, mental, física e emocionalmente, frente à TV, e situado, de maneira particular, numa cultura, num contexto histórico específico e num estágio de desenvolvimento pessoal determinado” que não pode ser desconsiderado em nenhum momento.

Williams (citado por OROZCO, 2005, p. 29) afirma que “as qualidades e recursos técnicos da TV estão culturalmente determinados, pelo qual, mais que qualidades meramente técnicas, são formas culturais a partir das quais se realizam associações e “efeitos” específicos na linguagem televisiva, resultando em um discurso particular”, que por apresentar-se de modo sutil é incorporado facilmente pelos telespectadores e disseminado.

O código da linguagem televisiva, ao contrário dos códigos de outras linguagens, por exemplo o escrito, possui uma base material muito universalizada, na qual os “vestígios” da sua particular codificação parecem diluir-se. Toda linguagem por mais natural que pareça, incorpora um código que é produto de um critério e de uma orientação determinados (HALL apud OROZCO, 2005, p. 29).

Orozco utiliza-se da proposição de Hall para atribuir à televisão um título satisfatoriamente significativo concebendo-a não apenas como um meio a ser assistido, mas como um meio que passa a ser vivenciado através do modo mais primordial evidenciado pelas sociedades até então: a linguagem. Linguagem esta, que é absorvida e manifestada de certo modo involuntariamente pelos sujeitos e reconhecida por muitos como verdade absoluta e irrevogável, como enfatiza o autor:

A denotação permite que a linguagem televisiva possua, por sua vez, um alto grau de veracidade. A TV, portanto, não tem somente a capacidade técnica de representar o acontecer social, mas também de fazê-lo verossímil, verdadeiro para os telespectadores. E é precisamente essa combinação de possibilidades técnicas que permite naturalizar seu discurso “ante os próprios olhos” do público telespectador (2005, p. 29).

O envolvimento do telespectador pela mensagem veiculada pela TV extravasa a dimensão de “simplesmente telespectador” como propõe Orozco (2005, p. 30) “à TV basta colocar seu telespectador em frente à tela, para colocá-lo (aparentemente) frente à realidade”. E é assim que se constitui o discurso estabelecido como natural pelos falantes desse idioma: linguagem televisiva.

A proposta para o qual os meios se dispõem a alcançar é a mediação que permite ao ser/criança absorver/interagir, enfim, converter e estabelecer uma ponte entre o real e o imaginário. Para criança principalmente, pois, sua constituição enquanto ser social se faz através dos meios a que ela está exposta. A sociedade reconhece pelo menos três espaços de aprendizagem não submetidos diretamente às instituições educacionais: a aprendizagem “na família” (de espaço privado, portanto, e seguindo os procedimentos mais ou menos espontâneos de cada núcleo familiar); a aprendizagem “na cultura” (essa, de espaço público, social); e as aprendizagens práticas, do fazer, dentre as quais sobressaem – mas não são exclusivas – as que ocorrem nos espaços profissionais (BRAGA E CALAZANS, 2001, p. 36).

As mediações estabelecem-se como sendo esse lugar onde ao constituir-se o sujeito também se impõe através dos usos que faz do que lhe é exposto. As mediações permitem um olhar que no mesmo instante que se apresenta demasiadamente amplo instaura-se como singular e único.

As mediações são o ponto em que poder e submissão se encontram se entrelaçam e se divergem ao mesmo tempo passando a compor a mescla de simulacro e real que constituem o denso e vasto imaginário que nos compõem e que será abordado mais proficuamente no capítulo que segue.

### 3 MÍDIA E IMAGINÁRIO

Falar em mídia e imaginário quando já estamos inseridos no contexto de recepção televisiva torna-se de certo modo uma “redundância”, partindo-se da imbricação que uma só acontece agregada a outra, onde através de um processo sistêmico “o fluxo: esse *continuum* de imagens, que não faz distinção dos programas e constitui a forma da tela acesa, anima o ritmo e compõe a cena televisiva” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 36) incendiando o imaginário.

#### 3.1 MÍDIA

De acordo com o dicionário Houaiss (2004, p. 496), mídia é o nome dado ao conjunto de meios de comunicação de massa, jornal, rádio, televisão, etc. “Mídia é o local de produção, armazenamento e distribuição de um para um, um para todos, todos para um e todos para todos, de ambientes informacionais, educacionais, jornalísticos, de entretenimento, de interação, de serviços, etc.” (NATANSOHN, 2007, p. 6), através dos mais variados suportes tecnológicos. Sendo assim, o papel/função dos *media* e da mídia com o passar dos anos assumiram uma posição extremamente polissêmica que é ampliada gradativamente.

Atualmente, o que observamos é que a evolução e a dimensão que a mídia incorporou exigem um olhar mais atento quando se trata de analisar os processos comunicativos, como propõe Gomes (2011, p. 112) não devem apenas “ter por objetivo compreender o funcionamento dos *media* em si mesmos e para si mesmos, mas compreender o funcionamento dos *media* na sua veiculação com cultura, sociedade e relações de poder”.

Se no início da trajetória dos meios de comunicação de massa o povo não sabia sequer ler e escrever e até assustava-se diante de algumas manifestações midiáticas como nos primórdios do surgimento do cinema e do rádio, hoje o que vemos é uma sociedade onde “o que está aí em jogo são profundas transformações na cultura cotidiana das majorias e, especialmente, nas novas gerações que sabem ler (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 47)” e

escrever, onde a mídia não assusta mais, ao contrário, é a mídia que mostra como a rua/sociedade pode ser assustadora como descreve Martín-Barbero (2001, p. 40):

Se a televisão atrai é porque a rua expulsa, é dos medos que vivem as mídias. Medos que provêm, tanto ou mais do crescimento da delinquência, da perda do sentido de pertença em cidades nas quais a racionalidade formal e comercial foi acabando com os referenciais em que se apoiava a memória coletiva, a nas quais, ao se normalizarem as condutas, tanto como os edifícios, se erodem as identidades, e essa erosão acaba nos roubando o piso cultural, arrojando-nos ao vazio.

A medida então que a mídia avança sobre a sociedade não modifica apenas sua cultura, valores e conceitos, mas transforma o homem enquanto sujeito envolvido diretamente nesse processo, como sugere Martín-Barbero (2006, p. 43):

O processo que hoje vivemos não só é distinto, como, em boa medida, inverso: as mídias de massa, cooptadas pela televisão, se converteram em poderosos agentes de uma cultura-mundo que se configura atualmente da maneira mais explícita na percepção dos jovens e na emergência de culturas sem memória territorial, ligadas à expansão do mercado da televisão, do disco ou do vídeo. Culturas que se acham ligadas a sensibilidades e identidades novas: de temporalidade menos “longas”, mais precárias, dotadas de uma plasticidade para amalgamar ingredientes que procedem de mundos culturais muito diversos e, portanto, atravessadas por descontinuidades, nas quais convivem gestos atávicos, resíduos modernistas e vazios pós-modernos. Essas novas sensibilidades se conectam com os movimentos da globalização tecnológica, que estão diminuindo a importância do territorial e dos referenciais tradicionais da identidade.

O que podemos diagnosticar é que o coletivo não se restringe mais à ação de partilhar/estar junto fisicamente, mas, compartilhar os mesmos “gêneros”, pertencer à mesma comunidade, ter acesso à mesma rede. O elo essencial transfere-se do ambiente cultural-geográfico-identitário para um ambiente conectado televirtualmente.

A imbricação entre a televisão e a informática produz uma aliança entre velocidades audiovisuais e informacionais, entre inovações tecnológicas e hábitos de consumo, que está produzindo um “ar de família” entre as diversas telas que reúnem nossas experiências laborais, domésticas e lúdicas, o qual percorre e reconfigura os trajetos de rua e até as relações com nosso corpo, um corpo apoiado cada vez menos em sua anatomia e mais em suas extensões ou próteses tecnomidiáticas: a cidade informatizada não necessita corpos reunidos, mas interconectados. Pois bem, o que constitui a força e a eficácia da cidade virtual, entretecida pelos fluxos informáticos e pelas imagens televisivas, não é o poder das tecnologias em si mesmas, mas sua capacidade de acelerar, amplificar e aprofundar tendências estruturais de nossa sociedade (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 52).

O homem então busca incessantemente, dia após dia, ampliar e inovar seu arsenal de suportes tecnológicos para posteriormente apreciar suas fantásticas criações. Apreciação esta que se faz geralmente no final de um longo dia de trabalho em frente a sua tão querida televisão, momento por vezes, sagrado do dia, onde milhares de pessoas que tem acesso a tal mídia interligam-se para visualizarem como transcorreu esse mesmo dia no Brasil e no mundo e se a mensagem tornar-se desinteressante a facilidade de escolher outra emissora para transmitir está em suas mãos: o controle remoto que surge no intuito de reforçar sua subjetividade.

Há anos vem-se produzindo importante ampliação da paisagem televisiva. Às formas da televisão aberta se uniram a televisão a cabo, a Internet, as televisões comunitárias, os canais locais, a televisão por satélite. Essa renovação não se restringe somente às modificações tecnológicas, mas pressiona os ordenamentos jurídicos, as relações das audiências com os produtos televisivos, as variações dos gostos e as transformações dos gêneros. Se os espectadores de televisão recebem atualmente mais mensagens televisivas, também variam as formas pelas quais se relacionam com elas, desde as maneiras como as selecionam até os modos como compõem autonomamente suas próprias fichas de programação ou desenham seus ritmos pessoais de recepção televisiva, agora muito mais impactados pelas possibilidades de *zapping* (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 67).

Observando a proposição acima, o que percebemos é que mesmo essa situação sendo a realidade em muitos casos, o que presenciamos é uma indagação sinalizada por Martín-Barbero (apud KEANE, 2001, p. 70) a cerca da “máxima liberdade de escolha individual permitida pelo mercado audiovisual, considerando que a oferta global de programação é reduzida, repetitiva e previsível, além do que a publicidade favorece os negócios e desfavorece os cidadãos”.

Ainda assim, sua penetrabilidade é inquestionável. Conceber a TV como instituição social em nossos dias não é uma tarefa difícil principalmente quando consideramos o fato de que seu alcance atualmente é quase integral a todos os lares brasileiros. A TV está nas casas, na escola, na igreja, na metrópole, na periferia, no *shopping*, nas ruas e recentemente nas mãos dos telespectadores.

A TV estabelece-se não necessariamente como inimiga das demais instituições sociais, pelo contrário, ela pode apresentar-se como uma forte aliada às mesmas, aumentando

assim, ainda mais, sua força mediativa e sua relação com o imaginário dos seus telespectadores.

A influência da TV tampouco é única, devido ao fato de a TV como instituição social não estar só. Ela coexiste ao lado de outras instituições sociais, como a família, a escola, o sindicato, a igreja, o partido político, os movimentos sociais etc., com as quais compete na tentativa de fazer valer suas significações e predominar na socialização dos telespectadores. A relatividade da TV na constituição de seu público telespectador em uma determinada forma (igual à relatividade da influência em outras instituições sociais) está no efeito de que o telespectador não é um mero recipiente que absorve tudo que é oferecido na tela. Não é, tampouco, um ente impermeável ou capaz, em todo momento, de tomar distância crítica da programação; por ser telespectador, não perde totalmente suas capacidades, por exemplo, de crítica ou resistência (OROZCO, 2005, p. 30).

A TV em seu emaranhado de discursos e imagens busca transmitir a ideia de que ela própria não quer impor sua ideologia muito menos influenciar nas decisões e na formação do ser social, deste modo, o telespectador posiciona-se diante dela como alguém que não se importa e que não será afetado e nesse intuito de ocupação/lazer/entretenimento, ele é fisgado pela teia do imaginário, das emoções e das expectativas. Enfim, após a fascinação, o sujeito transforma-se em televidente, como descreve Orozco (2005, p. 28):

Assumir o telespectador como sujeito – e não só como objeto – frente à TV supõe, em primeiro lugar, entendê-lo como um ente em situação e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que “se vai constituindo” como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua particular interação com a TV e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo nesse processo de recepção. E é nesse sentido que o público da TV não nasce, mas se faz.

O sujeito, como citado anteriormente, “não nasce telespectador, mas se faz” através de um processo mediado resultante do ato da recepção onde ele permite sujeitar-se e conseqüentemente através do uso social e de suas próprias concepções, ressignifica o conteúdo e atribui o valor que considera necessário.

O que fortalece a TV enquanto instituição social são seus “recursos como a “produção” de notícias e seu apelo emotivo que facilitam frente ao público seu poder de legitimação” (OROZCO, 2005, p. 30). Talvez o sucesso da TV se dê em grande parte por sua extrema possibilidade polissêmica e seu extenso e constante arsenal imagético.

Não obstante, os recursos e as características tecnológicas próprias do meio televisivo e a sua particular definição como instituição, sua influência no telespectador, mesmo que crescente e importante, não é única, nem totalizadora. Em parte, porque toda tecnologia sempre dá lugar a criatividade de quem a utiliza. Em parte, porque o conteúdo da programação é polissêmico e pode ser concebido e interpretado pelos telespectadores de diversas maneiras. Justamente o paradoxo da TV consiste em quanto mais polissêmica (ou menos monossêmica), mais popular entre os diferentes segmentos da audiência, mas ao mesmo tempo, menos contundente para impor seu significado dominante. Este existe, mas não é garantia de que seja o significado (re)produzido pelo telespectador (OROZCO, 2005, p. 30).

Como postulado por Orozco, a TV ao apresentar um conteúdo demasiadamente polissêmico também tem crescido em seus modos de apresentação enquanto meio, são poucos os lugares onde a mesma não está presente e de forma “compreensível” a todos os tipos de públicos que conforme sua ambiência cultural, familiar e sócio-econômica a significam.

A própria TV tem uma influência importante na constituição particular do telespectador. Para entender essa influência, tem-se que partir do fato de que a TV é ao mesmo tempo um meio técnico de produção e transmissão de informação e uma instituição social produtora de significados, definida historicamente como tal e condicionada política, econômica e culturalmente (OROZCO, 2005, p. 29).

A TV representa hoje um instrumento de referência e grande utilidade para muitos. Representa também um local onde as gerações se encontram, se identificam e definem as características que as representam de acordo com o que lhes é veiculado pela televisão. Sendo assim, o que observamos em alguns segmentos da sociedade é uma grande preocupação que levanta a questão: “Como agir diante dessa realidade onde a mídia e as tecnologias estão explicitamente direcionando o curso do processo cultural da sociedade?” Esse é o assunto que será tratado mais especificamente no próximo capítulo, no âmbito da educação, pois atualmente é este cenário um dos locais que mais tem sido indagado a cerca de sua postura mediante as mídias.

### 3.1.1 A mídia no cenário da educação: concorrência e possibilidades

Diagnosticar o papel que a mídia ocupa no cenário da Educação em nosso tempo é uma tarefa conflitante e de certo modo indispensável. O que presenciamos é um cenário onde a educação tem que estar atenta ao olhar dos indivíduos que a ela se sujeitam e não compreender a mídia como instituição concorrente, mas percebe-la enquanto condição a maiores possibilidades de êxito. Martín-Barbero (2001, p. 24), já nos alerta a cerca desta constatação quando afirma que: “o modo de olhar da geração que nasceu e se formou com a televisão, a qual se diverte com os *videogames*, que vê cinema na televisão, que dança diante das telas gigantes de vídeo, e, em certos setores, brinca e faz as tarefas no computador e narra suas experiências urbanas em imagens de vídeo”.

A educação hoje não é a mesma de décadas atrás principalmente porque o sistema tradicional sofreu algumas alterações como é o caso da relação professor-aluno, do currículo que passou a ser baseado na “realidade dos alunos” e da mídia que está diariamente inserida no contexto infantil.

O que observamos é que a mídia passou a ocupar um lugar central no que diz respeito à “interação social” devido à presença massiva dos meios de comunicação nos variados segmentos da sociedade contemporânea onde ela acaba inferindo no processo comunicacional e de produção de sentidos compartilháveis (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 18). Ferrés (1996, p. 9) já alertava no século passado a emergência de se educar para e pelas mídias:

Se uma escola não ensina a assistir à televisão, para que mundo está educando? A escola tem a obrigação de ajudar as novas gerações de alunos a interpretar os símbolos da sua cultura. Quais os símbolos que a escola ajuda a interpretar hoje? Os símbolos de que cultura? Se educar exige a preparação dos cidadãos par uma integração reflexiva e critica na sociedade, como serão integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma critica aquela atividade à qual dedicam à maioria de seu tempo?

Romper com o tradicionalismo que acompanha a trajetória da educação, bem como seus métodos e currículo é uma tarefa que exige muita reflexão por parte dos educadores e principalmente uma grande ação. Em nossa sociedade onde os estudantes

consomem várias horas diárias de mensagens audiovisuais, o estudo da imagem continua ausente da maioria das instituições de ensino, deixando manifesta a defasagem da escola (FERRÉS, 1996, p. 9) e sua desmotivação para efetuar mudanças no sistema.

Jaquinot (citado por NIGRO, 2008, p. 58) pede aos educadores que se responsabilizem por uma Educação para os meios, ressaltando que:

Somos nosotros, los docentes e investigadores, actores sociales y profesionales de la formación, quienes debemos elaborar nuevas teorías y nuevas prácticas. Ninguna tecnología ha dado nunca un sentido o una finalidad nuevos a la sociedad, ni en la enseñanza ni en otros terrenos.

Orozco (2001, p. 23) entende as mediações “no como un filtro, sino como un proceso estructurante, que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de estas a los referentes mediáticos con los que interactúan” e continua propondo que “con la televisión encendida ha de realizarse la educación de las audiencias” (2001, p. 105). Deste modo, todos os sujeitos envolvidos no processo das mediações são responsáveis também por educar para compreender as mídias. Ferrés (1996, p. 9) já sinalizava que:

Quando no Ocidente a letra impressa era a forma de comunicação cultural hegemônica, havia milhões de analfabetos. Hoje em dia, quando a forma de comunicação cultural hegemônica é a imagem, solucionou-se quase totalmente o problema do analfabetismo, mas há grandes massas de analfabetos na imagem.

Como já citado anteriormente em pesquisa da TELECO, a televisão está presente em 95% dos lares brasileiros demonstrando assim que milhões de indivíduos de todas as classes sociais tem acesso à imagem, mas mesmo não sendo telespectadores totalmente passivos, eles não tem grande conhecimento para fazer uma leitura crítica a cerca do conteúdo que estão assistindo. E essa consequência se dá em resultado da falta de instrução das instituições escolares para ler as mensagens que são veiculadas pela mídia. Dificilmente em algum momento do nosso currículo escolar somos convidados a ler e interpretar as mensagens que nos são transmitidas pelas mídias mais proficuamente, e estes ensinamentos nos fazem falta em algumas situações de nossas vidas.

Dedica-se muito mais tempo a ensinar a ler do que será depois dedicado à leitura. Dedica-se muito mais tempo a ensinar do que será dedicado depois a contemplar a arte. No entanto, a televisão, que se tornou o fenômeno cultural mais impressionante da história da humanidade, é a prática para a qual os cidadãos estão menos preparados. Como todas as grandes instituições tradicionais, a escola preocupa-se quase que exclusivamente em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar a uma sociedade em mudança, quando precisa educar para uma cultura renovada (FERRÉS, 1996, p. 9).

Braga, Calazans (2001, p. 37) falam do processo de troca de conhecimento:

Antes de haver “transmissão de conhecimentos” – e portanto aprendizagem do conhecimento pronto – o homem depende um do outro para aprender, decorrente de um intercâmbio com o mundo e com as pessoas em ambiente social, através do qual “descobre” coisas, por meios práticos, por reflexão, por experimentação – e até por acaso.

Assim com as mediações se estabelecem em três categorias principais que já foram expostas anteriormente, existem também três espaços de aprendizagem que são essenciais à formação do ser humano: “a aprendizagem na família; a aprendizagem na cultura e as aprendizagens práticas do fazer”, o que excede esse espaço é legitimado pela sociedade à Escola (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 36).

A escola assume, deste modo, um papel de meio onde mediações de diversos âmbitos ocorrem, através do cruzamento dos mais variados espaços de aprendizagem que perpassa desde a família, a rua, os amigos até chegar à sala de aula. E foi no decorrer deste trajeto que surgiram outros instrumentos que tem contribuído e modificado o percurso dos processos de aprendizagens da sociedade: uma das articulações mais evidentes da interface refere-se ao uso de meios nos processos formais de ensino:

Este ângulo procura abranger, como estímulo, informação e elaboração expressiva, as objetivações tornadas possíveis pelos avanços tecnológicos – sons, imagens, movimentos, registros de realidade, demonstração de processos, experimentação com formas e linguagens audiovisuais. As atividades dessa interface já tem uma longa história, em que uma concepção inicial de recursos tecnológicos como auxiliares de ensino foi se alterando para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens (como seu valor polissêmico), bem como de possibilidades múltiplas de interpretação do aluno-receptor, diante de produtos culturais com lógicas (e dimensões) distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 58).

O que observamos atualmente é uma “sociedade de comunicação” que reclama um encontro com o sistema escolar capaz de formar e socializar estudantes para as habilidades comunicacionais. Para isto Braga, Calazans (2001, p. 59) propõem a inserção dos meios na sala de aula para que assim os estudantes possam interagir com eles e do mesmo modo, a partir desta referida proposta sinalizam o surgimento de duas linhas complementares entre si que podem contribuir de forma direta para esse processo:

A primeira propõe os “estudos para os meios” na escola – visando o desenvolvimento dos estudantes em sua capacidade de trabalhar com a lógica das tecnologias mediáticas, com seus processos criativos, com as questões político-sociais e econômicas dos sistemas mediáticos. A segunda, concebida como “leitura crítica”, trata, sobretudo, de observar a produção corrente da mídia (nos seus espaços de interesse geral caracterizados por divulgação/informação/entretenimento) para, através de crítica segundo pontos de vista preferenciados, desenvolver nos estudantes uma competência para a “leitura” (interpretação) desses produtos e processos (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 59).

Formar alunos capazes de compreenderem as mensagens que lhes são veiculadas é uma tarefa que cabe principalmente à escola, pois a ela cabe o papel de ensinar seus alunos a fazer as mais diversas leituras, de propiciar aos alunos subsídios para que sejam críticos, reflexivos e criativos. E é a esse respeito que Ferrés (1996, p. 10) especificamente chama-nos a atenção, pois a escola tem seu espaço garantido na sociedade e tem autonomia para que esse objetivo se cumpra:

Hoje a televisão tornou-se o instrumento privilegiado de penetração cultural, de socialização, de formação de consciências, de transmissão de ideologias e valores, de colonização. Por isso é surpreendente que a instituição escolar não tenha deixado somente que essa hegemonia na educação lhe fosse usurpada, mas que ainda assista, impassível, ao processo de penetração da cultura audiovisual, sem oferecer sequer modelos de interpretação e de análise crítica para as novas gerações.

Deste modo o que observamos é uma escola que compete com os meios ao invés de aliar-se a eles. Ora por temer seu poder avassalador e desconhecê-los, ora por concluir que o processo de mudança exigirá demasiado esforço e não garantir sucesso. Ou, ainda, o tempo de atualização do sistema escolar é maior do que o midiático-tecnológico.

Ou seja, os processos da escola sofrem a concorrência e a atração dos processos mediáticos. Diante dos processos mediáticos (imagem, som, espetáculo, sedução, narratividade, singularização de conceitos em torno de ocorrências visualizáveis, redução do espaço argumentativo, atualização informativa exacerbada...) – os processos habituais da escola (reflexão, argumentação, estabelecimento de relações racionais entre fatos e entre conceitos, sistematizações amplas, memória histórica, construção de acervos, processos cumulativos de longo prazo...) são penetrados por novas solicitações, encontram outras expectativas dos estudantes (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 60).

O que podemos observar é que a sociedade mudou, evoluiu, mas o sistema educacional, muitas vezes não consegue acompanhar estas transformações. O professor de certo modo ainda é a única referência, o único mediador dos conhecimentos e das informações. O ato de “passar informações” por muito tempo exigiu dos alunos apenas a memorização de textos abstratos e desvinculados da realidade dos mesmos não estimulando a reflexão e interpretação, como já enfatizaram Braga, Calazans (2001, p. 126): “o importante, portanto, não é desvalorizar a passagem de informação – mas valorizar o trabalho interpretativo sobre ela”. As mídias através da combinação de todos os seus elementos são mais propensas a despertar uma certa curiosidade, um desejo que os sistemas tradicionalistas de educação geralmente não conseguem alcançar. Por isso é tão importante que a escola compreenda a dimensão que ela ocupa na vida da criança, que perceba o espaço que ela detém enquanto local de socialização. A escola é um ambiente privilegiado de trocas, construção de identidade, descoberta de limites e potencialidades, desenvolvimento de interação intelectual e emocional (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 135) e toda essa consideração não pode e não deve ser desperdiçada.

O ambiente escolar é o ambiente em torno do qual se articulam as relações pessoais e funcionais. Sendo este também visto como ponto de referência e, por vezes, condição fundamental para se ‘estar no mundo’ e ‘participar da sociedade’. Em uma sociedade que valoriza o conhecimento e as habilidades do saber-fazer, o processo educacional é um fundamental fornecedor de competências de inserção, participação e construção de interações (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 136).

A maior facilidade de acesso aos meios e sua constante evolução que perpassa desde o rádio, a televisão, o cinema, o jornal, o livro, a fotografia e a pintura, entre outros, incita diversas críticas aos novos meios:

Observamos apenas que tem sido frequente, a cada nova invenção ou avanço tecnológico, uma divulgação de posições em que o meio mais recente é visto em contraposição aos anteriores e examinado em sua capacidade de “deslocá-los”, substituindo, com acréscimos e vantagens, suas funções. [...] Ou então, inversamente, críticas são feitas aos novos meios justamente pelo risco de que, deslocando os anteriores, façam perder a contribuição que traziam à sociedade (BRAGA , CALAZANS, 2001, p. 19).

O que deve ser ressaltado, como expressam Braga e Calazans (2001, p. 19), é que as “competências e processos expressivos e de comunicação específicos não desaparecem em consequência de novas tecnologias” e continua acrescentando que “os meios compõem, em articulação, uma processualidade complexa e de mútua complementação”.

A sociedade não vive pelos meios, são os meios que devem ser utilizados para que a vida em sociedade possa ser facilitada, deste modo, a sociedade interage com e sobre estes meios e seus produtos. E é nesse processo que ocorrem às interações sociais gerais da própria sociedade – isto é, entre setores da sociedade e entre pessoas – através dos meios de comunicação. Fica evidenciado assim que os processos sociais são como a sociedade os faz (BRAGA, CALAZANS, 2001, p. 23).

O que caracteriza fundamentalmente esta interação social mediatizada é dispormos de uma produção objetivada e durável, que viabiliza uma comunicação diferida no tempo e no espaço, e permite a ampliação numérica e a diversificação dos interlocutores. Trata-se, na verdade, de relações amplas entre um subsistema produtor/produto e de um subsistema receptor/produto, permeadas ainda em outras mediações. Barbero propõe que a cultura funciona como uma mediação fundamental entre os usuários e os meios (BRAGA , CALAZANS, 2001, p. 27).

E do mesmo modo a sociedade reflete o que vê:

Ao se dotar de mediações tecnológicas para desenvolver as interações sociais, a sociedade não apenas acrescenta instrumentos que aceleram e diversificam sua comunicação, mas acaba por modificar seus próprios processos. É o que leva a caracterização das estruturas do século XX por expressões como “sociedade de informação”, “sociedade da comunicação”, “sociedade mediática”, “idade mídia”. Mas sociedade mediatizada é o que parece melhor assinalar a presença e a relevância da mídia em sua comunicação, sem entretanto pretender que a mídia “determine” as estruturas sociais ou que seja monolítica e totalizante (BRAGA , CALAZANS, 2001, p. 30).

Assim, além da família, da igreja, do bairro, a escola é a instituição que recebe socialmente a função de complementar a formação dos indivíduos enquanto cidadãos. Passa a ser conferida a ela a função de educar para o futuro, para a vida, como coloca Braga, Calazans (2001, p. 37) “nos espaços em que nem a família nem a vida ensinam, entra então a Escola como planejadora, organizadora e fornecedora de aprendizagem via ensino – atividade em que a Escola fala pela sociedade que é legitimada”. A complexa teia que comporta a razão, que faz sentido para criança, que desperte nela motivação para aprender ainda nos é demasiadamente desconhecida. O que se pode afirmar com certeza é que o novo a instiga e inquieta despertando nela a sensação de estar diante de algo que a mesma pode atribuir valor, algo significativo. Barbero (2006, p. 139) já sinalizava essa necessidade de adequação por parte da escola para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse apresentar resultados mais eficazes ao citar que:

A escola não pode cumprir seu ofício, isto é, introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, sem desviar os modos de persistência da consciência popular. Por isso a escola funcionará a partir de dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios. A aprendizagem da nova sociabilidade começa pela substituição da nociva influência dos pais \_ principalmente da mãe \_ na conservação e transmissão das superstições. E passa sobretudo pela mudança na transmissão e nos modos de saber. Antes se aprendia pela imitação dos gestos e através de iniciações rituais; a nova pedagogia neutralizará a aprendizagem ao intelectualizá-la, ao convertê-la em uma transmissão desapaixonada de saberes separados uns dos outros e das práticas.

E nessa trajetória de construção e aprendizagem propiciada pela mais variadas instituições e mediações em que a criança está inserida que se constitui o seu Imaginário Social e Infantil que por sua vez, subsidiará toda sua formação imagética enquanto ser social, conceito este que será abordado mais proficuamente na próxima seção.

### 3.2 IMAGINÁRIO SOCIAL E INFANTIL

Conceituar, significar um termo é apresentar suas características, descrevê-lo em todos os seus aspectos, sintetizar sua gênese, enfim, este é o processo aplicado a todas as

palavras que conhecemos. Mas como descrever o que é o imaginário? E até que ponto ele é real? Silva (2006, p. 7) propõe que:

Todo imaginário é real. Todo real é imaginário. O homem só existe na realidade imaginal. Não há vida simbólica fora do imaginário. O concreto é empurrado, impulsionado e catalisado por forças imaginais. Nisso não se esconde um velho idealismo, travestido de novo em função de uma renovação de terminologia, mas transparece uma constatação antropológica: o ser humano é movido pelos imaginários que engendra. O homem só existe no imaginário.

A ampla esfera de terminologias que se aventura a definir o imaginário esbarra em uma confusão de conceitos e o que percebemos é que em cada tentativa de definição, o termo torna-se mais abstrato.

A verdade é que o termo imaginário, até então restrito ao universo acadêmico, invadiu o espaço viral da mídia. Em pouco tempo, devorou palavras, ganhou espaços e impôs-se como uma sonoridade poética e categórica. Onde antes se aplicavam rótulos ideologia e cultura, passou a florescer a etiqueta imaginário, criando confusão e dúvidas (SILVA, 2006, p. 8).

O imaginário atingiu uma proporção tão significativa para o homem que assumiu a “forma de narrativa, de trama, ponto de vista, vista de um ponto, essencialmente por ser direcionada por ele mesmo” (SILVA, 2006, p. 8). Silva continua, citando Lacan, quando “posiciona o imaginário como um espaço fundamental do eu, território da ilusão, o imaginário, é o teatro das ilusões do eu”, é no imaginário que o ser constitui-se e define suas preferências, personalidade e determina sua realidade.

Num sentido mais convencional, o imaginário opõe-se ao real, na medida em que, pela imaginação, representa esse real, distorcendo-o, idealizando-o, formatando-o simbolicamente. Numa acepção mais antropológica, o imaginário é uma introjeção do real, a aceitação do inconsciente, ou quase, de um modo de ser partilhado com os outros, com um antes, um durante e um depois (no qual se pode interferir em maior ou menor grau). O imaginário é uma língua. O indivíduo entra nele pela compreensão e aceitação das suas regras; participa dele pelos atos da fala imaginal (vivências) e altera-os por ser também um agente imaginal (ator social) em situação. Todo indivíduo submete-se a um imaginário preexistente. Todo sujeito é um inseminador de imaginários. O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreta ou virtualmente (SILVA, 2006, p. 9).

O sujeito, ao buscar o real, trilha os caminhos do imaginário, “bebe dessa bacia semântica (encontro e repartição das águas) e estabelece o seu próprio lago de significados”

(DURAND apud SILVA, 2006, p. 11). E nesse movimento de trocas, de experiências, para que surja o novo necessita-se do antigo, do já dito. Para que haja construção é necessário inicialmente a desconstrução, para enfim, haver compactação.

Tudo isso é precário, um simples perfume de teses complexas, um vazamento. O novo estudo, porém, só pode apoiar-se nos rios consagrados, mesmo sem os revisar ponto por ponto, para construir uma reflexão própria com base nas ideias semeadas pelos desbravadores. Nesse sentido, tudo é cópia, má cópia, deformação, distorção, apropriação, desvio, adulteração e dívida. A cópia sempre traí o original, que nunca foi puro. A necessidade de cópia permeia a criação. Nunca se parte do meio das águas, mas sempre de alguma ponta. Não há centro na teia do imaginário. Tudo é nó e conexão no tecido imaginal. Cada link, feito um porto, é ponto de e de partida. Cada porto, se sabe, é lugar de passagem, de encontro, de mestiçagem. Porto é porta e ponte, abertura e recepção (SILVA, 2006, p. 11).

Compreender o processo onde se estabelece e solidifica o imaginário exige muita atenção e sensibilidade, é necessário mergulhar nas águas desse rio proposto por Silva (2006) e observar minuciosamente para onde escoam as águas que por ele passam e quais transformações elas propiciam. Assim, como a maré muda conforme a lua estabelece-se, os efeitos do vento e da ação do homem não podem ser desconsiderados.

Os imaginários difundem-se por meio de tecnologias próprias, que podem ser chamadas de tecnologias do imaginário. Resta, então, definir imaginário, dar respostas às perguntas levantadas e formular um estatuto intelectual para a noção de tecnologias do imaginário. Todo imaginário é um desafio, uma narrativa inacabada, um processo, uma teia, um hipertexto, uma construção coletiva, anônima e sem intenção. O imaginário é um rio cujas águas passam muitas vezes no mesmo lugar, sempre iguais e sempre diferentes (SILVA, 2006, p. 8).

O imaginário instaura-se não mais apenas como rio ou lago, mas passa a estabelecer-se como um grande lençol freático, como local onde tudo necessita passar por ele, em seguida esvai-se, evapora e novamente através das gotículas da “chuva” encharcadas de novas ideais retornam ao imaginário.

O imaginário é um reservatório/motor. Reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo, de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. O imaginário é uma distorção involuntária do vivido que se cristaliza como marca individual ou grupal. Diferente do imaginado – projeção irreal que poderá se tornar real -, o imaginário emana do real, estrutura-se como ideal e retorna ao real como elemento propulsor. Motor, o

imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador dos limites das práticas. O imaginário é a marca digital simbólica do indivíduo ou do grupo na matéria do vivido. Como reservatório, o imaginário é essa impressão digital do ser no mundo. Como motor, é o acelerador que imprime velocidade à possibilidade de ação. O homem age (concretiza) porque está mergulhado em correntes imaginárias que o empurram contra ou a favor dos ventos (SILVA, 2006, p. 12).

O que fica evidente é que não existe sociedade sem imaginário. Não existe realidade sem imaginação, como exemplifica Silva (2006, p. 13): “o cientista mais rigoroso, objetivo e positivista também é movido por ambições (da verdade, da glória, do reconhecimento), paixões (da descoberta, do conhecimento), identificações e modelos. Isso é imaginário”.

Demarcar o território do imaginário individual é também o mesmo que mergulhar nos limites do imaginário social, pois todo imaginário constitui-se a partir do e na interação com o outro. Cada um de nós constrói seu imaginário a partir de todas as amostras que lhe são disponibilizadas ao longo de suas vidas através de vivências e experiências, não importa a fonte o que lhe cabe é agregado/absorvido de um modo ou outro passando a compor assim, seu próprio imaginário. Do mesmo modo, quando estes “imaginários individuais” se encontram, instala-se aí a vertente do imaginário social. Não há como evitar o contato, não existe método preventivo, nem totalmente eficaz que impeça essa contaminação. Enquanto existir identificação e desejo pelo novo, pelo diferente, lá haverá imaginário social.

A trilogia concorrência, competição e colaboração é que determina o imaginário social de uma época, por isso, podemos afirmar que o imaginário social instala-se por contágio (SILVA, 2006, p. 13). O contato, a identificação, a aceitação originam e determinam o imaginário social.

A construção do imaginário individual se dá, essencialmente por identificação (reconhecimento de si no outro), apropriação (desejo de ter o outro em si) e distorção (reelaboração do outro para si). O imaginário social estrutura-se principalmente por contágio: aceitação do modelo do outro (lógica tribal), disseminação (igualdade na diferença) e imitação (distinção do todo por difusão de uma parte). No imaginário há sempre desvio. No desvio há potencialidade de canonização. O imaginário explica o “eu” (parte) no “outro” (todo). Mostra como se permanece individual no grupo e grupal na cultura (SILVA, 2006, p. 13).

É no imaginário que o ser humano estabelece-se enquanto cidadão e ser social, todavia, cabe ressaltar que esse processo faz-se durante toda sua vida, desde seu nascimento até a fase adulta e nunca se encerra como descreve Silva (2006, p. 13):

O imaginário é uma fonte racional e não-racional de impulsos para a ação, é também uma represa de sentidos, de emoções, de vestígios, de sentimentos, de afetos, de imagens, de símbolos e de valores . Pelo imaginário o ser constrói-se na cultura. Assim, o imaginário não é a cultura, nem a crença, menos ainda a ideologia. Por meio do imaginário o ser encontra reconhecimento no outro e reconhece-se a si mesmo.

É na fase da infância que o imaginário se inicia e tem seu ápice. E para mergulhar no imaginário infantil é necessário inserir-se empaticamente no mundo da criança e pensar como ela pensa como nos propõe Pacheco (1995, p. 44):

Conhecer a criança é pensá-la não apenas numa perspectiva evolutiva e etária. Conhecer a criança é pensá-la como um ser social determinado historicamente. Conhecer a criança é pensá-la num tempo e num espaço, interagindo dinamicamente, influenciando e sendo influenciada. Conhecer a criança é pensá-la como um ser de relações que ocorrem no nível da família, da sociedade, da comunidade. É conhecê-la em casa, na escola, na igreja, na rua, no clube, em seus grupos sociais, “nas peladas”, enfim, em todas as suas atividades.

A criança, ao ser inserida em uma determinada ambiência cultural, baseia-se em sua rotina diária para formular um mecanismo em que ela elabora e reconhece suas condições de pertencimento. Não importa qual é a sua realidade, ela “consegue criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projeção imaginária de uma realidade alternativa” (SARMENTO, 2002, p. 1).

Fica evidenciado que mesmo mergulhados em um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades, em situações de experiências e contexto de vida mais extremo, ela consegue através do jogo utilizar sua construção imaginária (SARMENTO, 2002, p. 2). A criança não precisa viver em um ambiente onde ela seja constantemente estimulada ou que lhe ofereça conforto, base familiar, alimentação e saúde para que seu imaginário desenvolva-se mais e melhor, o imaginário é algo nato nela “é algo que todo ser humano tem” apesar de todas estas

mediações servirem de estímulo à “bacia semântica” (MORAES, ALVES, 2010, p. 28). Como já proposto por Moraes e Alves (2010, p. 28), a imaginação “funciona automaticamente de acordo com o imaginário, formado pelos significados das imagens a que o indivíduo é exposto. É como um sentimento que não sabemos como expressar em palavras: existe em nós e é complexo o suficiente para nos instigar e querer saber mais”.

É no imaginário infantil que se constitui a relação mais forte da criança com o mundo, como proposto pela concepção moderna da infância que compreende o imaginário infantil como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade (SARMENTO, 2002, p. 1).

O imaginário está para criança como ela está para a vida. Como esclarece Sarmiento (2002, p. 3):

O imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta, mas isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo. As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

Não existem limites nem respostas exatas para os questionamentos a cerca de como se dará o processo de constituição e formação da criança, mas podemos concluir que todo e qualquer processo que se refira à construção do homem permeará as veredas do Imaginário e, por conseguinte, que o mesmo se inicia em sua infância, como veremos a seguir.

### **3.2.1 Infância: lugar de construção**

Demarcar o lugar que representa a Infância em nossas vidas ou até mesmo situar precisamente seu conceito, não é tão simples como até pouco tempo subjugava-se. O que temos presenciado é um tempo onde à infância não pode mais ser considerada apenas como

uma breve fase da vida com menor importância em relação às outras, estritamente por ser o momento em que tudo está sendo “ainda aprendido”. E é exatamente esse período/momento de “aprendizagem” e de construção que queremos abordar nesta seção. E, para tanto, partimos inicialmente das proposições de Bujes (2001, p. 20) que descreve de modo simplificado e atual o curso que a fase ‘Infância’ tem adquirido quando sinaliza que:

As idealizações da infância como um espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa proteção cognitiva – deram lugar a uma visão da criança como sujeito do seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc.

Observamos atualmente que o homem e seus modos de organização tem se modificado intensamente. E no mesmo curso dessa observação podemos perceber que esse processo é resultante principalmente das transformações ocorridas ao longo dos tempos na fase mais tenra de formação do homem: na infância.

Durante muito tempo a infância foi compreendida de um ponto de vista exclusivamente singular que não contemplava a importância real desse momento tão plural e discutível. Pelo contrário, alguns até consideravam a mesma “como um dado atemporal” como ressalta Bujes (2001, p. 20), enfim, algo que não representava muito por não apresentar mudanças visíveis.

A infância assim era vista como um momento de pureza e dependência. Como já propôs Bujes (2001, p. 20), tinha-se:

Uma visão da infância como dependência, com as crianças gradualmente conquistando sua autonomia intelectual e, por extensão, a sua autonomia moral; a infância como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade, como ideal de perfeição, também constitui a orientação predominante no senso comum, quando pensamos este período na vida dos sujeitos humanos.

Atualmente o que fica evidente é que os pequenos acompanharam e adaptaram-se muito bem às transformações ocorridas na sociedade, e mais, em meio a esse processo não se fizeram apenas espectadores, mas passaram atuar diretamente nessa sociedade que culturalmente trabalha incessantemente para ao mesmo tempo saciar e produzir esses tais

sujeitos infantis. Bujes (2001, p. 21) já constatava em seus estudos esta situação ao afirmar que:

Ao tomar a criança como um sujeito/objeto cultural, mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa... Como tal empreitada não está nunca concluída, não é inerentemente estável e constitui o ponto de intersecção de inúmeros e conflitantes interesses. Mostrar, portanto, que este processo de constituição das identidades infantis se insere num amplo projeto de constituição do sujeito moderno.

E é nesse movimento de constituição e formação de identidades e sujeitos, através das mais variadas mediações que desaguamos nas “culturas da infância” compreendidas por Sarmiento (2002, p. 4) como:

A capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação. [...] As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

Deste modo, literalmente arraigados às culturas da infância estão o imaginário infantil e as mediações que se constituem como a relação mais forte entre a criança e o mundo já que, “pela concepção moderna da infância que compreende o imaginário infantil como a expressão de um *déficit* – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade” (SARMENTO, 2002, p. 2).

Diante deste cenário, em que através de possíveis mediações se formam imaginários, que por sua vez, se constituem em cultura e identidade, podemos concluir que:

As formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil (SARMENTO, 2001, p. 4).

A Infância se estabelece como uma fase, um momento, onde os conceitos estão soltos e tramados, tecidos, interligados ao mesmo tempo. E essa tessitura se faz no imaginário infantil e conseqüentemente, na identidade e formação do ser social.

Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinando momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Tais significados não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas, ... São modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da Mídia, ... Contudo, esses significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão os sujeitos (BUJES, 2001, p. 26).

A infância, assim como o imaginário, é uma fase historicamente construída que sofre constantes transformações delineadas de acordo com as necessidades de adaptação do homem à própria sociedade. São processos que jamais se encerram, ao contrário, difundem-se na bacia semântica proposta por Silva (2001) como já vimos na seção anterior, e, que por sua vez, dão origem a novos semas e a novos processos de significação, de formação e de construção do lugar da própria infância.

### 3.3 DESENHO ANIMADO: UMA LINGUAGEM ACESSÍVEL

Como podemos falar em desenho animado sem por breves segundos perceber surgir em nosso pensamento fragmentos de lembranças que marcaram algum momento nossas vidas? Lembranças de personagens estranhos, engraçados, por vezes, fantásticos, que povoavam grande parte de nosso imaginário infantil.

O efeito esperado através do desenho animado não é nada menos do que esse: a fascinação. Como descreve Coelho (2000, p. 4): “A arte da animação é realmente fabulosa. Filmes incríveis, desenhos que falam, se mexem e têm emoções tão parecidas com as da gente! Massinhas que ganham vida, bonecos que se metem em inacreditáveis aventuras, figuras de papel que contam histórias encantadoras...”

A palavra *anima* vem do latim e quer dizer alma, e é por isso que chamamos “desenhos animados”, ou seja, desenhos que parecem ter vida, “desenhos com alma” (COELHO, 2000, p. 15).

E, quantos de nós já nos perguntamos ao menos uma vez na vida: como surgiu o desenho animado ou a animação propriamente dita? A animação surgiu na Europa em meados do século XIX “numa época em que máquina de todo tipo estavam sendo inventadas, onde a televisão, o cinema, as revistas em quadrinhos, *video game* e as animações não existiam” (COELHO, 2000, p. 5).

Como quase todas as invenções, a animação é um processo resultante do trabalho de alguns curiosos que acreditaram poder criar algo, e nesse caso, a tarefa parecia surreal. Mesmo em tempos antecidos por obras maravilhosas com profundidades e dimensões variadas onde a arte abundava fazer o desenho se movimentar sem ser mero uso da imaginação era algo impensável.

No início, o desenho animado restringia-se apenas a uma caixa simples iluminada que continha um espelho curvo e uma fonte de luz que gerava, através do reflexo, efeitos espetaculares. Em seguida, conseguiu-se obter a ilusão de movimento do desenho. E a produção foi evoluindo permitindo a projeção de desenhos e retratos. Substituída pelo *flip book* utilizado até a invenção da filmadora e o surgimento do cinema agregada ao *stop motion*, aos efeitos especiais, aos desenhos no próprio filme e ao som, transformando-se nas animações que conhecemos hoje (COELHO, 2000).

A TV para a criança constitui-se um jogo simbólico, como são as brincadeiras infantis. “Ela é receptiva às mensagens veiculadas na TV, onde ela as recria de acordo com suas experiências em um processo de troca de conhecimentos, incorporando o que vê e ouve de maneira criativa, absorvendo o que lhe interessa naquele momento” (JÚNIOR, 2008, p. 19).

Boselli (2002, p. 30) cita que os *cartoons* despertam os sentidos e mexem com as emoções de forma eloquente, duradoura e por vezes, surpreendente assim como a vida que, em constante mutação, mostra a cada instante, novas lições.

A TV usa a ação, imagens e sons especialmente selecionados para prender a atenção da garotada. Ajuda na formação de memórias de longa duração. É capaz de

desenvolver a imaginação de jovens, e conversas e debates acalorados entre eles (GENTILE, 2006, p. 44).

Toda criança é criativa e capaz de fantasiar, isto é, tem uma força interna de geração de imagens. Onde ela cria, critica, corre riscos, enfim, solta a imaginação. Lobo (1990, p. 55) coloca que os efeitos da televisão sobre a criança são de ordem física, emocional, sensorial, cognitiva e comportamental. Com a TV a criança aprende a informar-se, fantasiar, relaxar, ouvir, ver, sentir, ser feliz, amar e odiar.

Vizer (s/d, p. 21) ressalta que é “en este proceso hipercomplejo de producción y reproducción institucional, de las formas de identidad, de la acción social y de la formación de sentido... que “se reconstruyen los universos reales, simbólicos e imaginarios”” principalmente no universo infantil. Através da recepção televisiva a criança recebe o conteúdo e significa de acordo com seu entendimento assim, ocorre o processo de mediação.

Martín-Barbero (2001, p. 71) expõe sua compreensão acerca deste processo da seguinte forma:

Aplicado ao campo da televidência, Guillermo Orozco definiu as mediações como “um processo estruturante”, que configura e reconfigura tanto a interação dos membros da audiência com a televisão como a criação por eles do sentido dessa interação. Se as televisões comunitárias e locais põem em relação os espectadores com as situações mais próximas do seu bairro, de sua família extensa, de seus vizinhos, os documentários científicos do canal Discovery geram contextos educativos nos quais a ciência se aproxima do cotidiano de uma maneira que torna lúdica a didática e o saber, divertido.

Complementa ainda, propondo que “a fragmentação põe em movimento outras mediações da recepção televisiva, entendidas como as diferentes instâncias culturais em que o público das mídias produz e se apropria do significado e do sentido do processo comunicativo”, desta forma, compreendemos que o desenho não só reproduz a realidade, mas provoca efeitos de sentido que geram significados no momento em que chama o receptor à ação.

### 3.4 DOKI

Figura 1 – Doki



O desenho animado objeto para intervenção nas escolas foi Doki preterivelmente por apresentar uma proposta totalmente educativa e abordar temas como: Cidadania, Saúde, Amizade, Higiene entre outros. Como a maioria dos exemplos do gênero é protagonizada por uma personagem que se transfere da figura humana para outra que gera a curiosidade e os olhares infantis ‘rotineiramente’ onde quer que ela se encontre: um cãozinho/um menino.

Com sua irreverência e com traços de um vira-lata fofo e esperto, de cor branca (que se destaca em meio aos cenários coloridos), com um olho e uma orelha pretos, Doki canta, encanta e enriquece o conhecimento e o imaginário da garotada. Fusari (1985, p. 165) diz que todo o desenho animado, para expressar a narração, integra três componentes principais: a imagem em ação, os diálogos e o som. As vozes dos diálogos e o som, efeitos sonoros e música fazem parte da trilha sonora.

Para fins da análise de recepção, utilizaremos o episódio “Cuidado com a água”, em que percebemos as características descritas por Fusari (1985) de forma marcante. A imagem é apresentada em cores que mesmo sendo vivas são em sua maioria secundárias e terciárias, com nuances que realçam o verde das árvores e o azul do céu que reflete na água.

As cores fortes e vibrantes e os movimentos chamam a atenção dos pequenos e agregadas aos sons são fatores fundamentais na significação da trama.

A decodificação da imagem é quase automática, instantânea. O universo do telespectador é dinâmico. A televisão favorece a gratificação sensorial, visual e auditiva. A linguagem verbal é uma abstração da experiência, enquanto que a imagem é uma representação concreta da experiência (FERRES, 1996, p. 21).

Quanto à trilha sonora, percebemos que é dividida para o acompanhamento da narrativa na abertura, temos o *jingle* (manifestação musical que dá identificação ao produto) como primeiro contato de encantamento para este público e fazendo parte das ações desenvolvidas pela personagem, que surge na seqüência com “ar” misterioso e eloquente que se confirma em seu boné verde e seu cabelo arrepiado. Segue-se com a personagem pulando e cantando alegremente, o que configura sua marca registrada, conferindo à criança uma sensação de liberdade, anunciando uma suposta aventura. Já no início do episódio, uma composição de sons diegéticos (Doki cantarolando, o barulho da água, a garrafa caindo na lixeira, os diálogos) e extradiegéticos (canto dos pássaros, som de tambor, trovões, músicas de fundo) acompanhadas do diálogo, sinalizam as próximas ações da personagem e o curso da trama.

A trajetória da personagem se passa em meio a um cenário que apresenta uma particularidade incomum na maioria dos desenhos animados modernos: a floresta; onde árvores, riachos, pedras, vegetação rasteira e animais são elementos presentes.

O episódio inicia com Doki cantarolando, ouve-se ao fundo o som dos pássaros a cantar alegremente e a leveza do escoar das águas. A personagem apresenta-se de um modo nada habitual deitado sobre uma boia deslizando nas águas do riacho. Sua melodia é interrompida quando ele encontra seu amigo peixinho e o convida para explorar o riacho com ele. O peixinho responde que adoraria, mas que estava impedido de atravessar o rio, pois uma garrafa obstruía sua passagem. A cena é reforçada por um som de tambor que constata reprovação. Doki diz que já sabe como ajudar, recolhe a garrafa e joga em uma lixeira próxima. Em seguida, o peixinho que estava triste salta de alegria ao atravessar o riacho e agradece a Doki que exclama não compreender como alguém pode jogar a garrafa na água se havia uma lixeira tão perto. O peixinho responde que muitas pessoas não entendem como é

importante cuidar do mundo que nos rodeia e acrescenta que além de não jogarmos lixo na água precisamos mantê-la limpa para o bem das plantas, dos animais e das próprias pessoas. Neste momento o enfoque à importância da água se faz com o surgimento de uma tela branca, que propõe algo novo, e na mesma são expostas as figuras de uma árvore, de um animal e de um menino, representando os elementos envolvidos na trama.

Na seqüência Doki exclama seu alívio pelo fato de ali existir muita água, mas o peixinho lembra a ele que se não cuidarmos, corremos o risco de não podermos usar a água nunca mais. O apelo ao cuidado é apresentado por uma imagem de “choque”, onde a mesma paisagem colorida e abundante aparece cinza, poluída, demonstrando a impossibilidade de utilização e de existência de alguma espécie viva.

Para finalizar, Doki tranquiliza o peixinho dizendo que todos os amigos (receptores/espectadores), já sabem agora como ajudar e encerra dizendo que a terra é o nosso lar, salientando assim, ainda mais, a importância e o zelo que devemos ter com nosso planeta.

A temática abordada no desenho evidencia um chamamento para os cuidados que devemos ter com a natureza e principalmente com a água, considerando que a mesma é condição essencial para existência de vida no planeta. Ao apresentar imagens sobre situações reais o desenho busca provocar um suposto efeito de sentido que produzirá novos significados e desta forma chama o receptor a posicionar-se conscientemente enquanto cidadão chama-lhe à ação.

O episódio expõe a situação em que se encontra nosso meio ambiente e elege a falta de consciência e de consideração das pessoas como sendo a maior responsável pela atual degradação do planeta. As imagens de choque são referenciadas essencialmente pelas cores que apresentam. No caso da tela branca, sugere-se a vida, o novo, a existência, seguida pelas figuras que reforçam o apelo: árvore, animal e menino que representam os seres vivos da Terra. Diferentemente do que é postulado na imagem onde a paisagem colorida e abundante é substituída por um cenário poluído e inutilizável sinalizado pela cor cinza, demonstrando frieza, vazio, ausência de vida.

Além do recurso das cores e imagens de “choque”, a mensagem fica bem marcada na fala das personagens Doki e do Peixinho. Eles discutem a realidade, o fato ocorrido em si e estendem suas considerações até os seus telespectadores/receptores como se os mesmos

tivessem participação direta na trama, dando-lhes uma falsa e sedutora impressão de autoridade com autonomia para solucionar o problema. A criança percebe-se como alguém capaz de cuidar, de proteger. Ela compreende que mesmo que ela represente uma pequena porcentagem da sociedade sua ação faz a diferença e adquire uma proporção grandiosa. Sendo estes alguns dos aspectos apresentados pelo desenho animado que podem ajudar a criança a construir desde cedo uma consciência crítica e armazenar um vasto arsenal de conhecimentos.

A criança, no mundo contemporâneo, é constantemente desafiada a fazer leituras imagéticas. A necessidade do deslocamento do texto escrito para outros que privilegiam os aspectos visuais e sonoros, ou combinam esses elementos com formas verbais é evidente. Pacheco (1985, p. 117) enfatiza que: “Se o desenho animado fosse passado sem som, talvez a criança não o entendesse, tal a importância dos ruídos”. Quando lidamos com as chamadas linguagens complexas, todas as relações entre os códigos verbais, visuais e sonoros devem ser adequadas em sua composição para que a mensagem possa ser compreendida.

Penteado (1991, p. 97) discorre a respeito da importância da imagem que as crianças são telespectadores que gostam da TV e aprendem com ela modos de falar, slogans e padrões de análise. Tudo isso se dá através da linguagem icônica ou imagética ou da linguagem sonora, sendo estas características componentes do desenho animado.

Mas para que a estória realmente prenda atenção da criança ela deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Ela precisa se identificar com a vida das personagens, suas inseguranças, seus medos, sua coragem, isto é, ela busca compreender através dos signos apresentados, uma significação para poder compreender o enredo, interagir e levantar supostas soluções às questões expressas, a criança precisa perceber que sua ação é necessária diante da situação em questão. E esse processo se faz no mesmo instante em que a mesma reconhece que a mensagem reproduz a realidade e exige uma nova postura que se inicia através da produção de novos significados e de ações que terão efeitos positivos e gratificantes.

O desenho animado Doki analisado e que será apresentado às crianças traz uma proposta totalmente educativa. Com suas cores, elementos, imagens de “choque” e diálogos de fácil compreensão o episódio ‘Cuidado com a água’ evidencia em variados aspectos como é necessário cuidarmos de tudo que nos envolve em todos os âmbitos de nosso cotidiano.

Salientando para importância do cuidado com a água, com o meio ambiente e principalmente com nosso planeta. Contemplando através dos recursos diegéticos e extradiegéticos, das cores e das ações executadas pelas personagens uma postura correta diante da atual situação vivenciada na contemporaneidade: o descaso do homem para com a natureza. Doki apresenta a realidade e demonstra sua insatisfação com a posição do homem mediante o fato. Ele assume seu compromisso em cuidar do meio ambiente e faz também um chamamento aos telespectadores/receptores que assumam também uma postura consciente e crítica que seja evidenciada através de suas atitudes.

O desenho comporta esse elemento surpresa. Sua estrutura é fragmentária e compõe-se de momentos soltos e de ações que se repetem e conseqüentemente se fixam.

Inúmeras realidades são geradas pelas novas linguagens e absorvidas pelo público infantil construindo assim, novas significações que povoam seu imaginário e as colocam em contato com o mundo infinito das possibilidades dos significados e significantes produzidos pelos meios de comunicação em massa, em especial, ao que elas são mais expostas o desenho animado.

Essa análise de conteúdos do episódio acima descrita é um primeiro passo para a preparação da atividade de intervenção. É lá, no ambiente escolar, que teremos a oportunidade de verificar a recepção e as mediações de tal objeto, sua linguagem supostamente reconhecível, significativa e motivadora ao Imaginário infantil.

#### 4 TRILHANDO O CAMINHO DA RECEPÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Uso sociais e Mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção” desenha sua trajetória metodológica no viés de analisar o que desenho animado, na qualidade de emissor/transmissor, oferece à criança enquanto receptora, que educa, ensina e seduz, povoando seu imaginário e influenciando seu desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem, respeitando, como cremos na fundamentação teórica, as mediações sociais e culturais das crianças. A problemática estabeleceu-se a partir do contato direto com as crianças através de observações em sala de aula. Tais observações evidenciaram a existência de diferentes mediações e ambiências culturais vivenciadas pelas crianças que sinalizavam a necessidade de utilização de recursos/ferramentas mais motivadoras/sedutoras à aprendizagem. Sendo assim, ao apresentar às mesmas tal questionamento a cerca dos supostos recursos e ferramentas que lhes atraíam/seduziam, elas descreveram a linguagem midiática: desenho animado. A partir deste momento o desafio foi lançado e o projeto formatado com o acréscimo de outros questionamentos que só contribuiriam ainda mais para os resultados do mesmo como: analisar a recepção do desenho animado em duas escolas municipais e utilizar o caráter comparativo no intuito de possibilitar a análise das categorias “Uso social dos Meios” e “Mediações” em perspectivas culturais diferentes. Pois, embora os grupos a serem pesquisados façam parte do ensino infantil público de Balneário Gaivota (SC), há diferenças de ambiência cultural, realidade sócio-econômica, formas variadas de educação familiar, acesso às mídias e à Sociedade de Consumo.

A partir do problema proposto foram levantadas duas hipóteses que nortearão a trajetória da investigação:

- 1) O uso social e as mediações do desenho animado Doki serão variáveis de acordo com o substrato cultural que possibilitam a significação da narrativa.
- 2) Mesmo diante das multi-mediações, o desenho Doki servirá de recurso motivador da aprendizagem.

Sendo assim como objetivo geral deste estudo pretendemos:

- Identificar o uso social e as mediações do desenho animado Doki, em caráter comparativo em duas escolas públicas municipais do ensino infantil do município de Balneário Gaivota – SC.

A partir do postulado anterior, estabeleceram-se os objetivos específicos:

- Analisar, com base nas correntes teóricas “Uso Social dos Meios” de Jesús Martín-Barbero e “Enfoque Integral da Audiência”, de Guillermo Orozco, a recepção e as mediações do desenho animado Doki por crianças da Educação Infantil do ensino público;
- Compreender a estrutura do desenho animado como uma linguagem reconhecível, significativa e motivadora ao Imaginário Infantil;
- Identificar se o desenho animado Doki dispõe de elementos possíveis de serem aproveitados na prática pedagógica em sala de aula;
- Utilizar a linguagem midiática para incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas;

A proposta da referida pesquisa não é analisar o desenho animado em si, mas como as crianças recebem o mesmo, Doki, e medeiam o seu conteúdo e significados. Sendo assim, a investigação será de natureza qualitativa-comparativa, concebida como um estudo de caso agregado à técnica de observação participante. Segundo Rauen (2010, p. 10), estudo de caso é “uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir seu amplo e detalhado conhecimento”. A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador o contato direto com a situação em estudo no seu contexto, tendo a vantagem de observar, anotar e descrever situações e detalhes que ficariam difíceis de serem percebidos apenas com perguntas.

Neste caso, o pesquisador torna-se observador do cotidiano das pessoas estudadas. O papel do observador será revelado e, diante do possível, informal para melhor interação com os sujeitos. A duração da relação será curta, não modificando o contexto, mas o suficiente para fazer falar o vivido, revelar o que queremos saber, assim como já referenciado em Moraes, Jorge (2011). O corpus da análise é formado por dois grupos de duas escolas distintas do ensino infantil municipal público de Balneário Gaivota – SC, compreendendo as faixas etárias entre 4 e 6 anos, totalizando 16 crianças, sendo 06 meninas e 10 meninos, para fins do estudo comparativo:

- Grupo I: Alunos da pré-escola do C.E.I Dona Benta, localizado no bairro Itapuã (Centro) de Balneário Gaivota – SC.

- Grupo II: Alunos da pré-escola do C.E.I Libânia Pereira Martins, localizado na Estrada Geral no bairro Rio Novo, interior de Balneário Gaivota – SC.

Os procedimentos da pesquisa estarão embasados na vertente dos Estudos Culturais mais especificamente na Teoria da Recepção levando-se em conta as correntes teóricas já citadas.

Além da observação participante no local de absorção dos conteúdos, ou seja, nas salas de aulas, será realizado diálogo com as crianças antes e após a exibição do desenho, precedido da investigação sócio-econômica e cultural das famílias que comporão o processo. Além disso, conversa com as professoras para reflexão/avaliação sobre as práticas e recursos educativos utilizados. As informações serão registradas em questionários semi-estruturados com perguntas fechadas para os pais e abertas para os professores, anotações de campo, oficinas de desenhos com os alunos e outros materiais de suporte na atividade de investigação.

#### 4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador o contato direto com a situação em estudo no seu contexto, tendo a vantagem de observar, anotar e descrever situações e detalhes que ficariam difíceis de serem percebidos apenas com perguntas.

Neste caso, o pesquisador torna-se observador do cotidiano das pessoas estudadas. O papel do observador será revelado e, diante do possível, informal para melhor interação com os sujeitos. A duração da relação será curta, não modificando o contexto, mas o suficiente para fazer falar o vivido, revelar o que queremos saber, assim como já referenciado em Moraes, Jorge (2011). Pensando neste projeto, entendemos que a cultura – e as mediações possíveis – frente a um produto de comunicação, tem que ser buscada pelo olhar da pesquisa em recepção, ou seja, no local onde é vivenciado, experimentado, apropriado.

Como propõem Queiroz, Vall, Souza, Vieira (2007, p. 277), a observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. Sendo assim, utilizar a observação participante exige extremo

cuidado e conhecimento da própria técnica, pois ela constitui elemento fundamental para pesquisa.

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA, 2007, p. 277).

No momento em que ocorre a observação, “o pesquisador não está simplesmente olhando o que está acontecendo, mas observando com um olho treinado em busca de certos acontecimentos específicos facilitando a obtenção de ocorrências de informações” (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA, 2007, p. 277).

É a intervenção que acontece o momento crucial para que a observação, bem como os dados coletados, seja satisfatória para a análise. Deste modo, cabe imprescindivelmente ao observador/pesquisador preparar-se em todos os aspectos, principalmente no tocante a sua inserção no meio que será pesquisado.

O observador precisa trabalhar com as expectativas do grupo, além de se preocupar em destruir alguns bloqueios, como a desconfiança e reticência do grupo. Nessa fase é necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo. Essa aproximação, que exige paciência e honestidade, é a condição inicial necessária para que o percurso da pesquisa possa, de fato, ser realizada de dentro do grupo com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA, 2007, p. 279).

Logo após estar inserido no meio que será pesquisado, o pesquisador deve atentar para alguns detalhes que facilitarão sua aceitação e a precisão na coleta dos dados, sendo assim, é necessário que o mesmo conheça as características mais marcantes da comunidade objeto de estudo. Queiroz, Vall, Souza, Vieira (2007, p. 279) sugerem que esta etapa pode ser operacionalizada com o auxílio de alguns, como documentos, história do grupo e do local, observação da vida cotidiana, identificação das instituições e formas de atividades econômicas, realização de entrevistas, sendo que todos os dados coletados devem ser

registrados imediatamente no diário de campo, para não haver perda de informações relevantes e detalhadas sobre os dados observados.

Para conclusão da observação já com os dados coletados, o pesquisador insere-se em um processo de análise minucioso e definitivo onde os dados serão sistematizados e organizados no intuito de informar a real situação do grupo e todas as demais respostas ao pesquisador (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA (2007, p. 279).

A observação participante é uma técnica que aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo e propicia uma maior consistência na análise dos dados, pois como já citado por Queiroz, Vall, Souza, Vieira (2007, p. 279) não há limite temporal e espacial para esta metodologia.

Para realização da observação participante, o pesquisador deve adquirir algumas habilidades e competências, tais como: ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ser um bom ouvinte; ter familiaridade com as questões investigadas, com preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação que será observada; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de adquirir padrões ou atribuir significado aos fenômenos observados; elaborar um plano sistemático e padronizado para observação e registro dos dados; ter habilidade em aplicar instrumentos adequados para coleta e apreensão dos dados; verificar e controlar os dados observados; relacionar os conceitos e teorias científicas aos dados coletados (QUEIROZ, VALL, SOUZA, VIEIRA (2007, p. 279).

Para que o processo de observação participante obtenha êxito e sucesso, o pesquisador deve dedicar-se ao máximo no cumprimento das etapas descritas até aqui e deliciar-se com a análise dos dados mergulhando na atmosfera dos indivíduos pesquisados e percebendo com o olhar dos mesmos a situação em questão, no caso específico desta pesquisa, sua recepção ao desenho animado Doki, bem como, as mediações ocorridas a partir do processo de intervenção e de observação.

## 4.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população estudada é composta por uma amostragem simples de voluntários. Todos residentes de Balneário Gaivota – SC, divergindo-se apenas na localização dos bairros onde um fica na área urbana e outro na área rural do município.

A amostra foi composta por 06 meninas e 10 meninos. Destes 04 (quatro) meninas e 02 (dois) meninos representam a amostragem da área rural e 02 (duas) meninas e 08 (oito) meninos compõem a amostra da área urbana (Ver quadro I). Compreendendo as faixas entre 4 e 5 anos. As crianças do C.E.I Tia Benta (Centro) são atendidas em período integral, já as do C.E.I Libânia Pereira Martins são atendidas somente no período vespertino como disposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de alunos por turno e turma e localização

Turma	Turno	Total Alunos	Localização Área	Meninas	Meninos
Pré I	Integral	10	Urbana	2	8
Pré II	Vespertino	6	Rural	2	4

Optamos por compreender na amostra idades aleatórias para garantir resultados mais enriquecedores considerando-se o caráter comparativo da pesquisa e as próprias categorias “Usos sociais e Mediações” e “Enfoque Integral da Audiência” propostas pelos referidos autores JesúsMartín-Barbero e Guillermo Orozco Gomes nos capítulos anteriores.

### 4.3 COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi efetuada entre os dias 02 e 13 de abril de 2012 em dois momentos. No primeiro, foram distribuídos 44 questionários sócio-econômico-culturais aos pais (Anexo A) entre os dias 03 e 04 de abril de 2012 e destes, apenas 16 foram recuperados preenchidos. Tais questionários abordavam questões simples que visavam contemplar principalmente indicadores básicos como preferências sobre o consumo televisivo e condições sócio-econômico-culturais que subsidiariam o caráter comparativo da pesquisa, bem como, influenciariam diretamente nas análises/conclusões.

No segundo momento, ocorreram as intervenções diretas e a observação participante, onde houve diálogos antes e após a exibição do desenho animado para as crianças, seguidos de oficinas em que os alunos se expressaram através de desenhos e da aplicação de questionários às professoras regentes das turmas.

## 5 ANÁLISES

Para fins de facilitar a compreensão das informações coletadas e considerando que tal pesquisa tem cunho comparativo, os dados serão demonstrados através dos resultados totais obtidos por população. Sendo assim, teremos como indicadores as referências C.E.I Tia Benta para sinalizar as informações obtidas no C.E.I Tia Benta – Área Urbana de Balneário Gaiivota e C.E.I Libânia para representar os dados do C.E.I Libânia Pereira Martins – Área Rural do mesmo município.

### 5.1 PADRÃO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

Considerando o caráter comparativo da pesquisa e essencialmente o cunho da pesquisa de recepção, estudar os índices sócio-econômico-culturais obtidos é parte fundamental para compreensão e cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, não buscamos aqui enfatizar o âmbito quantitativo, mas, compreender o contexto em que as crianças estão inseridas e utilizar esses subsídios para analisar se esse meio interfere na recepção televisiva, nas possíveis mediações que as mesmas fazem a partir dessa exposição e sua relação com a sociedade de consumo. Para estes fins o questionário foi formulado com perguntas simples que buscaram contemplar diretamente os termos que servem de base para compreender mais especificamente os referenciais que permeiam o universo das mediações.

### 5.1.1 Quantidade de filhos por família

Dentre as dezesseis famílias que se submeteram a contribuir com a pesquisa podemos observar que todas contam com a presença tanto da figura paterna como materna. Do mesmo modo, percebemos, de acordo com os dados constantes na tabela 2, que as famílias tem tido menos filhos em ambos os contextos, urbano e rural, apresentando uma variável em torno de um e três por família, oscilando apenas em um caso no C.E.I Tia Benta de quatro filhos em uma única família e outro de cinco filhos no C.E.I Libânia.

Tabela 2 – Número de filhos por família

Número de filhos por família	1	2	3	4	5
C.E.I Tia Benta	3	2	4	1	
C.E.I Libânia	2	1	2		1

### 5.1.2 Local de moradia e saneamento básico

Quanto ao local de moradia, podemos perceber que enquanto os representantes do C.E.I Libânia residem 100% em casas próprias, como disposto na Tabela 3, os representantes do C.E.I Tia Benta diferem-se ao residirem apenas 70% em casas próprias e 30% em casas alugadas.

Tabela 3 – Local de Moradia

C.E.I	Casa Própria	Casa Alugada	Vizinhos Próximos	Vizinhos Distantes
Tia Benta	7	3	9	1

Libânia	6	5	1
---------	---	---	---

Os índices invertem-se quando tratamos da questão de saneamento básico, onde 80% das famílias atendidas no C.E.I Tia Benta tem acesso à água tratada e apenas 20% não usufruem deste serviço. Enquanto que, na área rural, no C.E.I Libânia nenhuma família tem acesso ao tratamento de água. Já no que se refere ao serviço de coleta de lixo, ambos os bairros são atendidos com a mesma frequência.

Tabela 4 – Acesso à água tratada e coleta de lixo

C.E.I	Possuem água tratada	Não possuem água tratada	Serviço de coleta de lixo
Tia Benta	8	2	10
Libânia		6	6

### 5.1.3 Profissão/ocupação dos pais e renda familiar

Em se tratando das funções profissionais exercidas pela população analisada, podemos observar que mesmo expostos a realidades diferentes, algumas profissões mais básicas ou que exigem menor grau de escolaridade se repetem, ou seja, são encontradas tanto no contexto rural como no contexto urbano, como é o caso da função de motorista entre os homens e auxiliar de serviços gerais e costureira entre as mulheres.

As divergências e especificidades começam a surgir e demarcar seus espaços (área rural e área urbana) mais significativamente nesse quesito quando se exige:

- Certo grau de escolaridade ou curso específico como nos casos de agente de saúde, auxiliar de ensino, controle de qualidade, funcionária pública e eletricitista de automóvel, sendo estas ocupações geralmente exercidas por moradores da área urbana da cidade;

- Experiência na função ou exigência de meio de transporte exclusivo ou coletivo para deslocamento até o trabalho como nos casos de tecelão/tecelã, vendedor/vendedora, ajudante de produção, pedreiro, pescador, operador de prensa, auxiliar de cozinha, autônomo e *motoboy*, sendo estas funções exercidas apenas por quem tem experiência adquirida em regime de trabalho ou como profissão herdada no meio familiar;
- Local de moradia como nos casos de agricultores (as) que aparecem especificamente na área rural onde o próprio espaço em que vivem é utilizado para subsidiar a sua sobrevivência das famílias e nos casos industriários e comerciários que apareceram somente na área urbana onde são favorecidos pela localização litorânea propiciada pelo município;

Um fator demasiadamente relevante nos dados coletados foi que tanto as famílias que residem na área rural como na área urbana é que não houve em nenhum caso a descrição de mulheres que cuidassem apenas do lar, diferentemente da realidade que estamos acostumados a ver principalmente quando falamos em famílias que residentes no espaço rural.

Tabela 5 – Ocupação/Profissão dos Pais

Profissão Homens	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia	Profissão Mulheres	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia
Agricultor		3	Agente de Saúde	1	
Ajudante de Produção	1		Agricultora		1
Autônomo	1		Auxiliar de Cozinha		1
Comerciário	2		Auxiliar de Ensino	1	
Eletricista de Automóvel	1		Auxiliar de Serviços Gerais	1	2
Motoboy	1		Comerciária	1	
Motorista	1	1	Controle de Qualidade	1	

Operador de Prensa		1	Costureira	1	1
Pedreiro	1		Funcionária Pública	1	
Pescador	1		Industriaria	1	
Tecelão		1	Tecelã		1
Vendedor	1		Vendedora	2	

Quanto à renda familiar, fica evidente que em ambos os casos os homens ganham salários com valores superiores aos das mulheres variando entre R\$622,00 e R\$3.000,00 na área urbana e R\$700,00 e R\$2.000,00 na área rural. Já o salário das mulheres varia entre R\$600,00 e R\$850,00 na área urbana oscilando apenas em dois casos isolados entre R\$1.629 e R\$3.000,00. Sendo que, apresenta-se entre R\$600,00 e R\$900,00 na área rural como descrito na tabela 6.

Tabela 6 – Renda Salarial Familiar

Renda Salarial (R)	C.E.I Tia Benta		C.E.I Libânia	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
600,00		1		2
622,00	1			
650,00				1
660,00		1		
700,00		1	3	
750,00		1		
798,00		2		
800,00	1	1	1	1
850,00		1		
900,00				1
901,00	2			
1.000,00	2			
1.100,00			1	
1.244,00	1			
1.500,00	1			
1.629,00		1		
2.000,00			1	

2.500,00	1	
3.000,00	1	1

Podemos sinalizar que os dados tabulados nestas últimas seções é que determinaram em grande parte as conclusões desta pesquisa, pois, como já citado no capítulo 2 e de acordo com Martín-Barbero, “os usos são inseparáveis da situação sócio-cultural dos receptores, os quais reelaboram, resignificam e resemantizam os conteúdos massivos conforme a sua experiência cultural”. Sendo assim, percebemos que a ambiência familiar, social, econômica e cultural em que a criança está inserida é que provavelmente determinarão as possíveis mediações que a mesma fará.

#### 5.1.4 Nível de escolaridade e frequência de leituras

Em se tratando de escolaridade, fica evidente que as famílias que residem na área urbana do município possuem um nível de escolaridade mais elevado e essa disparidade é evidenciada principalmente entre os homens e no quesito nível superior completo onde apenas é assinalada entre a população da área urbana.

Observa-se também que a população da área urbana é favorecida essencialmente pela sua localização, considerando que a mesma possui mais modalidades de ensino distribuídas em vários turnos. Cabe aqui também ressaltar que este pode ser um fator que determinará não só a formação subjetiva, mas as próprias idealizações das crianças como descreve Bujes (2001, p. 27):

O estatuto de dependência da infância que justifica a tuteladas crianças e das famílias, as iniciativas da “ortopedia moral” da filantropia, a proposição de leis e a institucionalização cada vez mais precoce das experiências de educação Infantil também vai servir para questionar aquilo que é visto como ameaças que estas sofrem a partir de outros lugares sociais – da mídia, das estratégias de consumo, dos *videogames*, da Internet, para citar os mais referidos.

Deste modo, podemos perceber que os indicativos de formação escolar interrompida dos pais podem sinalizar futuras dificuldades de interpretação do que é transmitido a seus filhos pelos meios de comunicação de massa podendo assim de certo modo, comprometer em algumas situações a compreensão dos mesmos a respeito das relações de poder e consumo que lhes são veiculadas.

Tabela 7 – Nível de escolaridade dos pais

Nível de escolaridade dos Pais	C.E.I Tia	C.E.I	C.E.I Tia	C.E.I
	Benta	Libânia	Benta	Libânia
	Homens	Homens	Mulheres	Mulheres
Não alfabetizado/primário incompleto	2	1		1
Primário completo/fundamental incompleto	4	2	5	2
Fundamental completo/médio incompleto		2		
Médio completo/Superior incompleto	4	1	4	3
Superior completo	1		1	

Dentro da categoria escolaridade, consideramos oportuno apresentar também a frequência e média de livros lidos no último ano pelas famílias e, mais uma vez, percebemos uma severa diferença como disposto a seguir na tabela 8.

Tabela 8 – Frequência de Leituras e média de livros lidos no último ano

Frequência de Leituras	C.E.I Tia	C.E.I	Média de livros lidos no último ano	C.E.I Tia	C.E.I
	Benta	Libânia		Benta	Libânia
1 vez por semana	3		Um	3	1
2 vezes por semana	4		Dois	5	1
Todos os dias	1		Mais de dois		
Não consigo	2	6	Nenhum	2	4

Observamos que a leitura para as famílias do C.E.I Libânia é quase nula demonstrando assim que possivelmente o único lugar onde as crianças tem contato com a função leitura é na escola.

### 5.1.5 Itens e serviços

Quando questionados a cerca dos itens e serviços possuídos pelas famílias em uma lista disposta (conforme a tabela 9), observamos praticamente a maior equivalência da pesquisa, divergindo apenas em alguns itens na quantidade, mas sinalizando que a sociedade de consumo não tem fronteiras.

Tabela 9 - Itens e Serviços

Quantidade de itens possuídos por família	C.E.I Tia Benta				C.E.I Libânia			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Televisão	5	4	1		4	1	1	
Rádio	9		1		6			
Aspirador de pó	4							
Máquina de lavar	8	2			6			
DVD	8	2			6			
Freezer	5				3			
Computador	2	1			1			
Celular	5	3	1	1	3	2		1
Automóvel	6	2			3			
Ar condicionado	1							
Empregada doméstica					1			
TV por assinatura	3							
Video game	2				2			

Notamos que todas as famílias possuem itens como: televisão, rádio, máquina de lavar, DVD e celular. A maior diferença entre as amostras se dá em relação à posse de automóveis, aspirador de pó, ar condicionado e TV por assinatura sendo que os últimos são citados apenas por parte das famílias do C.E.I Tia Benta e mais moderadamente na posse de itens como: freezer e computador. O item empregada doméstica é citado apenas por uma família que compreende a amostra do C.E.I Libânia e por fim o item *video game* é possuído de igual forma por duas famílias representantes de cada C.E.I.

Dentro da classificação de serviços consideramos pertinente a apresentação dos ambientes e espaços que as famílias têm acesso dentre uma lista que segue disposta abaixo na tabela 10:

Tabela 10 – Ambientes e espaços que as famílias tem acesso

Ambientes e espaços	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia
Biblioteca	7	1
Telecentros	7	1
Igreja	10	6
Posto de Saúde	10	6
Cinema	1	
Escola	10	6
Hospital	10	5
Teatro	1	
Museus	1	
Parques	3	

A partir das descrições das famílias podemos ressaltar que além do posto de saúde, escola e da igreja onde todos confirmaram ter acesso, houve divergências significativas entre os C.E.Is nos demais itens listados principalmente nos quesitos que se referem à cultura e lazer como: cinema, teatro, museus e parques.

### 5.1.6 Atividades de lazer

Quando questionados a cerca das atividades de lazer praticadas em família, muitos não souberam exatamente o que responder e, em dois casos a resposta foi de certo modo preocupante, pois uma família do C.E.I Libânia considerou-se como sem lazer e outra marcou a plantação como atividade de lazer demonstrando as limitações aparentemente a que a família é exposta.

Tabela 11 – Atividades de Lazer

Atividades de Lazer	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia
Assistir jogos	1	
Passeios	7	3
Pescar	1	
Ir à praia	3	1
Andar de bicicleta	3	
Reuniões em família	2	1
Festas na comunidade	1	1
Jogar bola	1	
Pic-nic	1	
Missas		1
Sem lazer		1
Plantação		1

Dentre as atividades listadas pelas famílias, os passeios são considerados as mais exercidas, seguidas de visitas à praia e reuniões em família.

Como já descrito anteriormente, Orozco (1991, p. 32) explica que “as mediações institucionais e de referência tem implicações específicas no processo de percepção em geral e, em particular, no da recepção televisiva”, sendo assim, é extremamente relevante na

formação do ser, o cuidado e atenção às ambiências que o sujeito tem acesso, pois provavelmente inferirão diretamente no seu processo formativo.

### 5.1.7 Acesso a meios de comunicação e informação

No tocante aos meios de comunicação e informação a que as famílias tem acesso, a única marcada entre as listadas de forma unânime foi a televisão, seguida do celular e do rádio. Sendo que o jornal impresso só foi sinalizado por toda amostra do C.E.I Tia Benta assim como a internet foi marcada por 50% da mesma população.

Tabela 12 – Acesso a meios de comunicação e informação

Meios de comunicação e informação	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia
Jornal Impresso	10	
Rádio	9	5
Revista	4	
Celular	10	5
Televisão	10	6
Internet	5	

### 5.1.8 Audiência televisiva

Quando questionadas sobre a frequência com que assistem à televisão, a resposta das famílias foi única – Todos os Dias – sem ressalvas, como demonstra a tabela 13.

Tabela 13 - Frequência com que assistem a TV

<b>Frequência</b>	<b>C.E.I Tia Benta</b>	<b>C.E.I Libânia</b>
Todos os dias	10	6
Às vezes		
3 vezes por semana		
Nenhuma		

Como já citado anteriormente a presença da televisão é maciça nas casas das famílias pesquisadas e apresenta-se em duas modalidades: televisão por assinatura em 30% dos lares da amostra que compreende o C.E.I Tia Benta e televisão com canais abertos compreendendo 70% da amostra do mesmo C.E.I e 100% os lares do C.E.I Libânia.

Tabela 14 – Modalidade de TV que tem acesso

<b>Modalidade</b>	<b>C.E.I Tia Benta</b>	<b>C.E.I Libânia</b>
Televisão Paga (por assinatura)	3	
Televisão normal (canais abertos)	7	6

#### 5.1.8.1 Programação assistida pela família

Quanto à programação assistida pelas famílias, a que mais se destaca são os jornais/noticiários seguidos de filmes, novelas, desenhos animados e por fim os programas de auditório.

Tabela 15 – Programação assistida

<b>Programas</b>	<b>C.E.I Tia Benta</b>	<b>C.E.I Libânia</b>
Jornais	7	3

Novelas	5	4
Filmes	8	2
Desenhos Animados	5	1
Programas de Auditório	3	
Chaves		1
Futebol		1

#### 5.1.8.2 Programação assistida pelas crianças

Quanto à programação assistida pelas crianças a que se destaca é unanimemente são os desenhos animados. Sendo que os filmes aparecem em pequena escala. Deste modo, podemos salientar como já citado anteriormente no capítulo 2, à proposição de Orozco que sugere percebermos os receptores também como sujeitos no processo de recepção, não apenas como objetos, que de forma individual e coletiva, vão se constituindo de muitas maneiras e diferenciando-se como resultado de sua particular interação com a TV e, sobretudo, com as diferentes mediações que entram em jogo em seu processo de recepção. Por conseguinte, podemos aqui, destacar algo extremamente relevante a essa pesquisa, no que concerne ao caráter das programações assistidas pelas crianças. Não podemos afirmar de modo algum que assistir a esta ou aquela programação inferirá na formação do sujeito infantil positiva ou negativamente, pelo contrário, observamos sim, que o meio sócio-cultural ou as mediações que a criança é exposta é que se significativos influenciarão a mesma. Os discursos e as próprias narrativas que a criança vivencia não delimitarão sua identidade por si só, todavia, esse processo de formação se completará ao longo da sua vida. A criança anseia por conhecer, desvendar e está sempre pronta para modificar um conceito, um significado e resignifica-lo de acordo com as suas necessidades de uso. Como já propôs Bujes (2001, p. 22): “esta perspectiva nos leva a perceber que os significados estão sendo constantemente negociados e que estão conectados a políticas de verdade em ação na sociedade”.

Tabela 16 – Programação assistida pelas crianças

<b>Programação</b>	<b>C.E.I Tia Benta</b>	<b>C.E.I Libânia</b>
Filmes	3	
Desenhos animados	10	6
Outros/Quais?		

### 5.1.8.3 Audiência televisiva das crianças

Considerando a audiência televisiva das crianças e lembrando que essa dedicação se faz quase que exclusivamente diante dos desenhos animados, as famílias foram questionadas a cerca de quantas horas seus filhos permanecem diante da telinha e obtivemos a seguinte resposta: em média as crianças permanecem no mínimo duas horas diárias em frente da TV assistindo a desenhos animados, em menor escala três horas, seguidos de uma hora e de dois casos onde a criança permanece quatro horas diárias na frente da televisão e por fim uma família que diz que seu filho não assiste a TV. Orozco (2005, p. 29) já nos alertava para a importância da TV na formação da criança e dos cuidados que devemos ter ao citar que “a própria TV tem uma influência importante na constituição particular do telespectador” e continua dissertando ao descrever mais especificamente a mediação videotecnológica:

A TV como meio técnico de informação possui um alto grau de representacionalismo, produto de suas possibilidades eletrônicas para apropriação e transmissão dos seus conteúdos. Essa qualidade de representação, além de permitir uma “reprodução” da realidade de maneira fidedigna, permite ao meio televisivo “provocar” uma série de reações na sua audiência.

Tabela 17 – Audiência Televisiva das Crianças

<b>Audiência Televisiva diária</b>	<b>C.E.I Tia Benta</b>	<b>C.E.I Libânia</b>
------------------------------------	------------------------	----------------------

1 hora	1	2
2 horas	4	2
3 horas	3	1
4 horas	2	
Nenhuma		1

#### 5.1.8.4 Opinião dos pais a respeito do desenho animado

Os pais, quando instigados acerca da função do desenho animado, apresentaram em sua maioria uma opinião positiva e consideraram que às vezes ensinam algo. Outros compreendem os mesmos como simples meio de entretenimento. Alguns consideraram também que ensinam coisas importantes às crianças. E em menor escala dois casos ressaltaram que pode ser também uma influência negativa para a criança e um único caso descreveu como sendo sem importância.

Tabela 18 – Opinião dos pais a respeito do desenho animado

Opinião	C.E.I Tia Benta	C.E.I Libânia
Às vezes ensinam algo	8	2
Servem apenas para entreter	2	3
Não influência a criança		
Ensinam coisas importantes	3	1
Sem importância	1	
Influência negativa para a criança	2	

## 5.2 O PROFESSOR E AS MEDIAÇÕES

Como já disposto na metodologia, às professoras regentes foi proposta uma entrevista baseada no roteiro apresentado no Anexo D. Sendo assim, foram entrevistadas duas professoras da rede de ensino público infantil municipal de Balneário Gaivota – SC que lecionam há mais de 10 anos. Apenas uma professora é residente do mesmo município e por já ter lecionado tanto na área rural como na urbana conhece bem a realidade dos alunos. Atualmente ela leciona no C.E.I Tia Benta no bairro Itapuã, área urbana do município. Já a outra professora que atualmente leciona no C.E.I Libânia Pereira Martins no bairro Rio Novo localizado da área rural, reside no município vizinho em Sombrio, mas trabalha em Balneário Gaivota já há algum tempo.

A partir das respostas obtidas podemos pontuar o lugar ocupado pela mídia na prática pedagógica das professoras e na própria sala de aula.

As professoras ressaltaram logo de início que a presença das mídias em seus alunos é visível em vários aspectos e apontaram como sendo os mais relevantes o comportamento, a linguagem, o vestuário, os acessórios e por fim nos materiais escolares. Consideraram também que as mídias e principalmente os desenhos animados exercem muita influência sobre os alunos e que deste modo, só contribuem para com a aprendizagem dos mesmos quando possuem cunho educativo, pois, em alguns casos, apenas estimulam a violência e o consumo.

Quando questionadas acerca da televisão na formação da criança, ambas propuseram que como meio tecnológico bastante presente e possuidor de uma ampla gama de programações deve ser administrado com muita responsabilidade e cuidado principalmente pelos pais, considerando-se que é em casa que a criança fica mais exposta a esse meio.

Quando a questão volta-se para observação de possíveis mediações feitas pela criança a partir da exposição à televisão, as professoras descreveram que são notáveis constantemente mediações diretas de conteúdos veiculados pela TV como movimentos, linguagem/palavras utilizadas, vestimentas, informações e por vezes estimulam o consumo e até mesmo comportamentos não reconhecidos naturalmente em crianças que compreendem esta faixa etária de 4 a 6 anos.

No que diz respeito à utilização dos meios de comunicação em suas práticas pedagógicas, as entrevistadas citaram que fazem uso constantemente e sempre tentam estabelecer e estreitar essa relação, principalmente por perceberem que muitos de seus alunos, mesmo estando ainda na infância, estão a sua frente em relação ao conhecimento de alguns meios tecnológicos. Demarcaram ostensivamente a necessidade de considerar-se sempre a condição sócio-econômica-cultural de seus alunos no instante em que prepara seus planos de aula, pois de outra forma os objetivos pedagógicos dificilmente são atingidos.

As docentes apontaram também que assistem diariamente à televisão e veem esse momento como opção de lazer e obtenção de novos conhecimentos.

Por fim, quando indagadas acerca dos desenhos animados, as educadoras consideraram que os mesmos podem servir sim de motivadores da aprendizagem, pertencentes e significativos ao imaginário infantil, principalmente devido a gama de elementos que possuem e devem sim ser aproveitados na prática pedagógica. Mas ressaltaram que a escolha dos mesmos deve também ser cautelosa e com objetivos bem definidos para não utilizar as mídias, os desenhos e os filmes de animação de qualquer modo. Citaram Doki como exemplo de desenho que pode ser utilizado com sucesso devido a sua proposta atraente e, acima de tudo, educativa.

### 5.3 PRODUÇÕES ARTÍSTICAS DOS ALUNOS

Na trajetória metodológica da dissertação intitulada “Uso social e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção” constava a confecção de produções artísticas pelos alunos do ensino público infantil do município de Balneário Gaivota – SC, no intuito de verificar, segundo as categorias de Martín-Barbero e Guillermo Orozco, a recepção televisiva infantil e compreender a estrutura do desenho animado como uma linguagem reconhecível, significativa e motivadora ao imaginário infantil e, ainda mais, utilizar a linguagem midiática para incentivar a participação ativa dos alunos nas aulas.

Considerando-se que o desenho animado, objeto de estudo, tem se configurado como um dispositivo de sedução, capaz de promover nas próprias crianças uma reflexão sobre

o que conteúdo que lhes é veiculado e rapidamente ser resignificado pelas mesmas e mediado através dos usos.

Além disso, Doki, por apresentar uma proposta totalmente educativa que compreende conteúdos práticos e condizentes à ambiência cultural da criança como: respeito, higiene, saúde, alimentação, amizade, entre outros, permite não só a transmissão de conhecimentos científicos e do currículo escolar, como também, facilita a construção ético-cidadã do ser social de um modo prazeroso significativo e divertido, diferentemente do que acontece às vezes nas salas de aula.

As produções artísticas foram confeccionadas por dezesseis alunos que compuseram o *corpus* da pesquisa compreendendo as faixas etárias entre quatro e seis anos. Os mesmos são oriundos de escolas diferentes, e encontram-se inseridos em ambiências culturais bem distintas como já exposto nos capítulos anteriores.

A elaboração das produções fez-se a partir da exposição dos alunos ao episódio “Cuidado com a água” sendo que, após discussão e reflexão dos mesmos com as professoras regentes das turmas é que foram construídas as expressões/produções artísticas.

Todo esse processo transcorreu assistido pela técnica de observação participante, onde o pesquisador participa apenas como espectador, observando atentamente tudo o que transcorra durante o processo de recepção, não podendo inferir/induzir de modo algum os resultados obtidos.

Figura 2 – Produção artística A1

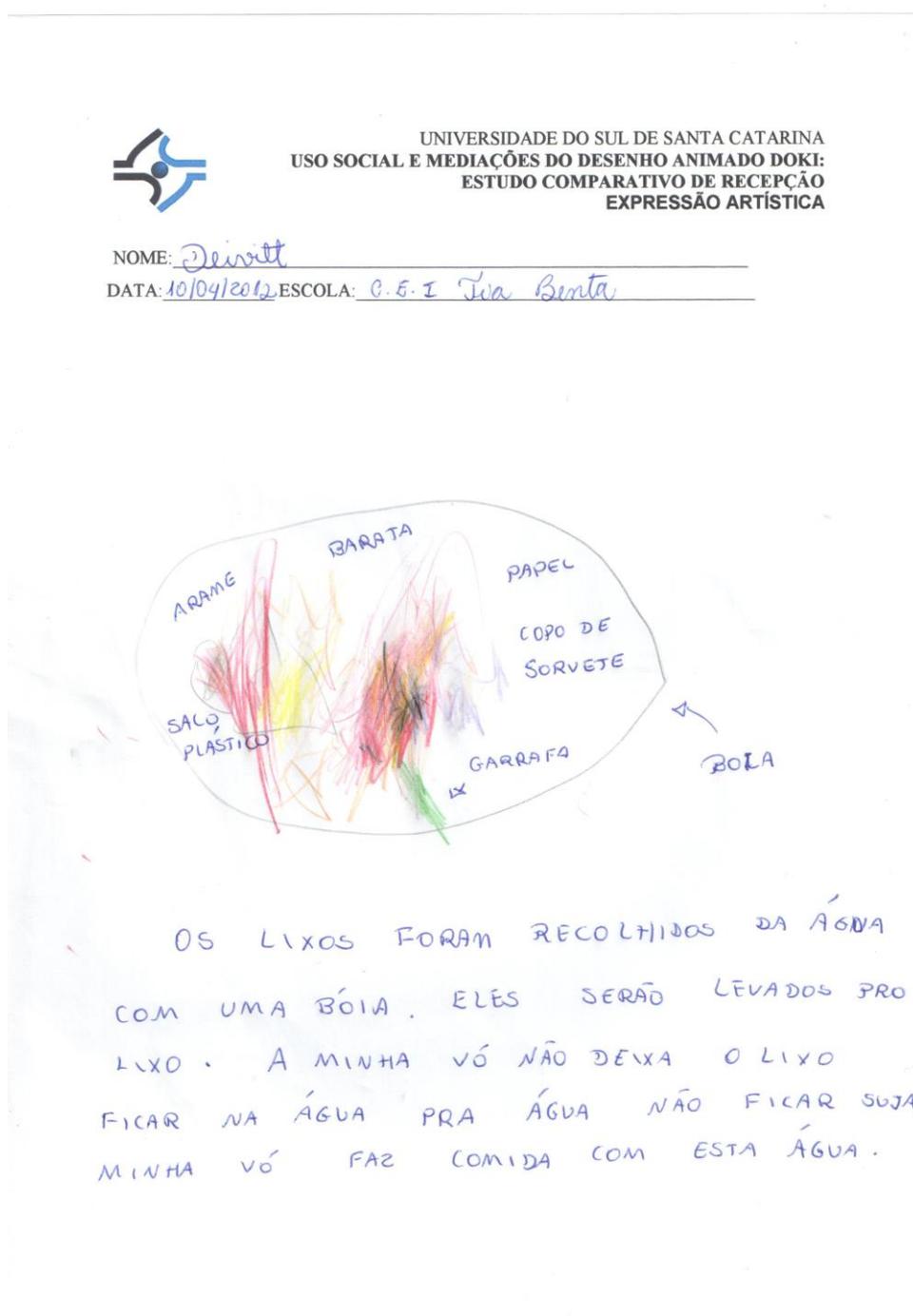


Figura 3 – Produção artística A2

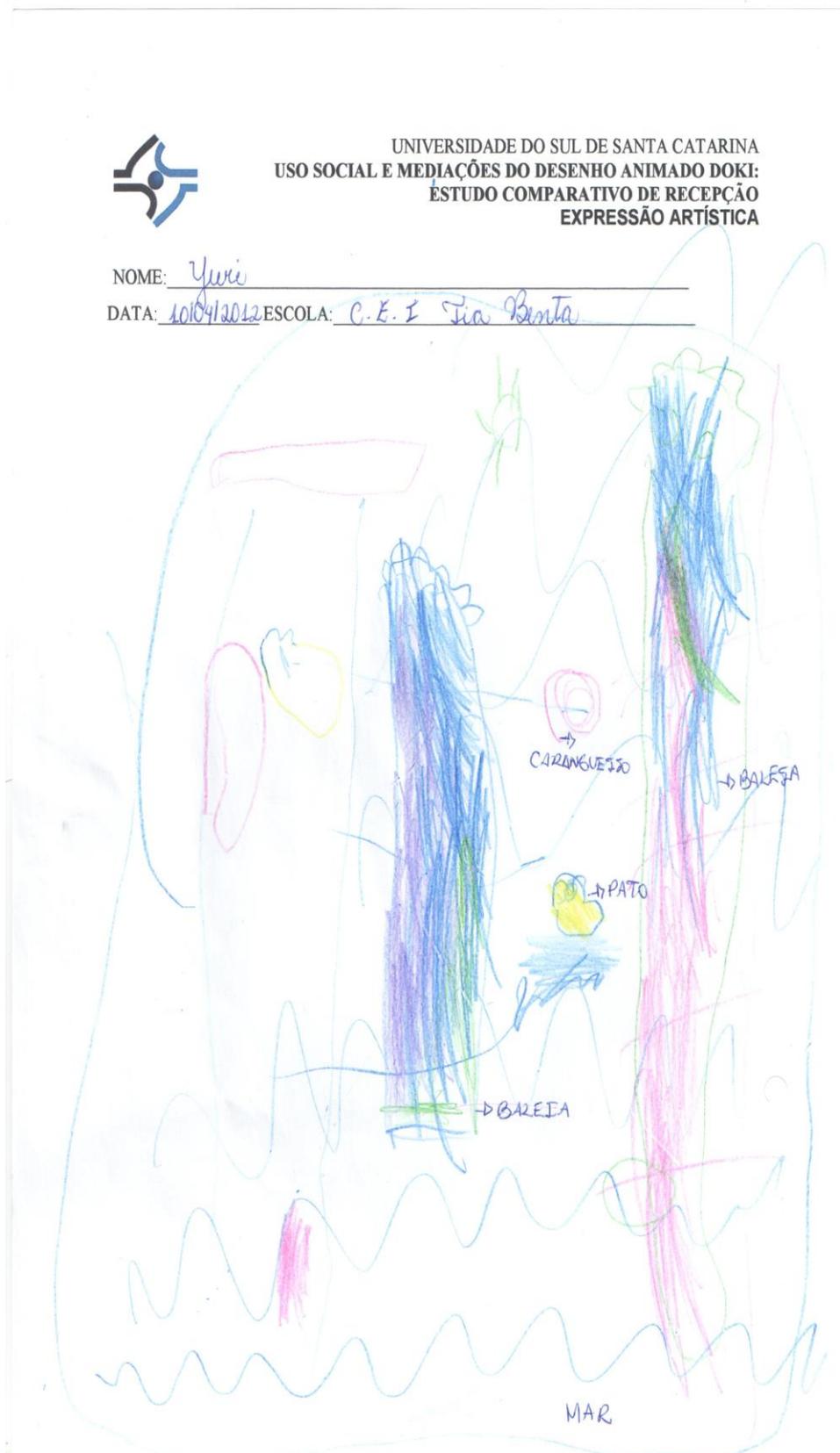


Figura 4 – Produção artística A3



Figura 5 – Produção artística A4



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO  
EXPRESSIONISMO ARTÍSTICO

NOME: Kauan

DATA: 10/04/2012 ESCOLA: C.E.I Tia Benta



Figura 6 – Produção artística A5



Figura 7 – Produção artística A6

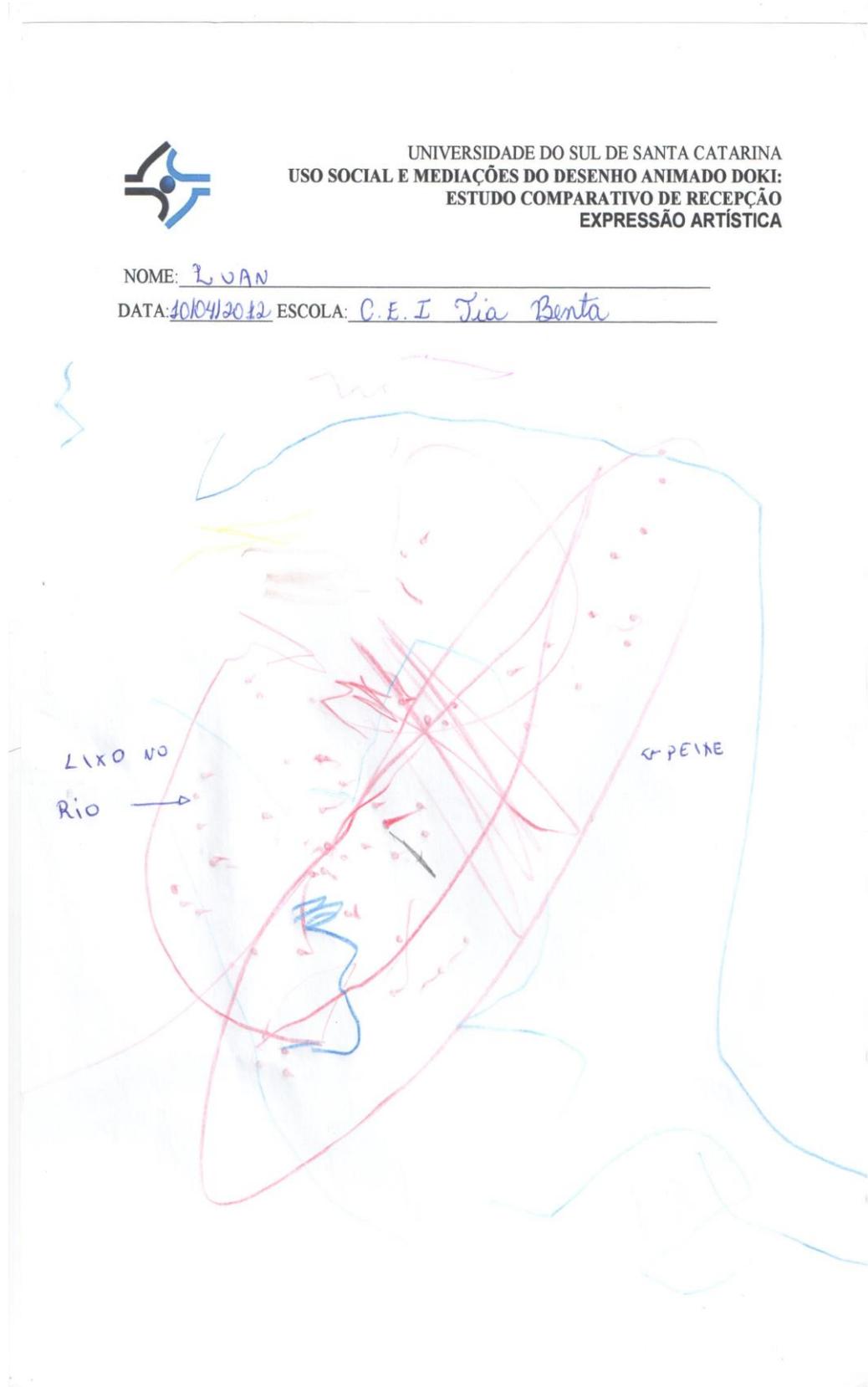


Figura 8 – Produção artística A7

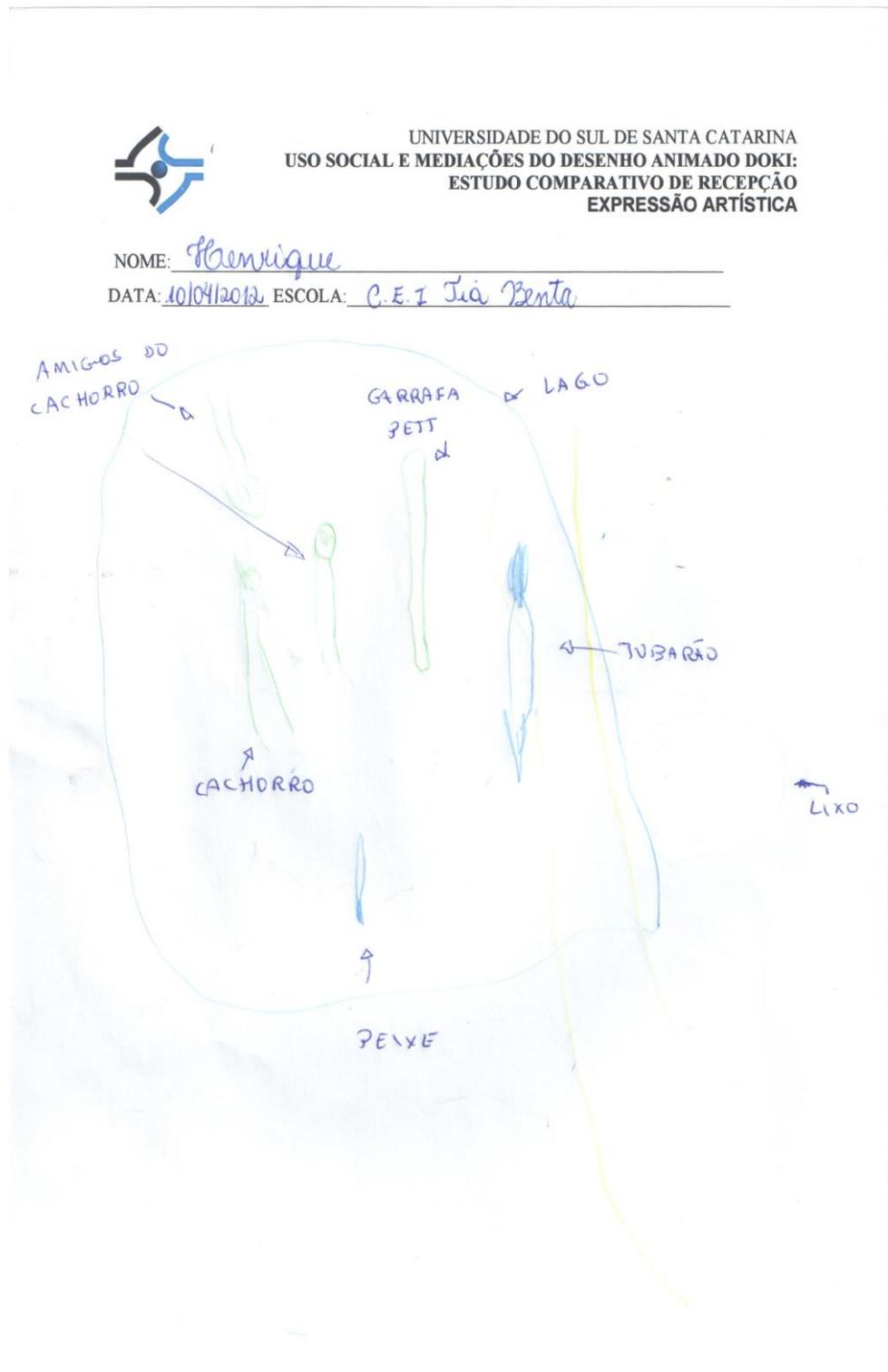


Figura 9 – Produção artística A8

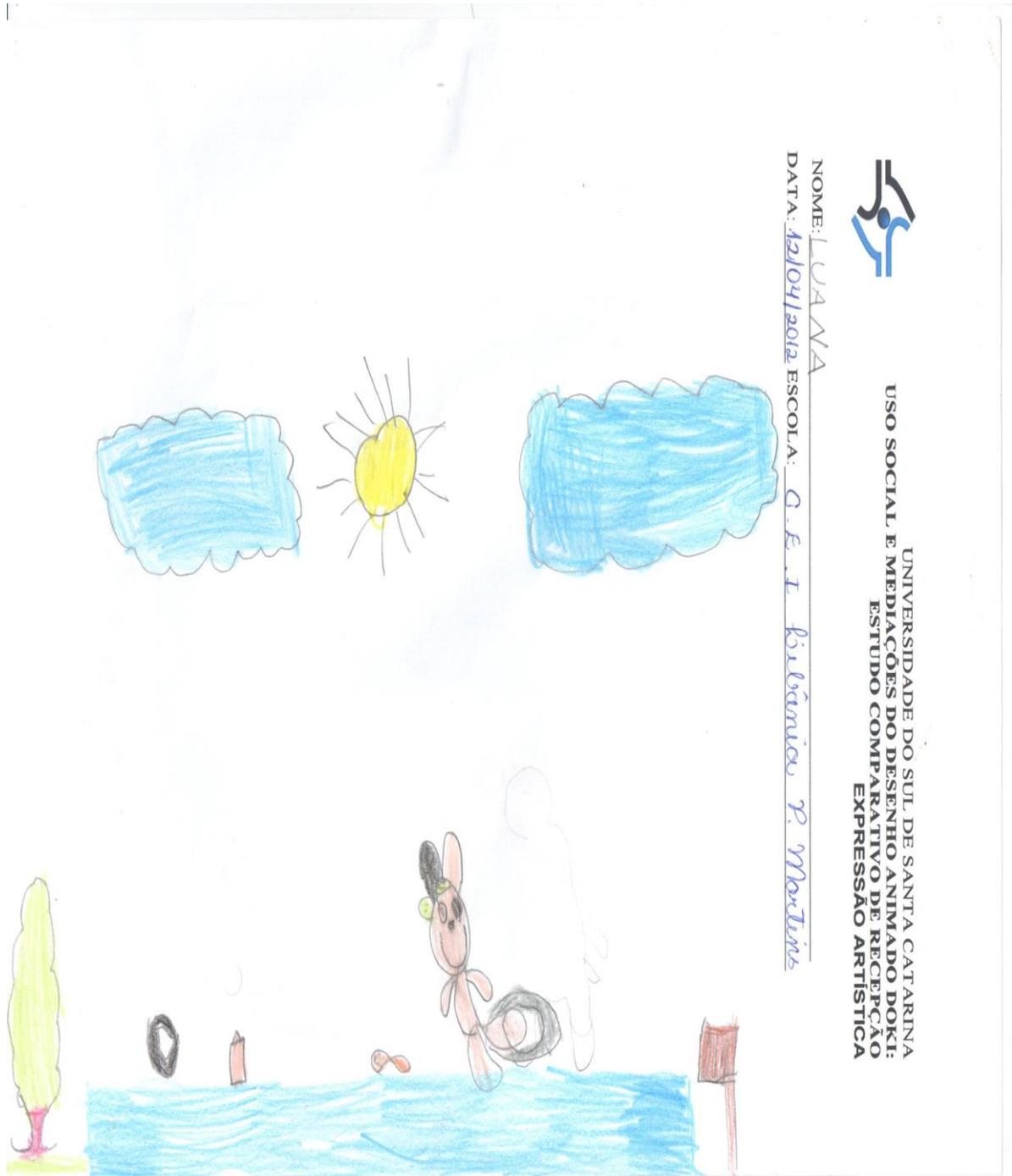


Figura 10 – Produção artística A9

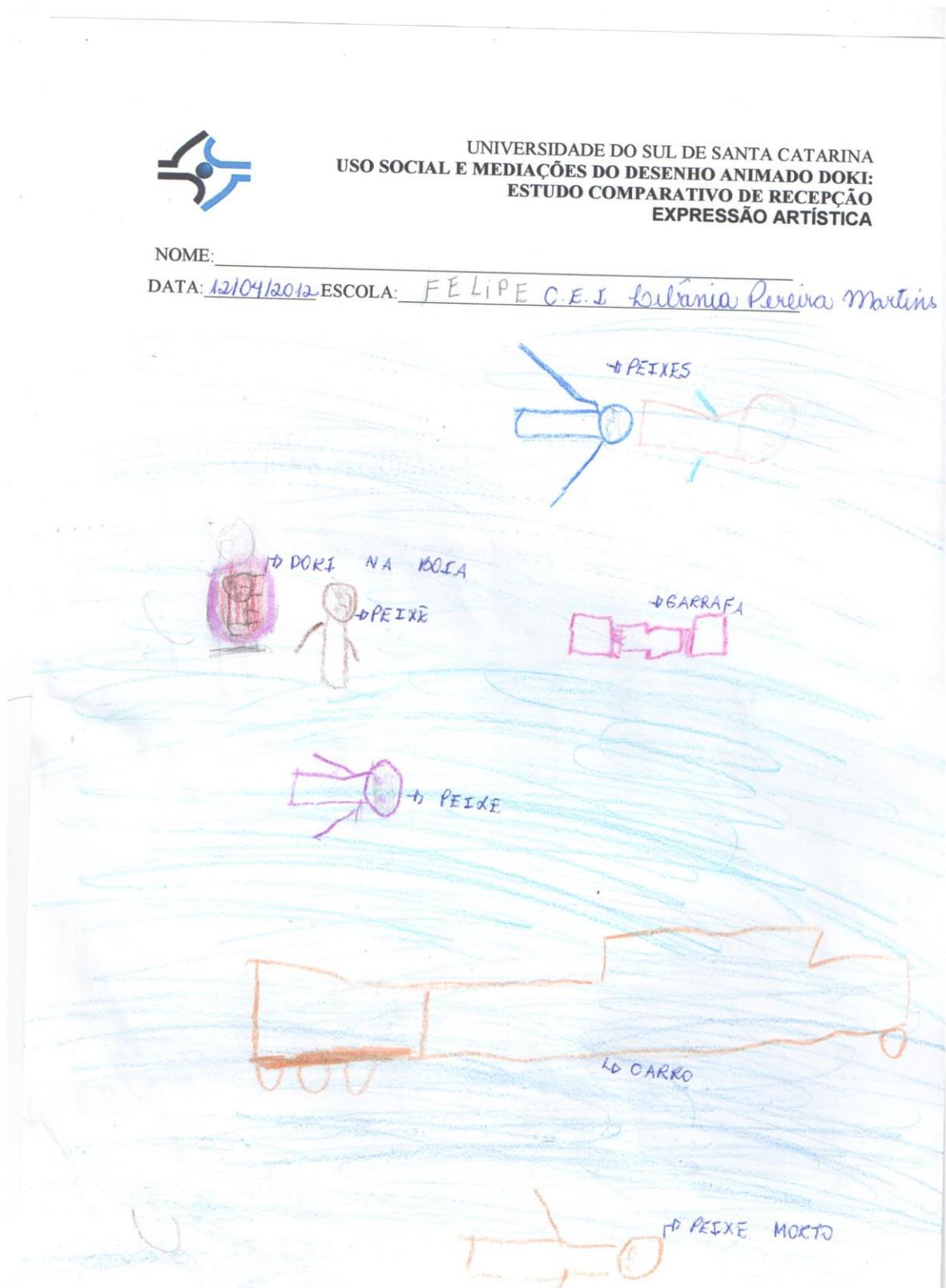


Figura 11 – Produção artística A10



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO  
EXPRESSIONISMO ARTÍSTICO

NOME: Bernardo A

DATA: 12/04/2012 ESCOLA: C.E.I. Lilibania Pereira Martins



Figura 12 – Produção artística A11

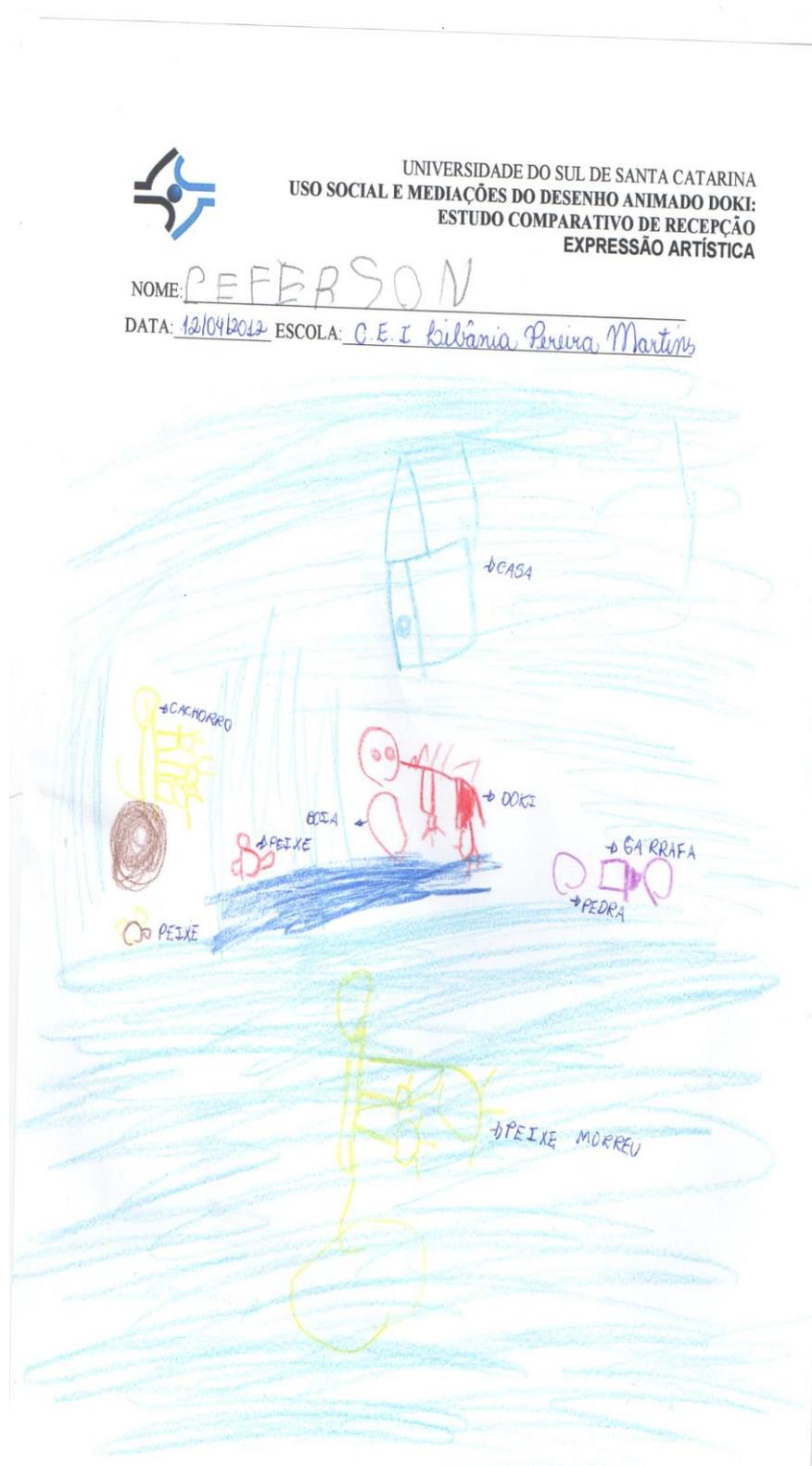


Figura 13 – Produção artística A12

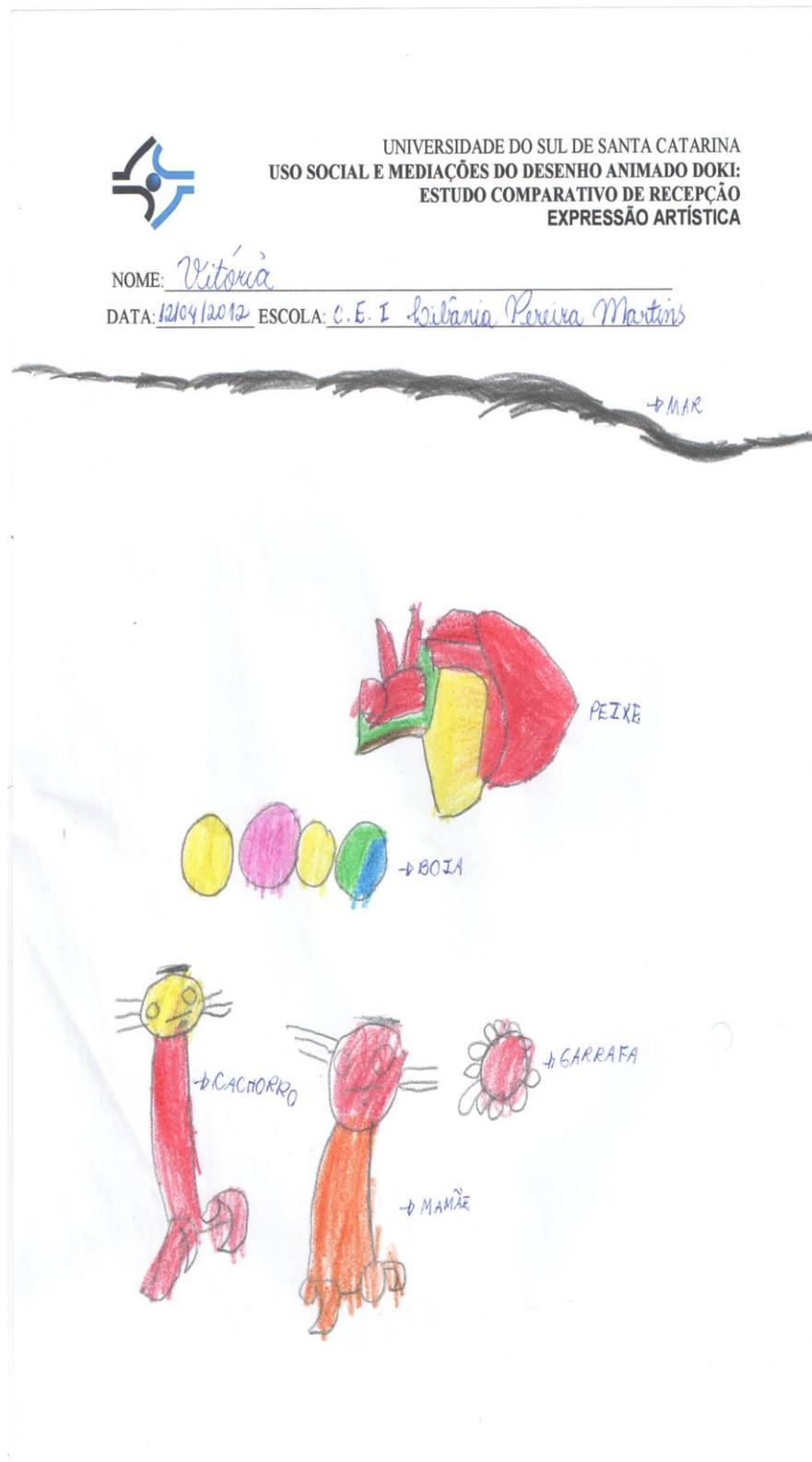


Figura 14 – Produção artística A13

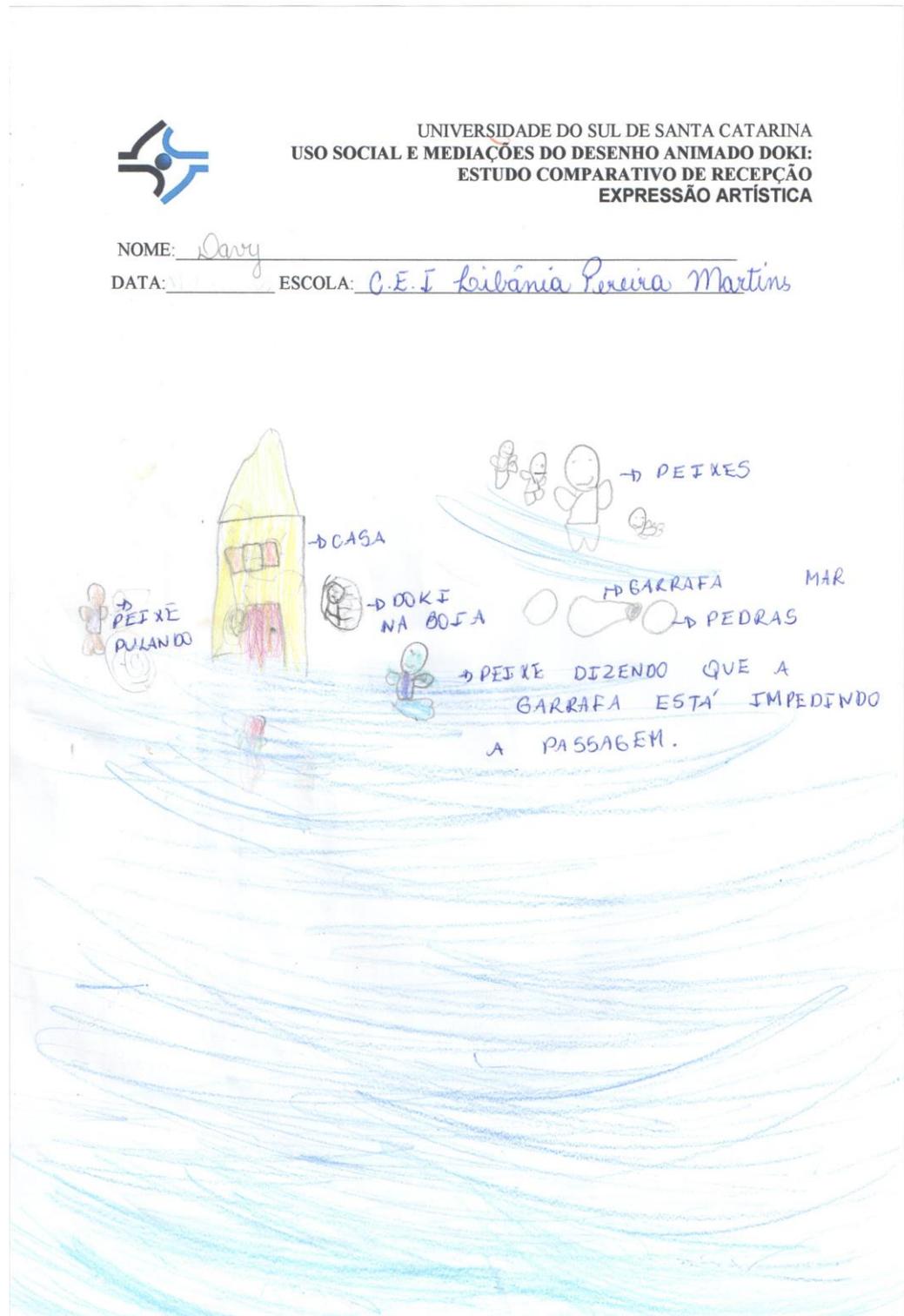


Figura 15 – Produção artística A14

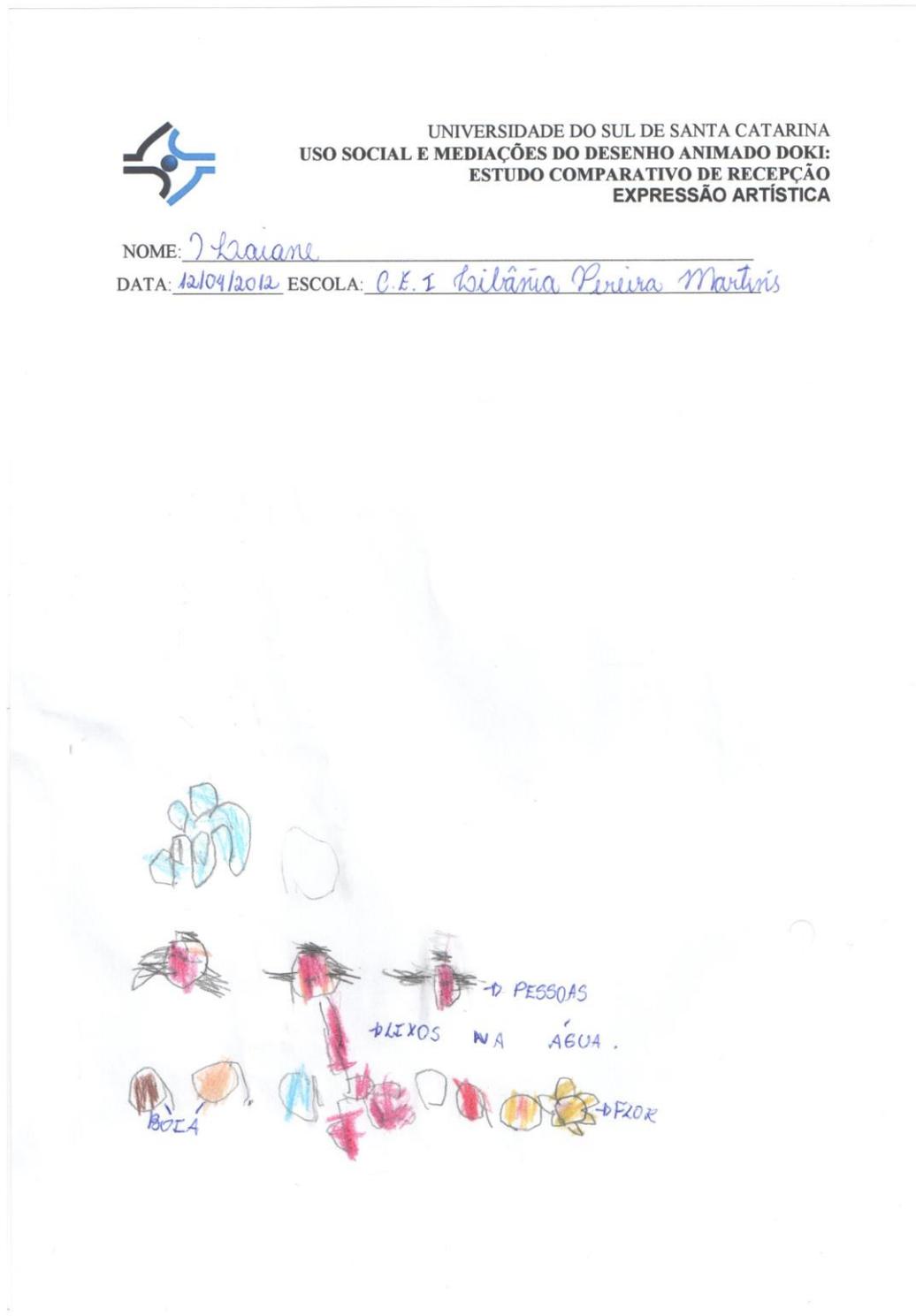


Figura 16 – Produção artística A15

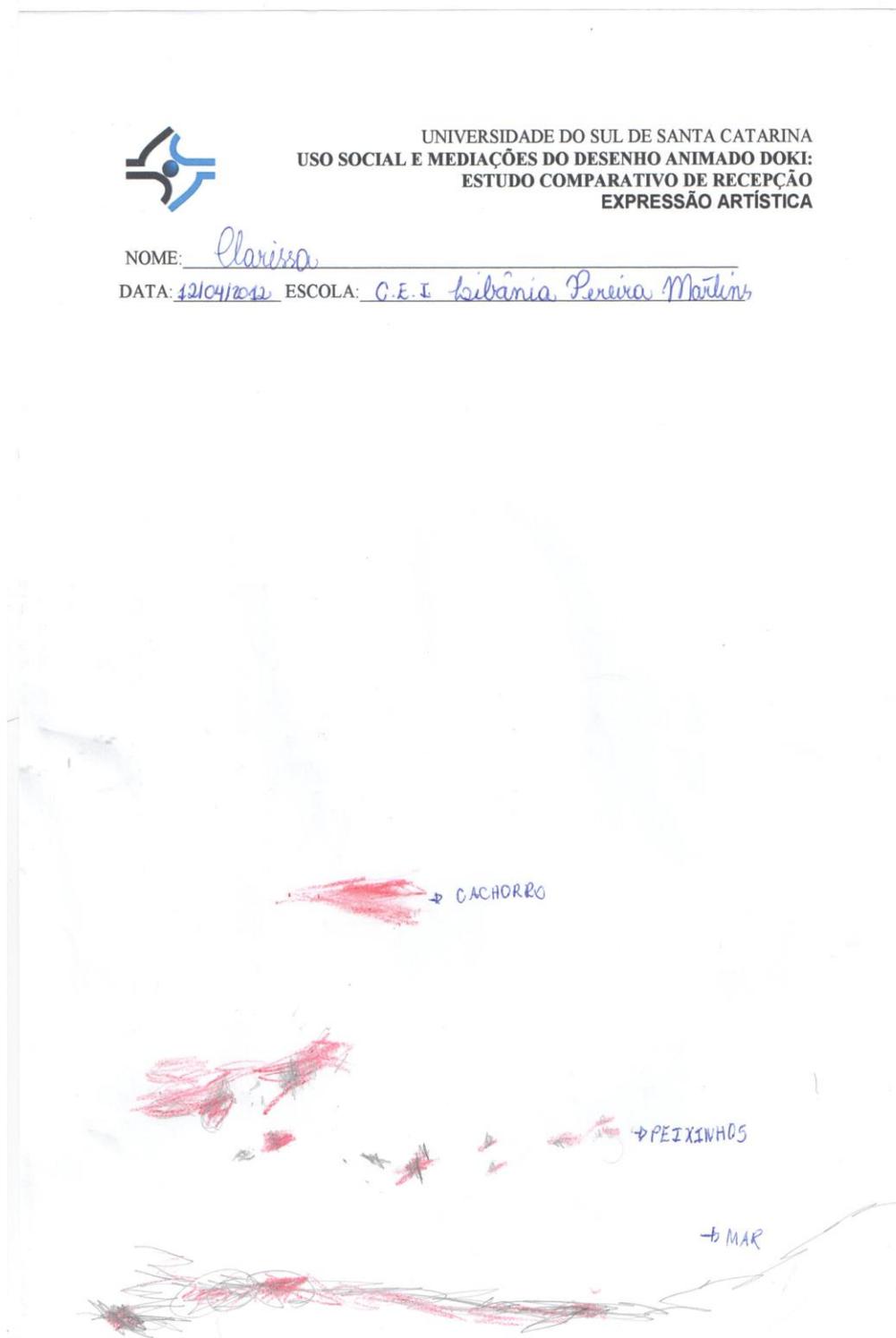
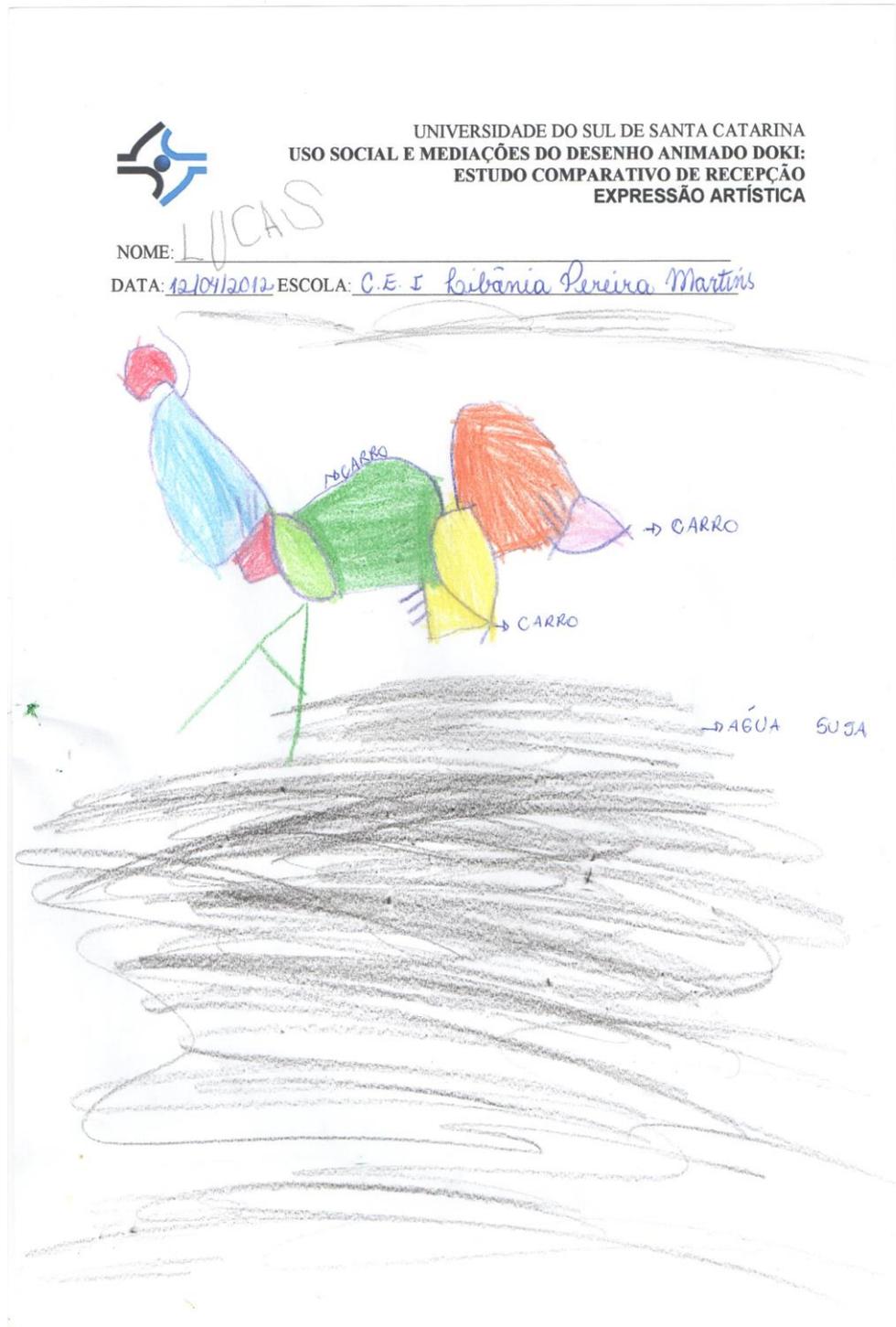


Figura 17 – Produção artística A16



Em análise às produções, podemos relatar que a criança está sempre aberta para receber algo e à medida que isso se torna significativo, ela ressignifica e medeia de acordo com sua compreensão e necessidades.

Podemos observar nas dezesseis produções que de um modo ou outro todas as crianças transcreveram em seus desenhos algo relacionado com o episódio a que foram expostas e concluir que isso se deu principalmente pelo fato de que o conteúdo veiculado pelo mesmo foi para elas significativo de alguma forma.

Percebemos também que algumas conseguiram ainda relacionar diretamente o rio apresentado no episódio com o mar e as lagoas que elas têm maior conhecimento, pois fazem parte de seu contexto geográfico e social. Houve casos ainda onde as crianças inseriram-se no contexto diretamente apontando a si mesmas e à própria família em suas produções sinalizando sua consciência acerca do tema proposto.

É possível observar ainda a facilidade que as mesmas tiveram em substituir a personagem Doki por seres humanos, ressignificando e mediando de acordo com a sua necessidade e compreensão. Outro fator marcante nas produções é a presença de águas poluídas demonstradas por cores escuras e esfumaçadas, repletas de lixo representado por pneus e garrafas e descritas pelos alunos como sujas.

Outra relação interessante que pode ser observada foi à representação de peixes mortos sinalizados pelas crianças como consequência da falta de cuidados. Acreditamos que podem ter sido relacionados diretamente com um fato de que as mesmas presenciaram, quando foram visitar o mar no mesmo período que compreendeu a pesquisa, no município, uma grande quantidade de peixes mortos que não apareceram em nenhum momento no desenho.

Em se tratando do cunho comparativo da pesquisa, foi visível por parte de ambas as turmas uma fácil compreensão do contexto exposto no episódio ‘Cuidado com a água’, bem como a aceitação da própria personagem protagonista do desenho animado. Observamos também que, mesmo inseridas em contextos sócio-econômico-culturais bastante distintos, as crianças demonstraram uma grande facilidade em significar, ressignificar, relacionar e até mesmo mediar o conteúdo abordado no desenho animado.

Podemos considerar que as imagens de choque e a própria utilização de imagens comparativas facilitou substancialmente para a significação do tema veiculado no desenho. E a apropriação e produção de sentido em relação aos conteúdos propostos por imagens,

demonstram o que formulamos na fundamentação teórica sobre o Imaginário. Conforme conceituado por Silva (2006), este é um reservatório-motor. Reservatório na medida em que armazena as imagens, significados e motor, por nos fazer agir. Assim como as crianças que utilizaram o reservatório de imagens visualizadas em sua vivência anterior (peixes mortos na praia), ligando-o às imagens do episódio objeto de estudo. As mediações ficaram visíveis. O uso social também.

Enfim, podemos inferir que os desenhos animados podem ser sim grandes motivadores da aprendizagem por apresentarem uma linguagem única e características que lhe garantem um sucesso absoluto entre todas as faixas etárias. Do mesmo modo cabe também ressaltar que o desenho animado instaura-se como uma grande ferramenta que pode e deve ser utilizada em sala de aula.

## 6 CONCLUSÃO

Ao encerrar as análises dessa pesquisa podemos perceber de imediato que estamos realmente inseridos não apenas em um novo tempo, mas em uma nova era que expõe e desafia através das telas um longo e fantástico universo a desbravar. Um universo permeado por novos conceitos que são construídos e difundidos no tempo/espço de um *click*. Incitando-nos sobremaneira a refletir até que ponto somos espectadores e em que momento passamos a ser atores da nossa própria história, pois como proposto na trajetória teórica da pesquisa por Jesús Martín-Barbero e Guillermo Orozco estamos imersos em um mundo que se estrutura sobre os alicerces da trilogia imagem-recepção-mediação regado ao molho de imaginário.

Percebemos que todo esse cenário é um processo resultante da evolução da sociedade em seus vários âmbitos, sobretudo no que se refere às tecnologias, que tem se desenvolvido abruptamente e gerado muitas curiosidades, mais expressivamente nos pequenos que estão desabrochando para este mesmo mundo. Que do mesmo modo já não pode ser considerado o mesmo assistido no momento em que escrevemos essas palavras.

As gerações que conhecemos hoje são as variáveis do amanhã, não por se caracterizarem por incógnitas, mas por se intitularem geração das mídias. Essa conclusão evidencia que a criança se constitui de acordo com as mediações a que é exposta e nesse processo se orienta pelas construções imaginárias que a mesma possui, sendo que, conforme as suas necessidades e anseios ela por ora os agrega, ora os modifica.

Concluimos também que toda essa trajetória de formação perpassa por entre os caminhos da Educação e permeia as veredas do Imaginário. Principalmente se considerarmos que é a partir dessas duas vertentes que nos constituímos enquanto seres sociais.

Observamos em todos os momentos que o lugar representado pela Educação pelo menos no imaginário social/coletivo não se desfez na trajetória dos anos, pelo contrário, esse espaço continua sendo ainda sinônimo de aprendizagem, socialização e crescimento. E em tempos pós-modernos o que vemos é uma sociedade que clama por adequações da mesma para que as demandas possam ser atendidas satisfatoriamente. Não propomos aqui que o processo de ensino-aprendizagem deva ser encerrado, mas que o mesmo, assim como todos os campos da sociedade, tem buscado se adequar para atender seus atores, necessita rever seus conceitos e metodologias de modo a permitir não só o adentramento das tecnologias na

escola, como também permitir que essa sedução proposta pelos meios transforme-se em conhecimento, reflexão neste lugar. E mais especificamente que se permita uma ponte entre o interpretar, imaginar e as leituras do mundo, enfim, um entrelaçamento entre a Educação e as tecnologias do Imaginário.

O imaginário está para escola assim como ela está para o imaginário e, é nesse sentido e por esse caminho que as práticas educacionais devem seguir e basear-se. Se a mídia atrai e seduz de um modo tão intenso que mesmo repetidamente não se torna enfadonha e desinteressante, devemos atentar para a mesma, descobrir seus segredos, seus encantos, sua constituição, sua fórmula. Se ‘funciona de maneira tão marcante para os espectadores/receptores, porque não pode ter efeitos semelhantes no âmbito educacional? Pois, como já citado anteriormente por Silva (2006), o Imaginário é uma bacia semântica, um rio, um motor, um reservatório, é o próprio imaginário que se estabelece enquanto real no processo de construção do ser.

O efeito esperado através da utilização de tecnologias do imaginário não pode ser outro se não o da sedução, que motiva, instiga, inspira e desafia a mergulhar e conhecer mais. Estilo de uma época, o imaginário apresenta-se à educação no intuito de firmar contratos e buscar parcerias no processo de ensino-aprendizagem que sejam prazerosas, e permita aos envolvidos mergulhar nas práticas significantes, imagéticas e divertidas que essa junção pode oferecer.

## REFERÊNCIAS

- BARKER, Martin, BEEZER, Anne, (eds). **Introducción a los estudios culturales**. Barcelona: Bosch Casa Editorial. Tradução Héctor Borrat. 1994.
- BOSELLI, Silvana M. Carvalho. **Desenho Animado Infantil: Um caminho da Educação a Distância**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.
- BRAGA, José Luiz. **Comunicação e educação: questões delicadas na interface**. São Paulo: Hacker, 2001.
- BRITTOS, Valério Cruz. Comunicação e cultura: o processo de recepção. **Comunicação e cultura**. UNISINOS: s/d.
- BUJES, Maria Isabel EdelWeiss. **Infância e maquinarias**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- CANCLINI, Nestór García. **La globalización imaginada**. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002.
- COELHO, Raquel. A arte da animação. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.
- COELHO, Texeira. Socorrismo e Espetáculo. **Folha de São Paulo**. Caderno Mais! São Paulo: 22 de jun, 2001. p. 2.
- COLVARA, Lauren Ferreira. Por que usar os Estudos Culturais em pesquisa sobre TV? **UNirevista**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul. 2006
- COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./ jun./ jul./ago. 2003
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DALMONTE, Edson Fernando. A cultura popular a partir dos estudos culturais britânicos. Texto apresentado no I Colóquio Brasil/Grã-Bretanha de Estudos Culturais. In: **INTERCOM- Revista Brasileira de Comunicação**, XXII. Rio de Janeiro: set. 1999.
- DORNELES, Luciana Bochi. Revisitando o modelo das múltiplas mediações. Trabalho apresentado no Núcleo de Teorias da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belo Horizonte/MG – 02 a 06 de setembro de 2003.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Trajetórias dos Estudos Culturais. In: A. Hohlfeldt, et al. **Teorias da comunicação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais: uma introdução. In: T., Silva (Org.). **O que, é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autentica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Comunicação e Recepção.** São Paulo: Hackers Editores, 2005.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão.** São Paulo: Loyola, 1985. 165p.

GENTILE, Paola. Liguagem a Tv: Vamos estudar. **Nova Escola**, São Paulo: Abril, ed. 189, jan./fev., 2006, p.44 - 49.

GOMES, Itania M. M. Gênero televisivo como categoria cultural: um lugar no centro do mapa das mediações de Jesús Martín-Barbero. **Revista da Famecos**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 111-130. janeiro/abril, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOUAISS, Minidicionário de Língua Portuguesa/ organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e banco de dados de Língua Portuguesa s/c Ltda. – 2 ed. ver. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JACKS, Nilda. Tendências latino-americanas nos estudos da recepção. Texto apresentado no GT Comunicação e Recepção. XVII INTERCOM, Piracicaba, 1994.

JÚNIOR, Adhemar G. da Silva. **O desenho animado como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

LOBO, Luiz. **Televisão: Nem Babá eletrônica nem bicho papão (A criança diante da Tevê)** Rio de Janeiro: Lidador, 1990.

LOPES, M. I. V. de. Estratégias metodológicas da pesquisa de recepção. In: **INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação.** XVI (2): 78-86, São Paulo.

LOURENÇO, Lucília Teodora Villela de Leitgeb. “Os Estudos Culturais e o estudos sobre a tradução de *The bluest eye*, de Toni Morrison”. **Anais do III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL**, UEMS, Dourados, outubro, 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. Alves, Emanuelle Querino. O jornalista Lobo Mau em Deu a Louca na Chapeuzinho: um olhar sob a perspectiva do imaginário. **Revista da Famecos**. Porto Alegre, nº 24, 2010/2.

MORAES, Heloisa Juncklaus Preis. Jorge, Leidiane Coelho. Observação participante como técnica: contribuições metodológicas para pesquisa social em educação. **Revista Eletrônica Jaén**. 2011.

NATANSOHN, Graciela. Estudos de recepção nas novas mídias. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Recepção, Usos e Consumo Midiáticos”, do XVI Encontro da Compós, na UTP, em Curitiba, PR, em junho de 2007.

NIGRO, Patricia. Tres miradas sobre la televisión: docentes, padres y niños. **Educación y educadores**. México. vol. 11, nº 1, 2008.

OROZCO, Guillermo. **Teleaudiência: premissas para uma pedagogia**. Comunicação apresentada ao 29º Congresso Anual da Associação Jean Piaget. México. DF. 02 a 05 de junho de 1999.

OROZCO, Guillermo. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. **Comunicação: teorias e metodologias**. vol. 5 – nº 1 – 1º sem. 2005.

PACHECO, Elza Dias. **O pica-pau: herói ou vilão?** São Paulo: Loyola, 1985.

PACHECO, Elza Dias. A linguagem televisiva e o imaginário infantil. **Comunicação e Educação**, São Paulo, (2): 43 a 48, jan./abr. 1995.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 1991.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. VALL, Janaina. SOUZA, Angela Maria Alves. VIEIRA, Neiva Francenelly Cunha. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, 2007, abr/jun 15(2):276-83.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das Mídias**. 3. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Trabalho produzido no âmbito das atividades do projecto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projecto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a pesquisa Ciência e Tecnologia.

SILVA, Juremir Machado da. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUZA, Mauro Wilton. **Recepção mediática: linguagem de pertencimento**. s/d.

VIZER, Eduardo A. **Comunicación: apropiación expresiva de los mundo sociales?** Propositiones para um programa de investigación sociocomunicacional. s/d.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Questionário Sócio-econômico-cultural



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL

**USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI: ESTUDO  
COMPARATIVO DE RECEPÇÃO**

**QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL**

DADOS GERAIS:

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO (RUA, Nº): \_\_\_\_\_

BAIRRO: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

TELEFONE RESIDENCIAL: \_\_\_\_\_ TELEFONE CELULAR: \_\_\_\_\_

E-MAIL/ORKUT/OUTROS: \_\_\_\_\_

SEXO: ( ) MASCULINO ( ) FEMININO

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE/TURMA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

LOCAL DE MORADIA: ( ) CASA PRÓPRIA ( ) CASA ALUGADA ( ) APARTAMENTO

ÁREA: ( ) RURAL ( ) URBANA

QUANTIDADE DE IRMÃOS: \_\_\_\_\_

SEU FILHO (A) FREQUENTA OUTRAS ATIVIDADES ALÉM DA ESCOLA? ( ) NÃO ( ) SIM

QUAIS? \_\_\_\_\_

GERALMENTE QUAL É O HORÁRIO QUE SEU FILHO VEM PARA ESCOLA?

---

COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VISITA A ESCOLA?

ÀS VEZES                       NAS REUNIÕES                       TODOS OS DIAS

SEU FILHO (A) UTILIZA ÔNIBUS ESCOLAR PARA CHEGAR ATÉ A ESCOLA?  SIM  
 NÃO

VOCÊ TEM VIZINHOS PRÓXIMOS?                       SIM     NÃO

SUA FAMÍLIA TEM ACESSO À ÁGUA TRATADA?     SIM     NÃO

A COLETA DE LIXO ACONTECE EM SEU BAIRRO?  SIM     NÃO

NOS DIAS SEM AULA QUAL É A OCUPAÇÃO DE SEU FILHO (A)?

---

QUANTAS HORAS POR DIA SEU FILHO(A) ASSISTE A TELEVISÃO?

1 HORA       2 HORAS     3 HORAS     4 HORAS     NENHUMA

QUE TIPO DE PROGRAMAS ELE MAIS ASSISTE?

FILMES                       DESENHOS ANIMADOS                       OUTROS – QUAIS?

---

QUAL SUA OPINIÃO A RESPEITO DOS DESENHOS ANIMADOS?

ÀS VEZES ENSINAM ALGO                       ENSINAM COISAS IMPORTANTES

SERVEM APENAS PARA ENTRETER     SEM IMPORTÂNCIA

NÃO INFLUENCIA A CRIANÇA                       INFLUÊNCIA NEGATIVA PARA A CRIANÇA

---

NOME DO PAI: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ RENDA SALARIAL: \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE: ( ) NÃO ALFABETIZADO/PRIMÁRIO INCOMPLETO

( ) PRIMÁRIO COMPLETO/FUNDAMENTAL INCOMPLETO

( ) FUNDAMENTAL COMPLETO/MÉDIO INCOMPLETO

( ) MÉDIO COMPLETO/SUPERIOR INCOMPLETO

( ) SUPERIOR COMPLETO

NOME DO MÃE: \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

PROFISSÃO: \_\_\_\_\_ RENDA SALARIAL: \_\_\_\_\_

ESCOLARIDADE: ( ) NÃO ALFABETIZADO/PRIMÁRIO INCOMPLETO

( ) PRIMÁRIO COMPLETO/FUNDAMENTAL INCOMPLETO

( ) FUNDAMENTAL COMPLETO/MÉDIO INCOMPLETO

( ) MÉDIO COMPLETO/SUPERIOR INCOMPLETO

( ) SUPERIOR COMPLETO

ASSINALE SE VOCÊ POSSUI ALGUM DESTES ITENS E INDIQUE A QUANTIDADE:

ITENS	SIM	NÃO	QUANTIDADE
TELEVISÃO			
RÁDIO			
ASPIRADOR DE PÓ			
MÁQUINA DE LAVAR			
DVD			

FREEZER			
COMPUTADOR			
CELULAR			
AUTOMÓVEL			
AR CONDICIONADO			
EMPREGADA DOMÉSTICA			
TV POR ASSINATURA			
VIDEO GAME			

MARQUE QUAIS DOS MEIOS A SEGUIR VOCÊ TEM ACESSO:

- JORNAL                       REVISTA                       TELEVISÃO  
 RÁDIO                       CELULAR                       INTERNET

COM QUE FREQUÊNCIA CONSEGUE FAZER LEITURAS:

- UMA VEZ POR SEMANA                       DUAS VEZES POR SEMANA  
 TODOS OS DIAS                       NÃO CONSIGO

QUANTOS LIVROS LEU NO ÚLTIMO ANO?

- NENHUM                       UM                       DOIS                       MAIS DE DOIS

MARQUE QUAIS DESTES AMBIENTES SUA FAMÍLIA TEM ACESSO:

- BIBLIOTECA                       CINEMA                       TEATRO  
 TELECENTROS                       LIVRARIAS                       MUSEUS  
 IGREJA                       ESCOLA                       PARQUES  
 POSTO DE SAÚDE                       HOSPITAL

SE VOCÊ TEM ACESSO A TELEVISÃO MARQUE QUAL A MODALIDADE:

- TELEVISÃO PAGA                       TELEVISÃO NORMAL (CANAIS NÃO PAGOS)

COM QUE FREQUENCIA ASSISTEM A TELEVISÃO?

( ) TODOS OS DIAS    ( ) ÀS VEZES    ( ) 3 VEZES POR SEMANA    ( ) NENHUMA

QUE TIPOS DE PROGRAMAS SÃO ASSISTIDOS EM FAMÍLIA?

---

---

---

QUAIS ATIVIDADES DE LAZER SÃO PRATICADAS PELA FAMÍLIA?

---

---

---

---

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UNISUL  
[Cep.contato@unisul.br](mailto:Cep.contato@unisul.br), (48) 3279.1036

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI: ESTUDO  
COMPARATIVO DE RECEPÇÃO**

Você e seu filho (a) estão sendo convidados (as) para participar, como voluntários (as), em uma pesquisa que tem como título “Uso social e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção”. A pesquisa tem como objetivo identificar o uso social e as mediações do desenho animado Doki, em caráter comparativo em duas escolas públicas municipais do ensino infantil do município de Balneário Gaivota – SC.

O projeto configura-se num importante instrumento de análise educativo-cultural, pois busca entender as mediações possíveis no processo de recepção de um produto cultural midiático, neste caso específico o desenho animado Doki e apropriação pelas crianças de seus de seus significados, buscando compreender também se o mesmo pode servir de motivador a aprendizagem.

Esta pesquisa será realizada com os alunos da Pré-Escola do Ensino Infantil e seus respectivos pais e professores. Deste modo, os pais e professores responderão a um questionário e as crianças serão filmadas durante a exibição de um episódio do desenho animado Doki quando discutirão sobre o mesmo, bem como explorada sua expressão artística a partir de desenhos. Os procedimentos que dizem respeito às crianças ocorrerão nas suas próprias salas de aula e compreenderão um período de quatro horas aula.

Você, bem como seu filho (a), não são obrigados (as) a responder todas as perguntas e poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado (a) por isso.

Todos os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo e a sua identidade não será revelada em momento algum. Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Leidiane Coelho Jorge sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Local e Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: Leidiane Coelho Jorge

Telefone para contato: (48) 96158529

**ANEXO C – Consentimento para fotografias, vídeos e gravações**



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL  
CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E  
GRAVAÇÕES**

Eu \_\_\_\_\_ permito  
que os pesquisadores relacionados abaixo obtenham:

- fotografia,
- gravação de voz,
- filmagem ou gravação em vídeo

de meu filho(a) para fins de pesquisa científica, médica e/ou educacional.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a identidade de meu filho(a) não deve ser revelada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome do sujeito da pesquisa e/ou \_\_\_\_\_  
paciente: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome dos pais ou responsáveis: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Se o indivíduo for menor de 18 anos de idade ou legalmente incapaz, o consentimento deve ser

obtido e assinado por seu representante legal.

Nomes completos dos pesquisadores: LEIDIANE COELHO JORGE

Telefones dos pesquisadores: (48) 96158529

Data e Local onde será realizada a  
pesquisa:

---

**ANEXO D – Entrevista para as professoras****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA  
USO SOCIAL E MEDIAÇÕES DO DESENHO ANIMADO DOKI:  
ESTUDO COMPARATIVO DE RECEPÇÃO  
ENTREVISTA DAS PROFESSORAS**

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_

1. COMO VOCÊ PERCEBE A PRESENÇA DAS MÍDIAS EM SEUS ALUNOS?
  
2. VOCÊ CONSIDERA QUE AS MÍDIAS CONTRIBUEM DE ALGUMA FORMA PARA APRENDIZAGEM?
  
3. ACREDITA QUE A TELEVISÃO EXERCA ALGUMA INFLUÊNCIA SOBRE OS ALUNOS?
  
4. COMO VOCÊ VÊ A TELEVISÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA?
  
5. NA SUA OPINIÃO O DESENHO ANIMADO OFERECE CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO?
  
6. VOCÊ OBSERVA AS CRIANÇAS FAZENDO MEDIAÇÕES DAQUILO QUE ELAS VEÊM NA TELEVISÃO?
  
7. QUAIS OS USOS QUE VOCÊ CONSIDERA QUE A CRIANÇA FAZ DOS MEIOS?
  
8. VOCÊ TEM ACESSO A QUAIS TIPOS DE MEIOS DE COMUNICAÇÃO QTECNOLÓGICOS?
  
9. EM SUA PRÁTICA VOCÊ UTILIZA O AUXÍLIO DOS MEIOS?

10. SE UTILIZA, SEMPRE PROCURA ESTABELECEER UMA RELAÇÃO ENTRE OS MEIOS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

11. CONSIDERA QUE SEUS ALUNOS ESTÃO A SUA FRENTE EM RELAÇÃO AO CONHECIMENTO DE ALGUNS MEIOS TECNOLÓGICOS?

12. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ ASSISTE A TELEVISÃO?

13. COMO ESSE E OS OUTROS MEIOS SÃO VISTOS POR VOCÊ?

14. QUANDO PREPARA SUAS AULAS LEVA EM CONSIDERAÇÃO A CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA-CULTURAL DE SEUS ALUNOS?

15. CONSIDERA QUE O DESENHO ANIMADO PODE SERVIR DE MOTIVADOR DA APRENDIZAGEM?

16. CONSIDERA QUE O DESENHO ANIMADO POSSUI ELEMENTOS POSSÍVEIS DE SEREM APROVEITADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

