UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO

DEBORAH FERNANDES CARVALHO

Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar

SÃO PAULO
2012

DEBORAH FERNANDES CARVALHO

Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar

Relatório apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação

Área de Concentração: Estudo dos Meios e da Produção Mediática

Orientador: Prof. Dr. Leandro Leonardo Batista

SÃO PAULO
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Carvalho, Deborah Fernandes
Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar / Deborah Fernandes Carvalho.- São Paulo: D. F. Carvalho, 2012.
XXX p. : il.

Dissertação (Mestrado) -- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientadora: Leandro Leonardo Batista.

1. Infância. 2. Pedagogia Wardorf. 3. Midia-educação. 4. Eststudos culturais. I. Batista, Leandro Leonardo, orient. II. Título.

CDD. 21.ed. 659

Nome: CARVALHO, Deborah Fernandes
Título: Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de são Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências da Comunicação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____
Julgamento: _____ Assinatura: _____

À querida Isadora, pela esperança que renasce no brilho de todas as pequenas grandes crianças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sempre em primeiro lugar, à minha família e em especial aos meus pais, pelo carinho e confiança em mim depositadas que me deram força para acreditar ser possível e para agora concluir este trabalho.

Aos irmãos desta e de outras vindas, João Claudio Carvalho e Flavia Brito, pelo carinho e cumplicidade de todas as horas.

Aos tantos amigos que fiz em São Paulo, onde este projeto se iniciou, e que hoje, apesar da distância geográfica, levo sempre comigo como parte desta trajetória.

À cidade e às pessoas de Brasília, com todos os seus sotaques, que recebem seus novos moradores de braços sempre abertos. Braços estes que estavam sempre dispostos a me apoiar nos momentos mais difíceis da adaptação, me impedindo de desistir. E, em especial, à Fundação Banco do Brasil e aos amigos que aqui fiz.

Às escolas, professores e diretores que disponibilizaram seu tempo e espaço para a realização desta pesquisa. Em especial, à Escola Waldorf Rudolf Steiner e à Federação das Escolas Waldorf do Brasil, na pessoa do professor Antonio Ponce, e à Escola Waldorf Moara, na pessoa da coordenadora Fátima Cristina Silva.

E, por último, mas não menos importante, à Escola de Comunicações e Artes e à Universidade de São Paulo, pelo acolhimento e conhecimento proporcionados e adquiridos ao longo destes nove anos. Carinho e gratidão estas que se personificam na figura do meu orientador, o Professor Doutor Leandro Leonardo Batista, que me acompanha deste o início da trajetória acadêmica, cujos ensinamentos e conselhos ultrapassaram os muros da Universidade e que levo para a vida.

Não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente, quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje.

Monica Fantin e Gilka Girardello

RESUMO

CARVALHO, D. F. **Meios de comunicação, publicidade e infância: explorando os paradigmas do proibir e do ensinar**. 2012. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Há algumas décadas, estudos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de analisar o impacto da mídia, e da publicidade, no desenvolvimento infantil. Entre os alertas sobre o desaparecimento da infância e a euforia provocada pelas possibilidades das novas tecnologias, os Estudos Culturais propõem a discussão do tema sob a ótica de questões como cultura, identidade e poder. Nesse sentido, este trabalho pretende colaborar com o debate ao revisar a bibliografia e observar empiricamente a relação criança, escola e mídia segundo métodos pedagógicos específicos (pedagogia Waldorf, mídia-educação e uso das TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – em sala de aula). Os resultados desta investigação refutaram a hipótese inicial de que uma pedagogia que evite ao máximo o contato com os meios eletrônicos pudesse resultar em crianças com um menor consumo de mídia.

Palavras-chave: Infância. Pedagogia Waldorf. Mídia-educação. Estudos Culturais.

ABSTRACT

CARVALHO, D. F. **Communication media, advertising and childhood: exploring the paradigms of forbidding and teaching**. 2012. 139 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

For some decades, studies have been developed in order to analyze the impact of media and advertising in child development. Among the warnings about the disappearance of childhood and the euphoria caused by the possibilities of new technologies, the Cultural Studies propose to discuss the topic from the perspective of matters such as culture, identity and power. In this way, this work intends to collaborate to the debate by reviewing the literature and empirically observe the relationship between child, school and media according to specific educational methods (Waldorf pedagogy, media education and use of ICTs - information and communication technologies – in the classroom). The results of this investigation disproved initial hypothesis that pedagogy that avoids the most contact with the electronic media could result in children with lower use of media.

Key words: childhood, Waldorf pedagogy, media education, Cultural Studies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

METODOLOGIA 12

OBJETIVOS 13

Capítulo 1 - Contextualização do problema: meios de comunicação e o sentimento de infância 14
1.1 Bases Históricas: A ideia de infância 14
1.2 A infância hoje: indicadores simbólicos 20
1.3 Fundamentação Teórica: a criança como ser cultural..... 34
1.3.1 Apocalípticos e Integrados: uma reflexão epistemológica 34
1.3.2 Estudos Culturais: dialogando consumo e cultura 40

Capítulo 2 - A problemática 45
2.1 A relação criança e consumo e as novas formas de socialização 45

Capítulo 3 - A sociedade em busca de alternativas e regulamentação 52
3.1 Projeto de lei que regulamenta a publicidade para crianças 53
3.2 Classificação Indicativa 61
3.3 A educação como perspectiva 63

Capítulo 4 - Explorando o paradigma do ensinar 66
4.1 A mídia-educação 66
4.2 Pesquisas em mídia-educação 73
4.3 Uma experiência em mídia-educação: o projeto Telinha de Cinema 75

Capítulo 5 – Explorando o paradigma do proibir 77
5.1 A pedagogia Waldorf 77
5.1.1 Os setênios..... 78
5.1.2 O primeiro setênio..... 79
5.1.3 O segundo setênio..... 80
5.1.4 O terceiro setênio..... 81
5.2 A escola Waldorf : o ensino para a vida 82
5.2.1 O currículo Waldorf 83
5.2.2 A questão da autoridade..... 85
5.2.3 A questão dos brinquedos 86
5.2.4 A questão dos meios de comunicação 87
5.2.5 A questão do ensino audiovisual 89
5.3 Uma experiência na pedagogia Waldorf: as escolas municipais de Espírito Santo do Turvo 91

Capítulo 6 - Comparações empíricas 96
6.1 Metodologia 96
6.2 Questionários 100
6.2.1 Questionário para os pais 101
6.2.2 Questionário para crianças de nove a doze anos 102
6.3 Resultados obtidos 103
6.4 Análise dos resultados 104

CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 112

ANEXOS
ANEXO A 117
ANEXO B 121
ANEXO C 123

INTRODUÇÃO

A concepção ocidental e contemporânea de democracia está fortemente ligada ao advento da comunicação de massa, uma vez que os meios de comunicação passaram a ser reconhecidos como atores cada vez mais fundamentais no processo de informação do eleitorado a respeito dos temas de interesse público. Entretanto, as empresas de mídia foram aos poucos adquirindo poderes adicionais, tornando-se peças muito importantes, seja na consolidação ou na reforma, de aspectos tão centrais como as políticas de desenvolvimento, a proteção e promoção dos direitos humanos e a estruturação das políticas públicas como um todo. Além disso, os meios de comunicação ocupam um lugar cada vez mais central na veiculação de informações e conteúdos de diversos tipos, modelando opiniões, difundindo valores e veiculando modos de ser e viver que são incorporados de diferentes maneiras pelo público.

No Brasil, essas funções tão relevantes acabam por ser impactadas negativamente pela ausência de um marco regulatório democrático e consolidado, que leva à lógica da concentração da propriedade no setor e a destinação de concessões *públicas* de radiodifusão para grupos políticos locais.

Esse debate torna-se especialmente importante quando o público a que nos referimos é formado por crianças e jovens. Embora tenhamos assumido, neste trabalho, uma posição de que a criança não é um ser passivo perante as mensagens que lhe são transmitidas e que, pelo contrário, ela as ressignificam de acordo com suas visões de mundo, não podemos deixar de observar o papel que as mídias eletrônicas e digitais tem assumido no seu dia-a-dia. Citaremos pesquisas, por exemplo, que fornecem dados de que, para 80% das famílias, a televisão é considerada a principal atividade de lazer de seus filhos. Com a retirada das crianças dos espaços de interação social e cultural fora de casa, e isto devido a questões modernas como tempo e segurança, o lazer central de seu cotidiano está no contato com meios eletrônicos. Impossibilitadas de fazer contato com o real, passam de atividades de criação para atividades de recepção, mesmo que não passiva, do produto cultural.

No capítulo 1, faremos a contextualização do problema, discutindo o surgimento da ideia de infância, bem como seus indicadores simbólicos na atualidade e um levantamento de pesquisas que vêm sendo realizadas a respeito de meios de comunicação e desenvolvimento infantil. Diante de diversas opiniões "apocalípticas e integradas" encontradas, a fundamentação teórica inicia-se através do clássico trabalho de Umberto Eco (1993). Mas é através dos Estudos Culturais que nos propomos a analisar as relações entre meios de comunicação, consumo e infância, bem como seus atores, a partir da problematização de questões como poder e cultura. Uma análise mais específica da relação criança e consumo e das novas formas de socialização será feita no capítulo 2.

No capítulo 3, nos aprofundaremos na discussão apresentada nos dois primeiros parágrafos, a respeito da forma como as concessões *públicas* de radiodifusão para grupos políticos locais fazem com que medidas que possam alterar a atividade dessas empresas não façam parte de sua *agenda*, o que dificulta o debate público, especialmente na questão infância e cidadania. Apresentaremos, então, propostas no campo jurídico que buscam uma regulamentação, bem como a visão de que a educação formal pode, e deve, assumir seu papel como espaço crítico.

Diante disso, questões de cunho dialético surgiram. Em princípio, quando da elaboração deste projeto de pesquisa, o que foi pensado em questionar foi: "afinal, os meios de comunicação ajudam ou atrapalham no desenvolvimento infantil?". Entretanto, após certo caminho percorrido, percebeu-se que a questão central estava, verdadeiramente, em "onde se encaixam infância, meios de comunicação e educação em uma sociedade saturada de informação? De que forma este aparato que se abre maravilhosamente a nossa disposição pode ser melhor utilizado na formação de seres mais conscientes, criativos, participantes, produtores, humanos?"

Desta forma, buscamos analisar alguns sistemas pedagógicos que se propõem a isso.

No capítulo 4, analisaremos a proposta de mídia-educação segundo a definição de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, por meio de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva.

Outra é a pedagogia Waldorf, citada no capítulo 5. No Brasil, pouco se discute sobre este sistema de ensino e a produção acadêmica é escassa. Neste trabalho, o que nos interessa especificamente é a forma como esta pedagogia vê a relação entre meios de comunicação, educação e infância. Segundo ela, é de extrema importância que se evite ao máximo o contato das crianças com os meios eletrônicos até a puberdade. E das justificativas dadas para esse posicionamento, consideramos a valorização da *experiência* - do tocar, sentir, fazer como a melhor ferramenta de aprendizagem - a de maior relevância para este estudo.

No capítulo 6, iremos expor e analisar as observações empíricas feitas com professores, pais e crianças, bem como seus resultados. Informações mais detalhadas acerca da metodologia utilizada serão apresentadas neste capítulo.

METODOLOGIA

Em termos gerais, este projeto teve como base uma pesquisa exploratória e o levantamento de fontes secundárias (bibliográficas, documentais, estatísticas, pesquisas efetuadas)[1]. Posteriormente, optou-se por um estudo de campo, através de pesquisa focalizada individual, qualitativa, e avaliação empírica utilizando *survey,* uma vez que o objetivo buscado é menos a geração de grandes amostras representativas, mas um estudo um pouco mais aprofundado do contexto citado e a inter-relação entre as variáveis sistema pedagógico e consumo de mídia.

Considerando o foco exploratório do estudo e grande dificuldade de acesso às escolas, a amostragem foi por conveniência (MATTAR, 1996) tomando como unidades amostrais as escolas e pais que concordaram em participar.

[1] Mattar, 1996.

OBJETIVOS

Em termos gerais, este projeto tem como objetivo observar teoricamente o papel das limitações de exposição à mídia (caso da pedagogia Waldorf e de propostas de regulamentação, como a proibição de publicidade para crianças e a classificação indicativa) e do ensino para, com e através da mídia (caso da mídia-educação). Indo além, comparar de forma qualitativa e quantitativa o comportamento declarado e observado de crianças sob influência de diferentes pedagogias, com exposição limitada à mídia e não limitada.

Especificamente, uma das preocupações centrais desta pesquisa foi medir o nível de consumo de mídia dessas crianças, uma vez que, por mais que a pedagogia Waldorf recomende que se evite ao máximo o contato com os meios eletrônicos até os treze anos, na sociedade atual tal cenário é quase impossível.

O que pretendemos, então, é convidar os atores relevantes – crianças, adolescentes, famílias, educadores, especialistas, Estado, sociedade civil organizada e empresas – a participarem desta discussão de modo que, com isso, como afirma Fischer (2008), nosso incômodo e nosso desconforto se façam visíveis – com os devidos rigor e criatividade acadêmicos. É a partir da análise das relações entre meios de comunicação, consumo e infância, bem como seus atores, que buscamos políticas e estratégias de comunicação, e em sua relação com a educação, mais atentas no que se referem a sua responsabilidade social e inclusiva, a partir da problematização de questões como poder e cultura.

Capítulo 1

Contextualização do problema: meios de comunicação e o sentimento de infância

1.1 Bases Históricas: A ideia de infância

Um dos principais engenheiros da noção moderna de infância foi o filósofo francês Jean-Jacques Rousseau. Ainda no século XVIII, Rousseau já escrevia em seu clássico trabalho Emílio: “A infância tem seu próprio modo de ver, pensar e sentir, e nada é mais tolo do que tentar substituir o que é deles pelo que é nosso.” (ROUSSEAU[2], 1957 apud ELKIND, 1981, p.4).

Este conceito de infância como uma fase distinta que precede a vida adulta ganha forças no final do século XVIII e início do século XIX, apogeu da Revolução Industrial, quando culminam os conceitos modernos de educação universal e família estruturada. Já o reconhecimento cultural vem no fim do século XIX, com o estabelecimento da psicologia da criança como uma disciplina científica.

Para pesquisadores da época, como Sigmund Freud e Jean Piaget, os estágios de desenvolvimento da criança e a própria razão do ser criança são governados por imperativos biológicos. Lucia Rabello de Castro (1999) salienta a importância da Psicologia do Desenvolvimento na concepção moderna de um ser infantil, em que a criança é vista a partir de padrões evolucionários da espécie.

Em contrapartida, para Philippe Ariès (2006), que situa sua obra, precursora do campo que ficou conhecido como história da infância, na chamada “história nova” - corrente que se dedica ao estudo do cotidiano e da mentalidade dos homens comuns - o sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, está ausente até o fim da Idade Média e vem aparecer diante de uma necessidade *sócio-cultural*. Isso

[2] ROUSSEAU, J. J. **Émile ou de l’éducation**. In: Luvres Complètes. Tomo IV Pléiade, Gallimard, Paris, 1969

não significa que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, mas o sentimento de infância não possuía o mesmo significado de afeição, de consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto. Desta forma, assim que a criança tinha condições de sobreviver sem a presença constante da mãe ou da ama, ela ingressava na sociedade dos adultos sem distinções. E isso se estendia a toda atividade social, de jogos e brincadeiras, às profissões e às armas. Esse fato deve-se particularmente às altas taxas de mortalidade infantil da época. Assim que ela superasse essa fase crítica de altos níveis de sobrevivência, misturava-se aos adultos.

Segundo o autor, a descoberta da infância inicia-se sem dúvida no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se significativos e numerosos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, como se pode acompanhar pela história da arte e pela iconografia da época.

Desde o século XIV, nota-se pela arte e pela religião (no culto dos mortos) a tendência em representar a personalidade que se admitia existir nas crianças. Nota-se que, ao menos nas camadas superiores da sociedade dos séculos XVI e XVII, já existiam trajes especiais que as distinguiam dos adultos. Surgia um novo sentimento de infância, no qual a criança pequena, com sua ingenuidade e graça, tornava-se fonte de distração e relaxamento para os adultos, sentimento esse, originariamente de mulheres, que Ariès chama de “paparicação”, limitado aos primeiros anos.

Entretanto, entre moralistas e educadores do século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, forma-se outro sentimento de infância, o qual inspirou a educação até o século XX, em todas as camadas da sociedade. A criança não era mais divertida nem agradável e sua particularidade se exprimia através do interesse psicológico e da preocupação moral. Para eles, a infância era vista como a idade da imperfeição, sendo o tempo capaz de curar o homem dela. Apesar da austeridade do pensamento, bem distinto da “paparicação”, Ariès o descreve como o início de um sentimento sério e autêntico da infância, no qual não lhe bastava divertir-se com suas graças, mas era preciso conhecê-la e corrigi-la. Há diversos textos dos séculos XVI e XVII com observações sobre a psicologia infantil.

No século XVIII, encontra-se na família, precursora da “paparicação”, também o sentimento moralista e disciplinar, acrescido agora de um novo elemento: a preocupação com a higiene e a saúde física. Com isso, há a tomada de consciência

da fraqueza e da inocência da criança e, com isso, do dever do adulto de preservar a primeira e fortalecer a segunda.

Entretanto, passados os cinco ou sete primeiros anos, ela era inserida sem transição no mundo dos adultos, fato que Ariès chama de infância curta. Os verdadeiros inovadores foram moralistas, educadores e jesuítas do século XVII, que iriam impor o sentimento de uma infância longa graças ao sucesso das instituições escolares e às praticas de educação que eles orientaram. Encontra-se aí a origem do sentimento moderno de infância e escolaridade. Sobretudo nos séculos XVI e XVII, mesmo com a persistência medieval de indiferença em relação às idades, as escolas passam a dedicar-se fundamentalmente à educação e à formação da juventude, baseados em elementos da psicologia.

Essa nova preocupação com a educação aos poucos se instalou na sociedade e acabou por transformá-la completamente. A família deixou de ser apenas uma instituição de transmissão de nomes e bens para assumir uma função moral e espiritual. A sociedade medieval não tinha ideia da educação. Para Áries, esse é o fato essencial. Hoje, a sociedade moderna depende do sistema educacional e tem consciência da sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria e a Psicologia remetem à preocupação com os problemas da infância.

Ariès, então, resume: “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos.” (ARIÈS, 2006, p. 195).

Neil Postman (1999), cujo trabalho é subsequente ao de Ariès, defende a ideia de que a infância vem desaparecendo. Para este trabalho, que pretende discutir como a mídia interfere no desenvolvimento infantil, o que é relevante em seu estudo é como ele analisa o papel dos meios de comunicação no processo de socialização; em particular, segundo ele, como a prensa tipográfica criou a ideia de infância e como a mídia eletrônica a faz *desaparecer.*

Para Postman, a ideia de infância é sustentada por um tripé: a educação, a vergonha, a capacidade de ler e escrever.

Com base nisso, ele afirma que “A ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do

estado-nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século XVI.” (POSTMAN, 1999, p. 12)

Para Postman, com a invenção da prensa tipográfica no século XV, que consequentemente viabilizou uma popularização da escrita, surgiu a necessidade de uma diferenciação entre aqueles que leem e os que não leem; surgiu a necessidade de uma instituição, além da família e da Igreja, responsável pela alfabetização; surgiu a necessidade de uma fase que precedia a leitura e a escrita, que precedia o acesso aos *segredos* da idade adulta: a infância.

Postman, citando Arnheim, Heilbroner e Barthes, afirma posteriormente que a *revolução midiática*, com a fotografia, o cinema e finalmente a televisão, “contribuiu para uma mudança radical no estatuto da infância. Pois estão falando do aparecimento de um mundo simbólico que não pode sustentar as hierarquias sociais e intelectuais que tornam a infância possível.” (POSTMAN, 1999, p. 88)

Detendo-se especificamente aos efeitos da TV, Postman afirma que ela destrói a linha divisória entre infância e idade adulta em três pontos, todos relacionados com sua acessibilidade indiferenciada: “primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público.” A televisão recria as condições de comunicação que existiam nos séculos XIV e XV. Este ambiente midiático fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação, sendo “impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância.” (POSTMAN, 1999, p. 94)

E conclui: “Na Idade Média não havia crianças porque não havia para os adultos meio de contar com informação exclusiva. Na Era de Gutemberg surgiu esse meio. Na era da televisão ele se dissolveu.” (POSTMAN, 1999, p. 99)

Quando Postman escreveu *O Desaparecimento da Infância*, início da década de 80, o computador e a internet não haviam assumido ainda a mesma importância que têm atualmente na sociedade. Por esta razão, o autor não se detém em analisar seu papel nessa questão. Entretanto, no fim do livro ele faz algumas considerações extras. Entre elas, diz que a única tecnologia com potencial para sustentar a necessidade de infância é o computador, uma vez que para programá-lo é preciso dominar complexas habilidades analíticas, o que exige uma pessoa plenamente

alfabetizada e um treinamento especial. Desta forma, se manteria uma cultura jovem diversa da cultura adulta.

Entretanto, Postman ressalta que este potencial para sustentar a ideia de infância somente seria possível se o computador não fosse usado para promover apenas um pensamento lógico e sequencial, se uma população semi-alfabetizada não se divertisse com seus apelos visuais, mas sem entendê-los. “Deste modo o computador permaneceria misterioso e sob o controle de uma elite burocrática. Não haveria necessidade de educar os jovens, e a infância poderia, sem entraves, continuar em sua jornada para o esquecimento.” (POSTMAN, 1999, p. 163).

Atualmente, outros autores, como Setzer (2005), defendem que foi nessa situação, como previu Postman, que o computador foi inserido na sociedade. Atualmente, crianças de dois, três anos já arriscam seu primeiro teclar. Pais e educadores acham necessário, e primordial, este contato cada vez mais cedo com a tecnologia. Entretanto, sem uma educação para o desenvolvimento de habilidades analíticas, as crianças usam e são usadas pelo computador e pela internet através de uma sequência de movimentos condicionados. Segundo esse pensamento, o computador não veio para diferenciar a cultura infantil da cultura adulta. Por outro lado, devido ao custo de sua tecnologia, serviu para aumentar ainda mais a distância entre classes sociais.

Seguindo por esse assunto, Sampaio (2000) faz uma interessante observação discordando de Postman. Para ela, o indicativo de um processo de dissolução das fronteiras entre a criança e o adulto não ocorre a partir das mídias eletrônicas, pelas quais a criança tem acesso aos segredos da vida adulta. Para ela, na sociedade brasileira, essa quebra de barreiras está associada à desigualdade social, a uma situação de miséria e exclusão que empurra a infância para o mercado de trabalho, para a delinquência, a prostituição e o crime organizado.

Apesar da importância e da atualidade dessa consideração, uma vez que as crianças passam mais tempos envolvidas com a mídia do que com qualquer outra atividade, exceto dormir (citaremos diversas pesquisas que atestam esse fato no próximo item deste capítulo), é difícil ver como os meios de comunicação não teriam grande parte da responsabilidade por este processo. E, como nos propomos a discutir, são muitos os indicadores simbólicos que atestam isso.

Então, enquanto a infância não chega ao seu completo “desaparecimento”, autores defendem o surgimento de novas fases no desenvolvimento humano, que aqui genericamente chamaremos de “a criança-adulto” e o “adulto-criança” (POSTMAN, 1999).

A criança-adulto, segundo a definição de Postman (1999), é a criança forçada a assumir os adornos físicos, psicológicos e sociais do estado adulto antes de estar preparada. David Elkind (1981) usa a definição *criança apressada*, apressada tanto pelos pais que preferem acelerar o crescimento e amadurecimento dos seus filhos diante da cada vez mais difícil tarefa de educar, quanto pelo enfraquecimento da autoridade de adultos que perderam o controle sobre o ambiente informacional dos jovens. Mariano Narodowsky (1998) fala sobre a crise dos anos 90 em relação ao conceito de infância. Para ele, não se trata de uma crise de vazio ou de ausência, como defende Ariès e Postman, de uma retomada de hábitos da Idade Média, mas de uma crise na qual a infância moderna morre.

Postman defende, ainda, um novo estágio no desenvolvimento humano, o adulto-criança. Para ele, a sociedade caminha para a existência de três etapas da vida: num extremo, os recém-nascidos; no outro, os senis; no meio o adulto-criança. “O adulto-criança pode ser definido como um adulto cujas potencialidades intelectuais e emocionais não se realizaram e, sobretudo, não são significativamente diferentes daquelas associadas às crianças.” (POSTMAN, 1999, p. 133)

Apesar de seu radicalismo, pode-se perceber que atualmente é difícil distinguir entre gosto adulto e gosto infanto-juvenil, seja no vestuário, na música, no entretenimento. Nesta linha, apesar de Besançon acreditar que a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento de infância, ou seja, modalidades históricas e perceptíveis, mas uma pessoa, um processo, uma história que os psicólogos tentam reconstituir (BESANÇON[3], 1964 apud ARIÈS, 2006), Ariès afirma que não se pode fazer abstrações das observações que faz quando sai à rua. Desta forma, à medida que a ideia de infância diminui, diminuem com ela seus indicadores simbólicos.

[3] Besançon A. **Historie et psychanalyse**. Annales ESC 19, n. 2, p. 242, 1964,

1.2 A infância hoje: indicadores simbólicos

Na busca de indicadores simbólicos do “ser criança” na atualidade, procuramos levantar dados que representam a situação atual da infância, especialmente no Brasil, e as possíveis consequências da relação criança, meios de comunicação e consumismo.

Ao revisar a bibliografia especializada, além de números fornecidos por institutos de pesquisa, encontramos uma grande quantidade de trabalhos e artigos, principalmente americanos, sobre os efeitos da mídia e de seu conteúdo em crianças, especialmente nos temas violência, criatividade, obesidade e sexualidade. Entretanto, diante de resultados algumas vezes contraditórios, como iremos expor adiante, a sensação que fica é de que pouco se sabe com certeza sobre o que é realmente bom ou ruim quando se trata de exposição à mídia na infância.

Apesar disso, segundo Linn, “dado que as crianças passam mais tempo envolvidas com a mídia do que com qualquer outra atividade exceto dormir, é difícil ver como poderiam deixar de ser afetadas pelo conteúdo da publicidade e da programação da mídia.” (LINN, 2006, p. 152). E é a partir desse argumento que, mesmo com a falta de consenso, consideramos de grande relevância um levantamento do que vem sendo pesquisado a respeito da relação mídia, consumo e infância.

Exemplificando, a pesquisa Instituo Alana / Datafolha[4], de 2010, perguntou aos pais quais seriam as principais atividades de lazer realizadas por seus filhos; assistir TV (80%) foi destacadamente a principal delas. Outros meios de comunicação também aparecem nas primeiras posições, como jogar / assistir videogame (49%) e acessar a internet / brincar do computador (41%). Enquanto isso, a pesquisa Kiddo’s[5], do mesmo ano, descreve que, em 2003, 75% das crianças de 06 a 11 anos andavam de bicicleta; esse número caiu para 41% em 2010.

---

[4] Pesquisa encomendada pelo Instituto Alana ao Instituo Datafolha, realizado com pais de crianças de 03 a 11 completos, de todas as classes econômicas. Realizado na cidade de São Paulo, em fevereiro de 2010.

[5] Pesquisa encomendada pelo canal Nickelodeon, realizada com crianças de 06 a 11 anos de Brasil, México, Argentina, Colômbia, Venezuela e Chile em 2010.

A pesquisa TIC Crianças[6], de 2009, apresenta dados importantes no que se refere à posse e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), uma vez que abrange todo o território brasileiro e todas as classes. Colocamos abaixo alguns resultados:

- A distribuição das TICs concentra maior penetração nos domicílios de renda familiar mais elevada, localizados nas regiões economicamente privilegiadas.

- A televisão e rádio estão praticamente universalizadas. Entre os domicílios onde vive pelo menos uma criança, 98% possuem televisão e 81% rádio.

- O telefone celular também apresenta alta penetração, equivalente a 76%.

- O computador de mesa aparece em apenas 23% dos domicílios. Entre a classe A, 100% dos domicílios com crianças de 5 a 9 anos possuem computador de mesa. Já na classe DE, esse valor diminui significativamente para 4%.

- O console de jogo aparece em 19% dos domicílios brasileiros com crianças entre 5 e 9 anos.

- O uso do computador entre crianças revela-se muito superior ao uso que se faz da Internet. Em 25% dos domicílios com crianças há ao menos um computador. A internet está presente em 15% dos domicílios.

- O próprio domicílio é o principal local de acesso à internet para as crianças. As escolas desempenham papel secundário como local de uso da Internet, 14% das crianças citaram a escola como o lugar onde mais a utiliza. As *lanhouses* registraram um resultado mais significativo (17%), mesmo para esse público tão jovem

- As atividades lúdicas foram as mais citadas pelas crianças em relação ao uso da Internet, com destaque para os jogos. As atividades que envolvem comunicação e educação são pouco realizadas pelo público investigado.

- O telefone celular mostrou ser a tecnologia mais difundida entre as crianças de 5 a 9 anos: 64% já usou um aparelho e 14% possui um. Apesar dos altos índices de uso, o aparelho é usado principalmente para jogar e para ouvir música, e não como uma ferramenta de comunicação.

---

[6] Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR em 2009.

Gráfico 1

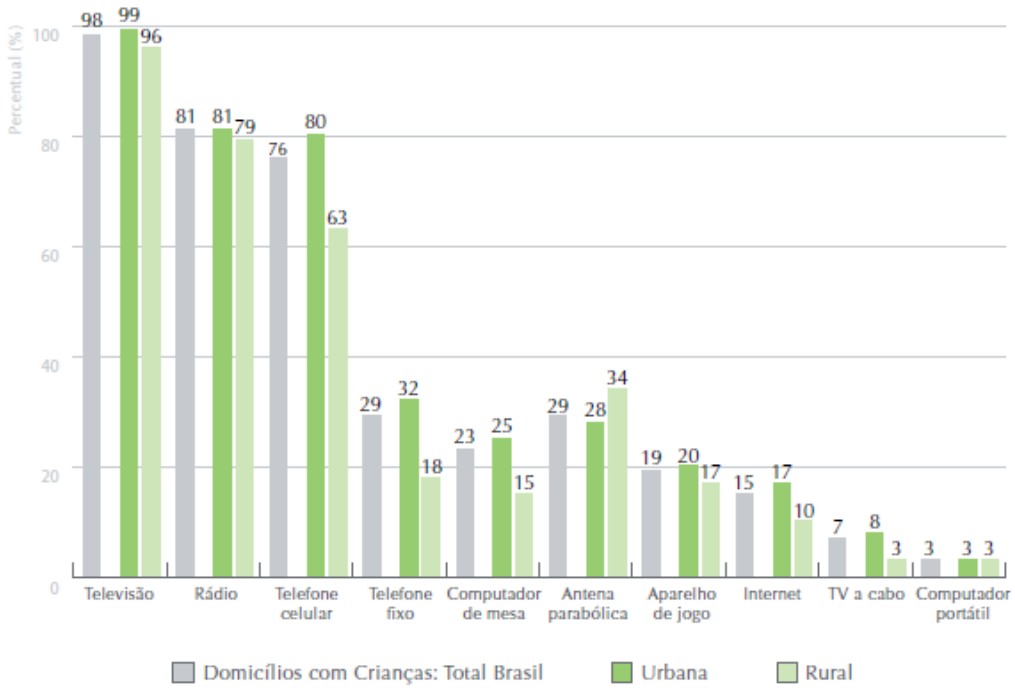


Gráfico 1. PROPORÇÃO DE DOMICÍLIOS QUE POSSUEM EQUIPAMENTOS TIC (%)

Percentual sobre o total de domicílios com crianças

Fonte: Pesquisa TIC Crianças 2009.

A Kiddo's e a Multifocus[7] de 2006 apresentam outros dados, uma vez que se baseiam no universo de crianças com acesso a TV paga. Entretanto, como análise desse target específico, mostra-se de grande relevância, afirmando que a tecnologia é onipresente nas vidas das crianças, sendo o que define essencialmente essa geração: 85,5% das crianças assistem TV diariamente; 80% usam computador, 74% acessam a internet, 56% têm celular, 70% jogam videogame no computador e 54% em console. As mesmas crianças passam em média pouco mais de 2h por dia vendo TV, 1h30 jogando videogame, 1h30 no computador e 2h no celular, entre chamadas, sms e jogos, o que totaliza em média 7 horas por dia.

O fato é que, independentemente da posição ideológica em relação ao tema criança e meios de comunicação, a mídia, especialmente a televisão, é peça fundamental do cotidiano, seja como simples pano de fundo para as atividades do

[7] Pesquisa encomendada pelo canal Nickelodeon, realizada com crianças de 07 a 12 anos que assistem ao canal, em outubro de 2006.

dia-a-dia, seja como meio de entretenimento e informação, seja como “babá eletrônica”. Com a retirada das crianças dos espaços de interação social e cultural fora de casa, e isto devido a questões modernas como tempo e segurança - Castro (1999) usa o termo “condição urbana de enclausuramento doméstico” - o lazer central de seu cotidiano está no contato com meios eletrônicos. Impossibilitadas de fazer contato com o real, passam de atividades de criação para atividades de recepção do produto cultural.

Novamente, o preocupante desta substituição de meios e mensagens está no acesso irrestrito a programas e informações. A TV, neste ponto mais do que a internet, não promove limitações físicas, econômicas ou cognitivas; o conteúdo não apresenta diferenciação em sua estrutura e forma simbólica na transmissão para um bebê ou para um idoso, embora não seja recebido da mesma maneira por todos os indivíduos.

Orozco (2005) utiliza o termo “deslocamentos educativos” ao analisar esse acesso praticamente irrestrito à informação sob o ponto de vista de que a televisão torna-se a autoridade informacional mais importante, assumindo o papel antes de instituições como a escola e a família (*“si lo veo em la tele, lo creo, es verídico, si no lo veo, puedo dudar y desconfiar”*, OROZCO, 2005. p. 80*)*

As linguagens e gramáticas televisivas são vistas sob uma dimensão distinta das demais, uma vez que não se referem somente a um composto audiovisual, mas a um movimento de terceiras linguagens, como a musical, oral e escrita. Desta forma, sua gramática não é o principal da gramática própria de cada uma dessas linguagens, mas uma nova gramática, que privilegia a justaposição, o mosaico sobre a linearidade, a conotação sobre a denotação. Isso constitui uma codificação particular, orientada, não ingênua, e assim sugerida aos telespectadores. (FERRES, 1996 apud OROZCO, 2005).

Com isso, se estabelece um intercâmbio entre os códigos televisivos e os do público, que para Ferres (FERRES, 2000 apud OROZCO, 2005) significa que os mesmos significantes se tornam significados, possibilitando somente certo limite de respostas, focadas quase sempre no âmbito emocional, mais que no racional. Entretanto, é também sob esse mesmo aspecto em que se há a possibilidade de explorar esquemas cognitivos historicamente característicos de outras linguagens,

como a oral e a escrita, potencializados pelo jogo de imagens, que algumas vezes os contamina e em outras os revitaliza.

Segundo Susan Linn, psicóloga americana, devido ao encontro da tecnologia da mídia eletrônica e a glorificação do consumismo que ocorre nos dias de hoje, no qual as crianças são expostas constantemente ao barulho da publicidade e às coisas que ela vende, tem se tornado cada vez mais difícil propiciar um ambiente que estimule a criatividade e o pensamento original nas crianças, bem como tempo e espaço para suas próprias ideias e imagens. (LINN, 2006)

Para ela, a criatividade se caracteriza pela originalidade, pela capacidade de pensar criticamente, de reconhecer a dificuldade de um problema e de procurar soluções.

Segundo pesquisa de Greenfield et al.[8] (1993 apud LINN, 2006), a televisão parece abafar brincadeiras imaginativas. Imagens e histórias prontas requerem menos esforços por parte de quem as assiste. Quando crianças brincam, por exemplo, com um brinquedo baseado em um personagem da televisão, brincam com menos criatividade, especialmente logo após terem assistido ao programa.

Pelo lado positivo, pesquisas como de Anderson et al. (2001) demonstraram que programas como Barney e seus amigos e Mr. Roger's Neighborhood, que incluem elementos de fantasia e oferecem soluções para os problemas, promovem a imaginação e a criatividade. E que Vila Sésamo, por exemplo, com seu forte conteúdo imaginativo, está relacionado a habilidades cognitivas pré-acadêmicas (ANDERSON et al.[9], 2001 apud SINGER e SINGER, 2007).

Por outro lado, estudos demonstram que a exposição a programas violentos pode aumentar o risco de as crianças se comportarem de forma agressiva ("estilo fantasioso heróico-agressivo", VAN DER VOORT e VALKENBURG[10], 1994 apud

---

[8] Greenfield, P. M. et al. The Program-Length Commercial. **In: Children and Television: Images in a Changing Sociocultutal World**. Berry, Gordon e Asamen, Joy Keiko (org.), Newbury Park,: Sage, 53-72, 1993.

[9] Anderson, D. R., Huston A. C., Schmitt K. L., Linebarger D. L. e Wright J. C. Early Childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. **Monographs of the Society for Research in Child Development** 66 (l) 1-W, 2001.

[10] Van der Voort, T. H. A. e Valkenburg P. M. Television impacto n fantasy play: A review of research. **Developmental Review** 14 (1), p. 227-251, 1994

SINGER e SINGER, 2007), apreensiva e ansiosa (CANTOR[11], 2001 apud SINGER e SINGER, 2007).

Além das preocupações com a relação TV e criatividade e com questões como imaginação criativa e imaginação imitativa, há a importância de se discutir os hábitos de leitura. Ao ler, a criança se envolve em um processo cognitivo complexo, combinando palavras, gerando pensamentos, fazendo associações e construindo imagens. Com a TV, de certa forma estas imagens lhes são entregues de forma pronta, num processo cognitivo mais simples. Linn (2006) cita o exemplo do fenômeno Harry Potter. Para ela, os livros de J. K. Rowling representavam uma pausa para as crianças diante da cultura midiática. Atualmente, após a autora vender seus direitos à Warner Brothers, as crianças que leem Harry Potter pela primeira vez já sabem como é seu mundo antes mesmo de abrir o livro, não tendo a oportunidade de imaginar suas próprias visualizações da Escola de Magia e Bruxaria e seus personagens. Desta forma, “ao bombardearmos nossos filhos com imagens, palavras e sons que não deixam margem à imaginação, estamos os transformando de criadores em reagentes”. (LINN, 2006, p. 92)

Entretanto, novamente em uma observação mais positiva, ao ver uma história na televisão, como afirma Singer e Singer (2007), a criança pode ser estimulada a ler um livro ao qual ela não se interessaria.

Voltando à questão das brincadeiras, o estímulo de brincar vem de dentro das crianças, é a maneira como elas aprendem a respeito do mundo. É caracterizado pelo prazer e por não requerer nenhum objetivo. Quando um objetivo é mais importante do que a atividade, a atividade não é mais uma brincadeira. Isso ocorre em esportes competitivos, por exemplo, quando vencer torna-se mais importante que o simples fato de praticar, no aperfeiçoamento de especializações e habilidades que são as mesmas dos adultos, como em aulas de lutas, inglês, informática. Para Postman (1999), à medida que os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças vão desaparecendo, desaparece também a ideia de brincar por brincar, e surge o brincar com algum propósito externo, seja para acelerar os estudos, seja por renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional.

---

[11] Cantor, J. The media and children’s fears, anxieties, and perceptions of danger. **In Handbook of Children and the Media**, ed. D. G. Singer e J. L. Singer. EUA: Sage Publications, p. 207-221, 2001.

Segundo o psicanalista inglês D. W. Winnicott, “No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimento oníricos.” (WINNICOTT[12], 1971 apud LINN, 2006, p. 90) Ou seja, ao brincar, usamos ativamente objetos e ideias para expressar nossas fantasias e sentimentos.

Vygotsky (2009) define o brincar como uma fase vital na construção dos processos de significação. Para ele, a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entre situações de pensamento e situações reais. Portanto, é de extrema importância o simples momento em que um cabo se vassoura torna-se um cavalo para a criança e, dessa forma, que se estimule essas construções, pois:

> Para a criança, o objeto é dominante na razão objeto/significado e o significado subordina-se a ele. No momento crucial em que, por exemplo, um cabo de vassoura torna-se o pivô da separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, essa razão se inverte e o significado passa a predominar, resultando na razão significado/objeto. (VYGOTSKY, 2009, p. 116)

Nesse sentido, para Singer e Singer (2007), a exploração visual e motora de nosso ambiente ao tocar, sentir, manusear, são estágios cruciais na construção da percepção e, então, da reflexão sobre tais percepções, armazenando material para recuperação posterior. Esses são processos fundamentais para a riqueza e a intensidade do sistema de memória sobre o qual a imaginação é evocada. “Podemos então nos perguntar como o mundo da realidade virtual apresentado pelo computador pode estender ainda mais nossa imaginação ou, talvez, contraí-la ou distorcê-la.” (SINGER e SINGER, 2007, p. 125)

Segundo Linn (2006), preservar e nutrir a capacidade das crianças de brincar é fundamental para todos os aspectos de seu desenvolvimento mental, social e emocional, sendo fundamental para uma infância sadia e ligado à criatividade. “A habilidade de brincar está no centro da nossa capacidade de nos arriscar, de experimentar, de pensar criticamente, de agir em vez de reagir, de nos diferenciar do nosso ambiente e de tornar a vida significativa”. (LINN, 2006, p. 89)

---

[12] Winnicott, D. W. **Playing and Reality**. Nova York: Basic Books, p. 51, 1971.

As crianças brincam por diversão, mas também, sem saber, por diversas outras razões importantes. Quando uma criança de quatro anos brinca num trepa-trepa, está praticando habilidades motoras e aprendendo sobre equilíbrio e riscos. Quando brinca com blocos, está explorando as propriedades da gravidade e das formas. Quando já mais velha pinta ou desenha, está aprimorando sua habilidade motora fina e se envolvendo com auto expressão. Quando brinca de casinha ou de qualquer outra dramatização, estão exprimindo sentimentos e testando relacionamentos e papéis. Aprende ainda habilidades importantes como partilhar, esperar a vez, conceder e chegar a consensos. Brincar é essencial para o bem-estar psicológico infantil. (LINN, 2006)

Para Vygotsky (1988), o aprendizado é concebido como um processo de troca, e que ressalta a importância da experiência partilhada e do diálogo. Para demonstrar a relevância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, o autor usa o termo *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Resumidamente, esta zona está entre a *Zona de Desenvolvimento Real* e a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, e representa a distância entre o que a criança aprende espontaneamente e aquilo que ela realiza com ajuda do meio ou de outros, representa um processo interpessoal ou social que se transforma em um processo intrapessoal ou psíquico. Para Vygotsky as interações possibilitadas pelo brinquedo promovem a interiorização do real e, como consequência, o desenvolvimento cognitivo. Ao brincar, a atuação do imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal, uma vez que a criança reproduz regras e vivencia princípios que percebe da realidade; ela se projeta nas atividades adultas, imitando atitudes, valores e hábitos. Como, desta forma, a criança se comporta de um modo que não está de acordo com o habitual para sua idade, ela própria reconhece o ato como brincadeira ou “de mentira”. Entretanto, isto não pode ser usado para amenizar ou justificar o gosto infantil por jogos com uso de violência ou brinquedos que estimulem a erotização, por exemplo, uma vez que, como dito, a criança ao brincar está transportando para o psíquico suas percepções de mundo e sociedade,

Da mesma forma, para Linn (2006) ela brinca para entender o mundo e, com isso, os brinquedos que lhe são dados servirão de lições e reflexões sobre os valores da sociedade. Por isso, é de extrema importância questionar o impacto de bonecas como a Barbie, que não oferecem o sentimento de maternidade, função

original das bonecas, mas expectativas das garotas em relação a seus corpos, ou sobre o impacto dos jogos excessivamente violentos sobre atitudes e comportamentos infantis.

Não há um consenso nas pesquisas científicas sobre a relação direta entre jogos violentos e comportamento agressivo.

Para Singer e Singer (2007), há evidências razoáveis de que as brincadeiras com videogames envolvendo atirar em “caras maus” aumentam a coordenação olho-mão e outras habilidades motoras perceptuais, mas, citando as pesquisas de Anderson e Bushman[13], 2001; Calvert et al[14]., 2002; Subrahmanyam et al.[15], 2001, ao custo de se envolverem em comportamentos injustificados, agressivos ou não-cooperativos. A familiarização com o uso de recursos do computador e dos meios eletrônicos pode facilitar seu progresso mais tarde nas carreiras vocacionais, as quais esses são quase essenciais, mas, segundo Singer e Singer, pode-se levantar sérias preocupações quanto ao valor educativo e socialmente adaptativo final de uma exposição precoce e a dependência de tal tecnologia.

Esses autores citam ainda o trabalho de Provenzano[16] (2003), um dos pioneiros no estudo do uso de computadores por crianças, no qual chama atenção no que podem ser novas formas de alfabetização e valorização social surgindo à medida que crianças jogam jogos de simulação como *Oregon Trail, Populous e Sim City.* O autor preocupa-se com o fato de crianças estarem criando suas próprias culturas e valores sociais.

> Questões de poder, de autoridade, de moral e de ética são evidentes na estrutura dos jogos e nas formas que surgem quase que espontaneamente nas interpretações que as crianças deduzem das narrativas que produzem em suas aventuras simuladas. (SINGER e SINGER, 2007, pg. 127)

---

[13] Anderson, C. A. e Bushman, B. J. Effects of video games on aggressive behavior, cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. **Psychological Science** 12 (5), p. 353-359, 2001

[14] Calvert S. L.; Jordan A. B. Cocking R. R. **Children on the digital age: Influences of electronic media on development.** Wstport: Praeger, 2002.

[15] Subrahmanyam, K.; Greenfield P.; Kraut R., Gross E. The impact of computer use on children’s and adolescent’s development. **Journal of Applied Developmental Psychology** 22, p. 7-30, 2001.

[16] Provenzano, Jr., E. Virtuous war: Simulation and the militarization of play. **In Education as enforcement: The militarization and corporization of schools**. Nova York: Routledge, p. 279-286, 2003.

Apesar da falta de consenso das pesquisas científicas, como citado anteriormente, em 2000 a Academia Americana de Pediatria, a Associação Americana de Psicologia, a Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente, a Associação Americana de Medicina, a Associação Americana de Médicos de Família e a Associação Americana de Psiquiatria publicaram uma declaração conjunta sobre a violência na mídia. Ao revisarem mais de mil estudos realizados em mais de 30 anos, divulgaram o consenso na comunidade de saúde pública de que "assistir à violência de entretenimento pode levar a um aumento em atitudes, valores e comportamentos agressivos, especialmente nas crianças". (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS[17], 2000 apud LINN, 2006, p. 152)

Reconhecendo que seus efeitos nas crianças são complexos e podem variar de indivíduo para indivíduo, a declaração identificou vários efeitos:

- Crianças que veem muita violência estão mais propensas a enxergá-la como uma maneira eficaz de resolver conflitos. As crianças expostas à violência estão mais propensas a acreditar que atos de violência são comportamentos aceitáveis.
- Assistir a atos violentos pode levar á dessensibilização à violência na vida real e diminuir a probabilidade de que essa pessoa defenda uma vítima quando a violência acontecer.
- A violência de entretenimento alimenta a percepção de que o mundo é um lugar violento e cruel. Assistir violência aumenta o medo de se tornar vítima da violência e resulta um aumento do comportamento auto protetor e desconfiado.
- Assistir à violência pode levar à violência na vida real. As crianças expostas à programação violenta quando muito novas têm uma tendência maior a comportamentos agressivos e violentos quando adultos do que as crianças que não são tão expostas. (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2000 apud LINN, 2006, p.152, 153)

Outro estudo afirma que mudanças nos padrões neurológicos, ou seja, mudanças cerebrais, ocorrem quando as crianças brincam com videogames violentos. Esse estudo, como prova única, é muito pequeno para ser conclusivo, mas certamente indica a necessidade de outras pesquisas. (MURRAY[18], 2001 apud LINN, 2006)

---

[17] American Academy of Pediatrics. **Joint Statement of the Impact of Entertainment Violence on Children**, apresentado no "Congressional Public Health Summit", Washington, DC, 26 jul. 2000.

[18] Murray, J. TV Violence and Children's Brains – More Reasons for Advocacy and Policy Reform. **The Advocate** 24 (1) 1-4, 2001

Linn (2006) afirma que, como as atitudes e os valores das crianças não estão tão sólidos quanto dos adultos, elas são mais impressionáveis. Com isso, as histórias às quais elas têm contato, sobre os indivíduos, seus valores e sua cultura, têm um impacto profundo no seu desenvolvimento.

Entretanto, a preocupação com a violência na mídia se volta principalmente ao fato de crianças imitarem comportamentos violentos. Para a autora, assim como divulgado pela comunidade de saúde pública americana, é importante que se ressalte também que mídia com conteúdo violento também pode ser prejudicial às crianças simplesmente por ser amedrontadora. Dessa forma, uma das consequências da exposição das crianças à violência na mídia, e defesa comum contra o medo, é sua dessensibilização a ela. (LINN, 2006)

Conforme Linn ressalta, um dos criadores de jogos, citado no Christian Science Monitor, concorda

> Os que desenvolvem os jogos falam de acordo com seus interesses... Quando falam publicamente, ou depõem diante do Congresso, dizem que os jogos não têm nenhum tipo de impacto profundo. Mas quando tratam com corporações importantes, e fazem os protagonistas andar segurando um refrigerante da marca X, dizem para as empresas que os jogos podem influenciar o comportamento das pessoas. (WILTENBURG[19], 2003 apud LINN, 2006, p. 224)

Defensores de brinquedos e programas violentos argumentam que esses produtos se valem de um lado negro que já existe nas crianças, permitindo que elas dominem seus medos e fantasias violentas. (JONES[20], 2002 apud LINN, 2006)

Bettelheim (2006), em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, defende essa visão de que as crianças não devem ser protegidas de todo e qualquer conhecimento da violência ou degeneração moral dos adultos. Muitos acreditam que o que deve ser passado para a criança é a crença de que todos os homens são bons. Mas as próprias crianças sabem que *elas* não são sempre boas; para o autor, esta contradição faz com que a criança sinta-se um monstro a seus próprios olhos. Para ele, é na transmissão desse tipo de conhecimento, o de revelar a existência do mal, sem traumas, que está o papel dos contos de fadas.

---

[19] Wiltenburg, Mary. More Than Playing Games. **Christian Science Monitor**, 3 abri. 2003.
[20] Jones, Gerard. **Killing Monsters: Why Children Need Fantasy, Superheroes and Make-Believe Violence.** Nova York: Basic Books, 2002.

Isso não quer dizer que o mal seja apresentado isento de atrações. Pelo contrário, como se pode perceber na casa feita de doces em João e Maria, na bela madrasta de Branca de Neve, no poder da fada má de Bela Adormecida. Isto porque, nos contos de fadas, a moralidade não está na punição do mal, que sempre perde, mas na busca da reflexão de que o crime não compensa, no herói que se torna mais atraente para a criança, a qual se identifica com ele e com suas lutas.

Nas versões originais dos contos de fadas, frequentemente os vilões recebem punições, torturas e mortes repulsivas. Entretanto, as ideias de Bettelheim não podem ser usadas como argumento de defesa da proliferação de cenários violentos, pois não se estará levando em conta a diferença entre palavras e imagens.

> As crianças que ouvem os contos de fadas estão livres para imaginar, com os detalhes que desejarem, o horror de um monstro ou de uma morte violenta. As imagens, por outro lado, são muito, muito mais poderosas. Além disso, as imagens sangrentas que se alastram pelos filmes, vídeos e programas de televisão não são de criação das crianças – elas são a visão de outras pessoas e não podem ser controladas. (LINN, 2006, p. 142)

É importante ainda levantar a discussão de até que ponto, quando exposta cedo demais a esse tipo de conhecimento violento, a criança perde a confiança no discernimento e autoridade adulta do que é certo e errado. Graças à crença de que os adultos têm esta consciência maniqueísta, como diz Bruno Bettelheim (2006), as crianças podem desenvolver sentimentos positivos sobre si mesmas, o que lhes dá força para manter sua racionalidade que, por sua vez, irá sustentá-las na adversidade.

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, Bettelheim defende ainda que:

> (...) os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam o seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego. (BETTELHEIM, 2006, p. 14)

Quando afirmamos anteriormente que as crianças não recebem as mensagens midiáticas passivamente, nos baseamos, além da concepção da criança como um ser histórico, em pesquisas que têm questionado a ideia de um receptor passivo. Segundo Orozco (1991), foi medida a quantidade de esforço mental investido pelas crianças enquanto veem televisão, demonstrando que este esforço se dá em três níveis: atenção-percepção, assimilação-compreensão e apropriação-significação, não necessariamente sequenciais.

> O fato de que nenhum destes esforços cognitivos necessariamente tenha que seguir uma sequência linear, implica que sua articulação não é por lógica, senão por associações, e por definição as associações são produzidas, supõem uma aprendizagem e portanto implicam uma atividade mental, ainda que pareçam automáticas. (OROZCO, 1990, p. 35)

O autor adiciona ainda que já se admite em estudos críticos recentes de recepção, que esta começa bem antes e acaba bem depois do momento em que se dá o contato direto com os meios; a recepção transcende e funde-se com as práticas cotidianas dos receptores, lugar em que os significados e sentidos são negociados e se realiza sua apropriação e resistência. (OROZCO, 1991b apud GOMES, sem data)

Entretanto, Setzer (2005) cita pesquisas sobre efeitos neurofisiológicos da TV, usando o movimento dos olhos e o eletroencefalograma (KRUGMAN[21], 1971, EMERY&EMERY[22], 1976, WALKER[23], 1980), para embasar sua afirmação de que, em contato com esse meio de comunicação, a pessoa, normalmente em 30 segundos, entra em um estado de desatenção, de sonolência, de semi-hipnose, chamado inércia de atenção. Setzer cita ainda Jane Haley (1990), ao justificar esse estado mental como uma reação neurológica aos estímulos visuais exagerados e contínuos. “O piscar da imagem, o ambiente em penumbra e a passividade física do telespectador, especialmente seu olhar fixo, fazem com que o cenário seja semelhante a uma sessão de hipnose.” (SETZER, 2005)

---

[21] Krugman, H. E. Brain wave measures of media involvement. **Journal of Advertising Research**, v. 11, n. 1, p. 3-9, 1971.
[22] Emery, F. e Emery, M. **A Choice of Futures: To Enlighten or to Inform?** Leiden: H. E. Stenfet Kroese, 1976.
[23] Wlaker, J. Changes in EEG rythms during television viewing: preliminary comparisons with reading and other tasks. **Perceptual and Motor Skills**, 51, p. 255-261, 1980.

O autor adiciona ainda que, com ações inativas e pensamentos abafados, restam os sentimentos, explorados pelas emissoras como a forma para que o telespectador não passe do estado de sonolência para o sono profundo (SETZER, 2005). Esse efeito justificaria ainda a constante mudança de imagens (zoom, mudança de câmera, superposição de imagens, aparecimento de palavras na tela, mudança não natural de voz), que ao lado da excitação necessária dos sentimentos fazem com que tudo que a TV transmita seja transformado em um show.

Mais adiante falaremos especificamente sobre o tema criança e consumo. Por ora, para ilustrar as inúmeras pesquisas sobre a relação mídia e obesidade infantil, tomaremos como exemplo a publicidade de alimentos. Os pedidos das crianças, assim como as compras dos pais, as noções erradas sobre nutrição e o aumento do consumo calórico se mostraram ligados à publicidade, especialmente a televisiva. Um comercial de 30 segundos pode influenciar as escolhas de marcas de crianças a partir de dois anos, e a exposição repetida tem um impacto ainda maior. (LINN, 2006)

O tempo total que as crianças passam em frente à televisão (e, mais recentemente, com jogos de computador, Internet e assistindo a vídeos) é frequentemente citado como fator principal no aumento da obesidade infantil.

Nos últimos 20 anos, pesquisas científicas descobriram que

- A incidência de obesidade é maior entre as crianças que assistem à televisão por quatro horas ou mais diariamente, e menor entre as crianças que assistem por uma hora ou menos (CRESPO et al.[24], 2003 apud LINN 2006, p. 128)
- As crianças em idade pré-escolar que possuem televisores em seus quartos têm maior propensão a problemas de peso do que as que não possuem (DENNISON, ERB, JENKINS[25], 2002 apud LINN 2006, p. 128)
- Mais de 60% da incidência de peso elevado em crianças entre 10 e 15 anos pode ser causada pelo excesso de exposição à televisão (GORTMACHER et al.[26], 1996 apud LINN 2006, p. 128)

---

[24] Crespo, Carlos J. et al. “Television Watching, Energy Intake, and Obesity in U.S. Children: Results from the Third Health and Nutrition Examination Survey, 1988-1994”. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 155 (3). 2001, 360-365.

[25] Dennison, Barbara A.; Erb, Tara A. e Jenkins, Paul L. “Television Viewing and Television in Bedroom Associated with Overweight Risk Among Low-Income Preschool Children”. *Pediatrics* 109, 2002, 1028-1035.

[26] Gotmacher, Steven L. et al. “Television Viewing as a Cause of Increasing Obesity Among Children in the United States, 1986-1990”. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 150. 1996, 356-362.

- Entre os adolescentes, a incidência de obesidade aumenta 2% para cada hora adicional de exposição à televisão (DIETZ[27], 1990 apud LINN 2006, p. 128)
- Para muitas crianças, a redução do tempo em frente à televisão reduz o peso. (ROBINSON[28], 2003 apud LINN 2006, p. 128)

Como visto, enquanto diversas pesquisas apontam os meios de comunicação e seu conteúdo como estimuladores de comportamentos agressivos, de obesidade e inibidores de criatividade, outras obtiveram resultados de melhora na coordenação motora, estímulo à leitura, etc. Diante deste cenário produzido pelas pesquisas de efeitos da mídia, optamos por iniciar a fundamentação teórica deste trabalho a partir do livro Apocalíticos e Integrados (Eco, 1993).

1.2 Fundamentação Teórica: a criança como ser cultural

1.2.1 Apocalípticos e Integrados: uma reflexão epistemológica

Apontar as mudanças na ideia de infância no contexto dos meios de comunicação não é uma ideia nova. Desde meados do século XX teóricos vem apontando as mudanças sociais e culturais provocadas pelo advindo de novos meios e de novas tecnologias (ex. Brecht e a Teoria do Rádio, 1932). Entretanto, conforme Eco (1993), tanto o surgimento dos novos instrumentos audiovisuais, quanto a invenção da imprensa e até mesmo da escrita, por exemplo, foram responsáveis por modificações profundas na humanidade. Isso porque, na história do homem, sempre que houve uma modificação dos instrumentos culturais, coloca-se com ela uma crise do “modelo cultural” precedente. Esses instrumentos agirão, novamente, sobre uma humanidade profundamente modificada. Modificação esta

[27] Dietz, William H. “You Are What You Eat – What You Eat is What You Are”. *Journal of Adolescent Health Care* 11. 1990, 76-81.
[28] Robinson, Thomas N. “Reducing Children’s Television Viewing to Prevent Obesity: A Randomized Controlled Trial”. *Journal of the American Medical Association* 282 (16). 1999, 1561-1567.

que não é apenas consequência do uso desses instrumentos, mas também causa de seu aparecimento. Diante dessa afirmação, o autor coloca uma de suas principais críticas do trabalho Apocalípticos e Integrados, que é o julgamento dos *mass media* e seus efeitos segundo a visão de um modelo de homem renascentista que, não apenas como consequência dos *mass media*, mas também pela causa dos fenômenos que tornaram possíveis seu aparecimento, não mais existe.

Cabe abrir um parênteses neste ponto, como também o fez o autor em seu ensaio, sobre o uso de "categorias-fetiche" como "massa", "cultura de massa" e "indústria cultural". Para ele, um dos principais obstáculos de uma pesquisa concreta sobre os fenômenos dos meios está no uso desses conceitos. Entretanto, muitas vezes é obrigado a lançar-se mão desses conceitos genéricos e ambíguos, até mesmo impróprios, que são justamente os responsáveis pelo surgimento de tais atitudes e pensamentos maniqueístas sobre os quais Eco faz suas contestações. Essa ressalva, feita por Eco em 1964 , torna-se para este trabalho ainda mais indispensável, visto que, com o aparecimento de novas tecnologias pós-discussões-frankfurtianas, a comunicação para boa parte da sociedade não ocorre somente segundo o modelo *broadcast*[29]. Tecnologia digital, meios de comunicação móveis e redes sociais possibilitam que a "massa" receba e também transmita informação, caindo por terra o formato unidirecional da comunicação de massa. Entretanto, este trabalho continuará, a seguir, expondo as considerações de Eco usando as "categorias-fetiche" das quais ele próprio discorda, por dois motivos: primeiro para que não afaste o leitor das ideias do autor e do universo crítico-intelectual da época; outro porque concordamos que o surgimento de um novo aparato tecnológico não faz desaparecer o meio precedente. É o caso da imprensa, da fotografia, do cinema, do rádio, da TV e da internet, cronologicamente. Com isso, o pensamento de Eco não se torna equivocado, embora outras considerações possam hoje ser feitas segundo o contexto atual, e aqui podemos falar em pós-modernidade ou modernidade tardia, atualizações estas que procuraremos expor neste trabalho. Ressaltamos novamente que ao nos referirmos à massa, por exemplo à massa de usuários conectados via facebook, que hoje chega a quase 700 milhões de pessoas, não estamos pressupondo um conglomerado de indivíduos passivos e facilmente

[29] *Broadcast*, do inglês transmitir, é o processo de comunicação pelo qual se passa uma mesma informação para muitos receptores ao mesmo tempo.

manipuláveis. Mas voltaremos a essa discussão posteriormente ao tratarmos especificamente o público infantil.

Eco faz, no livro citado, uma análise do papel dos meios de comunicação, ditos de *mass media*, e dos argumentos maniqueístas das duas correntes apontadas por ele como apocalípticos e integrados.

O autor resume em um pensamento de Heráclito a posição do apocalíptico: “Por que quereis levar-me a toda parte, ó iletrados? Não escrevi para vós, mas para quem me pode compreender. Um, para mim, vale cem mil, e a multidão, nada”. Para o apocalíptico, uma cultura partilhada por todos e produzida da mesma maneira para todos, a cultura de massa, é a anticultura. Os *mass media* apresentam-se como instrumentos educativos que tendenciam a produzir modelos humanos “heterodirigidos”. Aparentemente, colocam à disposição elementos da “cultura superior”, porém vazios da crítica e da ideologia que são sua característica. Apesar de assumirem a aparência exterior da cultura popular, são impostos de cima ao invés de crescerem espontaneamente de baixo; “e da cultura popular não possuem nem o sal, nem o humor, nem a vitalíssima e sã vulgaridade” (ECO, 1993, p. 42). Mascaram sua função de controle das massas, que em certas ocasiões históricas foi papel das ideologias religiosas, com o argumento de ser uma cultura típica de uma sociedade do bem-estar, onde a cultura é oferecida sob as mesmas condições a todos.

A crítica de Eco ao pensamento apocalíptico se dá ao fato de não tentarem um estudo concreto dos meios e das formas pelas quais são consumidos, reduzindo os consumidores ao fetiche do “homem-massa”. Aos críticos não lhes interessam nem o conteúdo, nem as modalidades estruturais, nem as condições “fruitivas” da mensagem. E o autor argumenta que o que surge em primeiro plano é uma forma de atração mórbida pelo “*mysterium televisionis”.* “Assim o gesto do intelectual, colhido nas malhas da paixão pelo Kitsch[30], parece assemelhar-se ao do ricaço importunado por um pedinte, e que ordena ao criado: ‘Enxota daqui este homem! Ele me parte o coração’.” (ECO, 1993, p. 20). Entretanto, dessa forma, o crítico não contribui para que se liberte do estado de fascinação; ao contrário, faz com que se mergulhe nele

[30] *Kitsch*, termo de origem alemã, é usado para categorizar objetos de valor estético distorcidos e/ou exagerados, que são considerados inferiores à sua cópia existente. São associados também à predileção do gosto mediano e pela pretensão de, fazendo uso de estereótipos e chavões que não são autênticos, tomar para si valores de uma tradição cultural privilegiada.

ainda mais. “Talvez sua aspiração seja induzir os próprios pares a desligar o televisor.” (ECO, 1993, p. 21)

O autor afirma, por fim, ser esse um dos fenômenos mais curiosos e apaixonantes da indústria cultural: a crítica apocalíptica à indústria cultural.

Em contraposição, o integrado responderia otimista ao apocalíptico: “(...) o homem que assobia Beethoven porque o ouviu pelo rádio já é um homem que, embora no simples nível da melodia, se aproximou de Beethoven.” (ECO, 1993, p. 45). A televisão, o jornal, o rádio, o cinema, os quadrinhos tornam leve e agradável a absorção e recepção da informação, colocando bens culturais à disposição de todos. Proporcionam, com isso, um alargamento da área cultural, não se podendo afirmar, portanto, que a cultura de massa seja característica de um regime capitalista. Ela é característica, sim, e nasce inevitavelmente em qualquer sociedade industrial. Sempre que qualquer grupo, associação ou organismo necessita comunicar-se com todos, tem que recorrer aos meios de comunicação de massa e, consequentemente, adequar-se à media e valer-se de estereótipos. Justificam ainda aqueles produtos difundidos pela cultura de massa que ninguém ousaria julgar positivos, pelo fato de que, desde o mundo é mundo, multidões acompanham espetáculos bizarros, como os duelos de gladiadores. Desta forma, não podem ser consideradas como sinal da “decadência dos costumes”. (ECO, 1993, p. 47).

Para o integrado, não há problema se essa cultura sair de baixo ou vir confeccionada de cima para consumidores indefesos. E a crítica de Eco a essa corrente está ao fato de, ao contrário dos apocalípticos, raramente teorizarem e apenas produzirem e emitirem suas mensagens cotidianamente. Isso faz com que o integrado, tal qual o apocalíptico, assuma, “(mudando apenas o sinal algébrico), o conceito-fetiche de ‘massa’. Produz para a massa, projeta uma educação de massa, e assim colabora para a redução a massa de seus próprios sujeitos.” (ECO, 1993, p.18)

> Então, a fórmula “Apocalípticos e integrados” não sugeriria a oposição entre duas atitudes (e os dois termos não teriam valor de substantivo), mas a predicação de adjetivos complementares, adaptáveis a esses mesmos produtores de uma ‘crítica popular da cultura popular. (ECO, 1993, p.9)

O fato é que, independente da posição em relação ao papel dos meios, o universo das comunicações é o nosso universo e, ao longo da história, não podemos falar em valores sem deixar de citar aqueles fornecidos pela existência dos jornais, do rádio, da televisão, da música e das novas formas de comunicação. Mesmo o apocalíptico, indignado com a natureza inumana desse universo da informação, acaba por utilizar-se dos canais de comunicação para transmitir seu próprio protesto (ECO, 1993, p.11).

Já os primeiros impressos populares do século XVI, editados por tipografias menores, para serem vendidos por livreiros ambulantes e saltimbancos ao povo em feiras e praças, trazem características de produtos de massa. Epopéias cavalheirescas, fatos políticos e ocorrências diárias são mal impressas, raramente mencionando local e data porque já possuem a primeira característica dos produtos de massa, a efemeridade. Além disso, já são produzidos com base no efeito que querem conseguir; apelos sentimentais e paixões, amor e morte, desempenhando papel de pacificação e controle. Mas, ao final, eram responsáveis pela existência de uma categoria popular de “literatos” e contribuíam para a alfabetização de seu público. (ECO, 1993, p.13)

> Afinal, alguém imprime as primeiras gazetas. E com o nascimento do jornal, a relação entre condicionamentos externos e fato cultural torna-se ainda mais precisa: o que é um jornal, se não um produto, formado de um número fixo de páginas, obrigado a sair uma vez por dia, e no qual as coisas ditas não serão mais unicamente determinadas pelas coisas a dizer (segundo uma necessidade absolutamente interior), mas pelo fato de que, uma vez por dia, se deverá dizer o tanto necessário para preencher tantas páginas? Nesse ponto, estamos já em plena indústria cultural. (ECO, 1993, p.14)

Para o autor, o uso do conceito-fetiche de “indústria cultural” implica, na realidade, a incapacidade de aceitar esses fatos históricos, e, com eles, a perspectiva de uma humanidade que saiba operar sobre a história.

Quando se pensa em “cultura de massa” como um hibridismo, em que não se sabe ao certo o que significa cultura e o que significa massa, o termo torna-se, então, uma definição de ordem antropológica que representa um contexto histórico (o atual), no qual os fenômenos comunicativos (desde os destinados ao puro divertimento àqueles destinados à interiorização), estão conexos e que, pelos apelos

que recebem do contexto, não podem ser reduzidos a fenômenos parecidos ocorridos em outros períodos históricos.

> É verdade que os mass media propõem, maciça e indiscriminadamente, vários elementos de informação, nos quais não se distingue o dado válido do de pura curiosidade ou de entretenimento; mas negar que esse acúmulo de *informação* possa resolver-se em *formação* significa professar uma concepção um tanto pessimista da natureza humana, e não acreditar que um acúmulo de dados quantitativos, bombardeando de estímulos as inteligências de uma grande quantidade de pessoas, não possa resolver-se, para algumas, em mutação qualitativa. (ECO, 1993, p. 46)

Para Eco, o impasse entre apocalípticos e integrados está no fato de que o problema vem sendo formulado de forma equivocada - "é bom ou mau que exista a cultura de massa?" (ECO, 1993, p.49). Desta forma, a pergunta tanto subentende a desconfiança na ascensão das massas quanto põe em questionamento a validade do progresso tecnológico, fazendo com que o impasse se torne um círculo vicioso. Na verdade o problema é:

> [..] do momento em que a presente situação de uma sociedade industrial torna ineliminável aquele tipo de relação comunicativa conhecido como conjunto dos meios de massa, qual a ação cultural possível a fim de permitir que esses meios de massa possam veicular valores culturais? (ECO, 1993, p.50)

O autor afirma que, na verdade, o problema da cultura de massa está no fato de ela ser manobrada por grupos econômicos objetivando o lucro e executada por pessoas especializadas em fornecer ao cliente o produto mais rentável. Para ele, não é utópico pensar que uma intervenção de ordem cultural possa mudar a fisionomia da sociedade atual. Para isso, há a necessidade de uma intervenção ativa das comunidades culturais no campo das comunicações. "O silêncio não é protesto, é cumplicidade; o mesmo ocorrendo com a recusa ao compromisso." (ECO, 1993, p. 52)

1.2.2 Estudos Culturais: dialogando consumo e cultura

"A tendência, então, é deixar de lado as contradições, que não são consideradas como expressão de conflitos, e sim como resíduos de ambiguidade" (MARTÍN-BARBERO, 1997, pg. 281). As limitações dos modelos comunicacionais, descritos por Umberto Eco como "apocalípticos e integrados", levou a um deslocamento do objeto de estudo dos investigadores de comunicação. Quando a contextualização dos processos passa a ser através da "pós-modernidade" ou da "modernidade tardia"[31], o modelo emissor/mensagem/receptor tornou-se incapaz de abranger questões como transnacionalização, democracia, cultura e movimentos populares. Há um deslocamento em torno da imposição de um modelo econômico para a imposição de um modelo político e, consequentemente, da luta contra a "dependência" para a luta por "identidade".

Diante desse novo sentido adquirido pelos processos de transnacionalização com a nova concepção do político, emerge uma valorização profundamente nova do *cultural* (MARTÍN-BARBERO, 1997). E é este o paradigma dominante dos chamados Estudos Culturais. Entende-se por Estudos Culturais, a movimentação intelectual que surge na Inglaterra, em meados do século XX, em um cenário de pós-guerra, a partir dos trabalhos de Raymond Williams e Richard Hoggart no final dos anos 50. Suas principais publicações giram em torno da problematização de conceitos complexos *como cultura, popular* e *identidade*.

Segundo esta vertente, o cultural deixa de assumir um papel residual e meramente reflexivo para, em suas várias formas, entrelaçar-se a todas as práticas sociais. Com isso, opõe-se ao esquema base-superestrutura de relação entre as forças ideais e materiais, principalmente ao modelo reducionista no qual a base é determinada pelo econômico. De uma forma mais ampla, seu pensamento baseia-se na dialética entre o ser e a consciência social. A cultura tanto representa os sentidos e valores que nascem com as classes e grupos sociais, com base em suas relações

[31] Segundo Stuart Hall (2006) Pós Modernidade ou Modernidade Tardia são sociedades de mudança constante, rápida e permanente principalmente no que tange ao conceito de tempo e espaço. O nível de fragmentação, de rapidez das mudanças, da transitoriedade e da multiplicidade de aspectos decorrentes das transformações tecnológicas também são características da modernidade tardia

históricas, quanto as expressões e práticas vividas que se tornam reflexo desses valores e aos quais estão incorporados (HALL, 2003, pg. 133).

Imbricando-se com o *popular,* a cultura deixa de representar exclusivamente a erudição, a tradição literária e artística, para contemplar, também, o gosto das multidões.

Segundo o pensamento arnoldiano[32], *a cultura* corresponde ao que melhor pensou-se e disse no mundo. Harmonia e beleza eram prerrogativas *da cultura,* devendo ser cultivadas para ir de encontro à barbárie das classes populares, caracterizadas pela desordem estética, social e política. Como citado na visão apocalíptica por Umberto Eco, o pensamento arnoldiano encontrou muito defensores no século XX que pretendiam fazer frente à padronização e ao declínio cultural. Diante do "risco" que representava o avanço da cultura de massa, "chegou a ser publicado um manifesto propondo introduzir no currículo escolar um treinamento de resistência à cultura de massa". (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, pg. 37) É a essa concepção elitista de cultura que os Estudos Culturais vão contrapor-se. Seu pensamento é o de que a cultura se estende às atividades e representações das pessoas comuns.

> Pensar os processos de comunicação neste sentido, a partir da cultura, significa deixar de pensá-los a partir das disciplinas e dos meios. Significa romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias. (MARTÍN-BARBERO, 1997, pg. 285).

Em verdade, com essa nova problematização do cultural, o que se traz ao centro das discussões é a questão do poder. Para os Estudos Culturais, ela deve ser discutida na linguagem, no simbólico, no inconsciente. Pois, "é na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos." (HALL, 1997 apud COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, pg. 38)

Pois, segundo Valochinov e Bakhtin (1973),

---

[32] "Expressão que faz referência a Mathew Arnold, autor de *Culture abd anarchy* e teórico principal de uma tradição de análise da cultura fortemente marcada por posições elitistas e hierárquicas." (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, pg. 37)

> O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais instrumento racional e vivo para a sociedade (VOLOCHINOV e BAKHTIN, 1973 apud HALL, 2003, pg. 52).

É importante ressaltar que os Estudos Culturais não se desenvolveram – e ainda não se desenvolvem – isentos de conflitos. Quando se pretende construir uma teoria coerente, através do âmbito das significações, há que lançar-se mão de diversas áreas, como sociologia, antropologia, psicologia, política, entre outros. Isso porque os processos culturais são entendidos como processos interconectados e interdependentes, não como fenômenos isolados. Por isso, caracterizar absolutamente os Estudos Culturais é um desafio. Não se pode reduzi-los a um pluralismo simplista (HALL, 2003).

Entretanto, de uma maneira geral, suas propostas investigativas seguem alguns pontos distintivos. Segundo Sander e Van Loon (1998, apud COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003), pode-se citar pelo menos cinco: a busca em analisar as relações entre poder e práticas culturais; entender a cultura no âmbito da sua complexidade, no interior dos contextos sociais e políticos; o fato de a cultura ter sempre a dupla função de ser, ao mesmo tempo, objeto de estudo e campo de ação e crítica política; se propor a expor e reconciliar a ruptura do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido; e ao compromisso com uma avaliação moral da sociedade moderna.

Nesta redefinição de cultura, segundo Martín-Barbero (1997), é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Ou seja, do caráter produtor de significações e não meramente de circulação de informações. O “receptor”, desta forma, não é um simples decodificador da mensagem do emissor, mas assume também o papel de produtor.

É dentro desse pensamento sistêmico que este trabalho se propõe a discutir, especialmente, a questão do consumo. Pois, para os Estudos Culturais, a “cultura do consumo” refere-se menos aos artefatos culturais em si do que aos processos sociais de produção, distribuição e recepção destes artefatos. Aqui, questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar o primeiro plano. Não se trata apenas de analisar as mensagens e seus efeitos, mas de construir uma análise do consumo de forma integral, que, para Canclini, pode ser entendido como

“o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos”. (CANCLINI, 2010, p. 60)

Segundo Martín-Barbero, o espaço de reflexão sobre o consumo é o espaço das práticas cotidianas. Nem toda forma de consumo é interiorização de valores de outras classes, da mesma forma que o consumo pode representar junto aos setores populares suas aspirações a uma vida mais digna; a busca pela ascensão social pode ser também forma de protesto a direitos elementares.

> O consumo não é apenas reprodução de forças, mas também reprodução de sentidos: lugar de uma luta que não se restringe à posse dos objetos, pois passa 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, 1997, pg. 290).

E no que tange o campo consumo e educação, o trabalho “Estudos Culturais, educação e pedagogia” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003) faz interessantes considerações em torno do que Steinberg e Kincheloe (2001) chamam de “pedagogia cultural”. O poder é organizado e difundido não somente na área escolar, mas também em bibliotecas, TV, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, etc. Afinal, a educação também ocorre através desses artefatos, a exposição a particulares visões de mundo, de gênero, de sexualidade, de cidadania. Segundo eles, a educação não pode mitigar a complexidade de processos e discussões como o global e o local, modernidade e pós-modernidade, do poder constituidor e subjetivador da mídia.

Os autores inserem, então, os conceitos de “currículo cultural” e “pedagogia da mídia”:

> *Currículo cultural* diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas. *Pedagogia da mídia* refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e outros. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, pg. 57)

Nesse sentido, os Estudos Culturais também contestam os modelos normativos de desenvolvimento infantil. Novamente, mais do que determinada por imperativos psicológicos, a infância é uma construção social, histórica e cultural. Desta forma, buscar compreender as relações entre a mídia e as crianças pressupõe uma análise a partir de suas próprias perspectivas, em vez de compará-las àquelas dos adultos. A ênfase central, nos Estudos Culturais, não está nos efeitos da mídia sobre comportamentos e atitudes, mas na construção de significações. Mais que transmissão de mensagens, buscam considerar usos e interpretações dos meios de comunicação e seus conteúdos como processos inerentemente sociais, caracterizados por formas de poder e diferença. (BUCKIMGHAM, 2012).

É com base no contexto apontado que nos propomos a analisar as relações entre meios de comunicação, consumo e infância, bem como os atores sociais envolvidos; é na busca de políticas e estratégias de comunicação, e em sua relação com a educação, mais atentas quanto a sua responsabilidade social e inclusiva, a partir da problematização de questões como poder e cultura.

Capítulo 2
A problemática

2.1 A relação criança e consumo e as novas formas de socialização

Antes de entramos especificamente na análise do papel da criança na chamada “sociedade do consumo”, faz-se necessário esclarecer rapidamente que sociedade é esta e qual o sentido que queremos dar ao termo *consumo* neste trabalho.

Ressaltando mais uma vez a definição dada por Canclini de que consumo é “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (CANCLINI, 2010, p. 60), é necessário desconstruir as concepções que o julgam como um cenário de gastos inúteis e impulsos irracionais. Mais do que isso, as relações de consumo que nos propomos a analisar são aquelas estabelecidas em processos sociais de produção, distribuição e recepção de artefatos culturais. Analisar, ainda, de que forma estas relações são responsáveis por construções de identidades e de discursos, o quanto são relações de poder e como as mudanças na maneira de consumir alteraram as possibilidades e as formas de exercer a cidadania. E aqui cabe a ressalva de que, ao falar de cidadania, não estamos falando apenas dos direitos reconhecidos pelo Estado para aqueles que nasceram em determinado território, mas também das práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento. Portanto, repensar o consumo a partir do exercício da cidadania é reivindicar o direito de participar na reelaboração do sistema, definindo aquilo de que queremos fazer parte. (CANCLINI, 2010)

O fato é que as respostas para muitas perguntas próprias de cidadãos – a que lugar pertenço, que direitos isso me dá, quem representa meus interesses - são atualmente obtidas através do consumo de bens e dos meios de comunicação de massa. E, diante disso, identidades são definidas a partir daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir. As transformações constantes nas

tecnologias de produção, novos designs de objetos, novas marcas, novos modelos, novos desejos, criam um sentimento de insatisfação constante com o que se tem e a necessidade de se ter mais. O descontentamento contemporâneo provocado pela globalização vai além do sentimento de falta, mas de que o que se possui torna-se obsoleto e fugaz a cada instante.

Canclini segue suas proposições com base em questões de nacionalismo, território e etnia. A partir daqui, seguimos nossa análise no que tange o papel da criança no contexto citado, bem como repensar as identidades, as representações, os discursos e as relações de poder que vem sendo repassadas às novas gerações por esta sociedade.

A valorização do potencial de consumo da criança tem se caracterizado como uma tendência global. As produções de filmes e desenhos animados, de jogos eletrônicos e aplicativos para celular, concebidos para atender às expectativas desse público, são apenas alguns exemplos.

Essa tendência justifica ainda a presença e a expressividade de crianças e adolescentes na esfera midiática. Nas últimas décadas, pode-se notar um aumento nas ofertas de comunicação dirigidas a esse público, incluindo os muitos programas e filmes infantis. Além disso, tanto a programação dirigida ao público adulto ganha elementos que atraem esse segmento, quanto as propagandas dirigidas a crianças e adolescentes proliferam na mídia. A publicidade reconhece a criança na sua condição de consumidor atual, com poder de decisão sobre a compra de artigos infantis; de consumidor do futuro, sendo atraído hoje em um processo de fidelização; e seu poder de influência sobre itens de consumo de toda família. Já o adolescente é visto, além dos atributos citados às crianças, pelo seu valor aspiracional; tanto dos mais novos, que querem imitar os um pouco mais velhos, quanto dos adultos, na busca de parecerem mais jovens, *cools* e “antenados”, como exige a atual sociedade.

Observa-se também que a criança e o adolescente ganham espaço como interlocutores, tanto como atores na programação adulta, como apresentadores, anunciantes e garotos-propaganda. Além de sua condição de consumidor, o papel de interlocutor assumido é fundamentado pelo fato de que a criança ouve outra criança, sendo particularmente sensível à sua interpelação; a criança tem um forte apelo emocional que atinge o adulto e o sensibiliza; acrescentando o fato de que a

criança e o adolescente são comumente utilizados para o rejuvenescimento de marcas (SAMPAIO, 2000).

Desta forma, confere-se à criança e ao adolescente o papel de seduzir e convencer o público (infantil e/ou adulto) em relação a atributos de produtos e marcas. Assim, além de assumirem um lugar de interlocução, adquirem o direito de serem ouvidas publicamente, tendo sua participação e seu discurso reconhecidos. Entretanto, deve-se ressaltar que este reconhecimento refere-se a uma imagem e a um discurso não elaborados por eles. Pelo contrário, são resultantes de profissionais ligados à área de comunicação que assumem a responsabilidade na definição desses elementos. Para exemplificar, podemos observar os elementos considerados na elaboração de estratégias de comunicação da agência Young & Rubican para o target 2 a 7 anos, segundo o *Projeto Kids*:[33]

> A lógica racional é dispensável na comunicação com esse público. A principal linguagem, a mais atrativa é a fantasia. Interagir com personagens de histórias encantadas é natural. Os personagens já vivem no quarto deles mesmo. As soluções mágicas são aceitas e apreciadas. A lógica deles interpreta que só é igual o que tem o mesmo tamanho, cor, número de partes, etc. os alimentos que vêm com formato de fantasia são bem recebidos, formatos de flores, bichos, estrelas, etc. A estrutura dos contos de fadas é adequada, atrativa e pertinente para abordar as crianças. Os jogos de faz-de-conta, onde eles exercitam o papel de adulto, são experiências mobilizadoras (...) As diferenças corporais entre os sexos e a origem dos bebês são temas fortemente mobilizadores, atraem a atenção deles (...) e o principal interesse, no caso, está centrado nas relações afetivas e familiares. (BELO[1], sem data apud SAMPAIO, 2000, p. 183)

O psicólogo americano David Walsh, presidente do National Center on Media and the Family, resume:

> A emoção concentra atenção, determina o que lembramos, molda opiniões, motiva e nos conduz à ação. Não deveria nos surpreender, portanto, que os centros emotivos do cérebro tornem-se o alvo primário dos profissionais de marketing e dos publicitários. Essa lista de papéis que as emoções desempenham pode facilmente ser confundida com uma lista de desejos de um anunciante. Que anunciante não gostaria de captar a atenção do cliente, implantar a mensagem em sua memória,

[33] O Projeto Kids, desenvolvido por duas psicopedagogas, sistematiza aspectos fundamentais das teorias de Piaget, Freud, etc., traçando parâmetros para orientar o trabalho de criação de campanhas.

> moldar suas atitudes, motivá-lo e mudar seu comportamento? (WALSH[34], 2002 apud LINN, 2006, p. 78)

Os caminhos que os profissionais de marketing utilizam para chegar aos consumidores infantis vão além da publicidade tradicional, das redes sociais, da chamada "mídia espontânea". Conforme relata Paiva (2009), o pré-lançamento do filme *As crônicas de Nárnia* (Disney, 2005) nos Estados Unidos chegou a promover concursos que premiavam os pastores que fizessem os melhores sermões sobre o filme em suas igrejas.

O discurso publicitário oferecido ao público infantil obedece a dois eixos narrativos: o primeiro seria a vida passada, presente e prospecções de futuro; o segundo seria o próprio cotidiano da criança, no qual ela estabelece relações pessoais e sociais. Desta forma, como a criança imita e brinca com o que percebe de seu dia-a-dia, este discurso é, parcialmente (*e aqui depende do quanto a mídia é para ela sua percepção de realidade socia*l), responsável pela formação de seus valores normativos de comportamento, ou seja, exerce a autoridade adultocêntrica, através de categorias semânticas (PACHECO, 2000)

Paiva (2009) cita alguns comportamentos ligados a isso, como intranquilidade frequente e insatisfação generalizada, resultante da incapacidade das crianças de lidarem com as suas frustrações. Com os autênticos desejos infantis deixados para segundo plano, "por conta da erotização precoce, da imaginação pré-realizada, da obesidade forçada pelo nerd-sedentarismo e pelas vendas casadas dos *fast-foods*, meninas e meninos tornam-se cada vez mais intolerantes e individualistas." (PAIVA, 2009, p. 42). Desta forma, segundo o autor, os impulsos infantis assumem cada vez mais características imediatistas e superficiais, uma vez que a "carência de afeto, de aconchego, de vida comunitária e de sentido de destino leva as crianças a quererem compulsivamente outro brinquedo, outra roupa, outro sanduíche, outra escola e outra família". (PAIVA, 2009, p. 69)

Além disso, ao encorajar as crianças a amolar os pais e ao bombardeá-las com mensagens de que bens materiais são a chave para a felicidade, a indústria do marketing tira vantagem da atual organização da sociedade, em que pais e mães

---

[34] Walsh, David. "Slipping Under the Radar: Advertising in the Mind", relatório apresentado na Conferência da Organização Mundial de Saúde, "Health: Marketing and Youth", Fabrica, Treviso, Itália, 18 abr. 2002. Disponível em <http://www.who.int/healthmktg/walshpaper.pdf>

passam o dia fora de casa e, para redimirem-se da ausência, acabam por atender aos pedidos dos filhos, estes influenciados pelo papel que os meios de comunicação assumiram neste processo.

Ao mesmo tempo em que são veiculados inúmeros comerciais de alimentos pouco ou nada saudáveis, crianças são bombardeadas com imagens de tipos físicos inatingíveis e mesmo insalubres. E isso não vem somente de revistas de beleza, mas de bonecos de ação cheios de músculos e bonecas com corpos irreais, anunciados para elas. Pode-se imaginar o impacto que esse paradoxo causa no imaginário infantil e na sua percepção do que é belo e atraente. A preocupação vai além do ser gordo ou ser magro, pois está ligada a uma noção de masculino e feminino, isso com uma conotação sexual cada vez mais precoce. Antes de chegarem à puberdade, crianças já têm que lidar com imagens que anunciam alimentos, brinquedos, músicas e programas distorcendo a maneira como homens e mulheres deveriam ser e se comportar.

> A longo prazo, essa imersão de nossos filhos na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles compram ou não. O marketing é formulado para influenciar mais do que preferências por comida ou escolha de roupas. Ele procura afetar os valores essenciais como as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio. Nesse meio-tempo, essas mesmas características que o marketing atual encoraja – materialismo, impulsividade, autonomia e lealdade desmedida à marca – são antitéticas àquelas qualidades necessárias a uma cidadania democrática saudável. (LINN, 2006, p. 29)

O fato é que as crianças, de uma maneira geral, já nascem imersas num mundo midiático, vivendo com extrema naturalidade as mais diversas relações com a tecnologia - apesar do desigual acesso a essa realidade, que acabou criando uma nova maneira de exclusão. De qualquer modo, outras formas de socialização e transmissão simbólica estão sendo possibilitadas. Ainda, as mídias participam como elementos importantes de práticas socioculturais na construção de significados da nossa maneira de enxergar o mundo. É preciso entender as mídias como uma “questão de mediações mais do que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, senão de re-conhecimento.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 10)

Assim, na relação da criança com a tecnologia, a atenção que deve ser dada não é à tecnologia em si, mas à criança, seu vínculo com as formas de cultura e as mediações possíveis.

Como dito no primeiro capítulo, a infância, um processo sociocultural, está mudando em decorrência de inúmeros fatores: o contato com diversas manifestações da cultura, as transformações que vem ocorrendo em relação às cidades, às famílias, e às formas de interação com as tecnologias. Transformações estas que modificam modos de vida, bem como o lugar que a criança ocupa em um cenário em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam.

Nesta multiplicidade de identidades possíveis, para refletir sobre a relação entre infância, consumo e cultura, é necessário conhecer de que forma as crianças representam e significam as coisas e os eventos do seu cotidiano.

Arendt[35] (2000) define cultura como o "modo de relação dos homens com as coisas do mundo" (apud FANTIN, 2008, p. 149), Desta forma, como instiga Fantin, se quisermos saber como as crianças se relacionam com essas "novas coisas do mundo", precisamos pensá-las interagindo com a cultura a partir das transformações desta nova sociedade.

Diante disso, tornou-se comum entre os especialistas da área a defesa do "empoderamento" da mídia por parte do público infanto-juvenil. Entretanto, como ressalta Livingstone (2011), empoderamento não significa o simples acesso livre a informações e conteúdos, mas possibilita que as crianças sejam capazes de apropriar-se de tais recursos de acordo com as especificidades deste público. Nesse ponto de vista, é necessário que os adultos ouçam, respondam com atenção, encorajando a reflexão crítica, levando a participação infantil a sério. No entanto, a forma de empoderamento que vem sendo oferecida através da internet, por exemplo, em sua grande maioria baseia-se em sites "educativos" que reforçam o aprendizado da "resposta certa" em oposição ao questionamento crítico, sites de participação cívica que encorajam jovens a "dizerem o que pensam", mas raramente ouvem ou agem de acordo com o que dizem.

---

[35] ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

> Muitos recursos de informação incluem estratégias de fechamento textual mais do que de abertura (...) (perguntas frequentes, perguntas recentes, listas de dez mais, fatos da semana, nossos favoritos, etc.) e sites comerciais que "grudam", agindo como jardins gradeados, tendem a desencorajar a exploração mesma que uma estrutura de rede poderia e deveria proporcionar (LIVINGSTONE, 2011, p. 37)

Com as modificações dos cenários urbanos e a redução dos espaços de áreas ao ar livre disponíveis e seguros para as brincadeiras infantis, lhes é oferecida a possibilidade de vivenciar certas situações e experiências, negadas no real, por intermédio de produtos culturais, como forma de substituição. Entretanto, é sabido que tal perda não pode ser compensada por nenhum tipo de produção cultural, por melhor que esta seja; da mesma forma em que não se pode aceitar que a produção cultural assuma essa função. Ao contrário, a produção cultural "necessita ser memória, resgate de identidade (...) Só assim ela se justifica. Enquanto re-fazer, enquanto re-nascer, enquanto tensão dialética, processo de superação. Nessas condições, o simbólico será alargamento do real e vice-e-versa. Jamais substituição" (PERROTTI[36] 1990, p. 26 apud FANTIN, 2008, p. 149)

Não podemos negar que os meios eletrônicos e digitais oferecem uma referência comum que possibilita diversos tipos de interação entre as crianças. Entretanto, como dito, é preciso atentar-se até que ponto o que seria uma ferramenta passa a ser substituição. O quanto "falar" com um amigo virtual, por exemplo, não acaba por provocar um movimento reverso de individualização ou uma "pseudo-socialização" (FANTIN, 2008), na medida em que a liberdade da web permite um sujeito comunicar-se com alguém do outro lado do planeta, ao mesmo tempo em que ele não conhece nem fala com seu vizinho. É preciso refletir até que ponto os mecanismos de publicização das mídias digitais não são, em grande parte, reiteração das grandes mídias, do seu modelo, dos seus discursos e das suas formas de representação, apresentando apenas uma roupagem diferente, como a interatividade.

> O processo de recontextualização da infância depende em muito da nossa capacidade de identificar os impactos dos meios nas respostas das crianças. Isso nos leva a pensar todo e qualquer aparato tecnológico, que temos maravilhosamente à nossa disposição, como recurso de expansão e de fronteira. (PAIVA, 2009, p. 47)

---

[36] PERROTTI, Edmir**. A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina (org.). A produção cultural para criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 26.

Capítulo 3

A sociedade em busca de alternativas e regulamentação

Susan Linn (2006) apresenta alguns dados que embasam as reivindicações que vem tomando força junto à sociedade civil e aos Estados na busca de alternativas e regulamentações no que tange a comunicação que atinge direta ou indiretamente o público infanto-juvenil.

Segundo a autora, imagens neurais demonstram hoje graficamente o que vinha sendo defendido por psicólogos desenvolvimentistas: a capacidade das crianças de pensar, de ver além das próprias necessidades e de administrar suas emoções desenvolve-se com o tempo. Assim como afirma Vygotsky (2009), seus valores e comportamentos são influenciados por suas experiências. As crianças em idade pré-escolar, por exemplo, são mais suscetíveis à influência do que as crianças mais velhas ou os adultos (GOODMAN e AMAN, 1991 apud LINN, 2006)[37]. Os adolescentes, embora possam raciocinar de modo mais eficaz que as crianças de oito anos, estão em meio a uma grande quantidade de mudanças hormonais e o córtex frontal, que governa os processos cognitivos complexos, inclusive o julgamento, irá desenvolver-se totalmente apenas por volta dos 20 anos.

Isso levou outros estudos a concluírem que crianças em idade pré-escolar, por exemplo, têm dificuldade em diferenciar comerciais de programas normais de televisão. As crianças um pouco mais velhas, embora saibam fazer tal distinção, pensam concretamente e tendem, assim, a acreditar no que veem nos comerciais. Até a idade de cerca de oito anos, elas não conseguem compreender o conceito de intenção persuasiva e o fato de que cada detalhe de uma propaganda foi escolhido no intuito de tornar o produto mais atraente e de convencer as pessoas a comprá-lo. Crianças mais velhas e adolescentes podem ser mais cínicos em relação à propaganda, entretanto este fato parece não afetar a tendência de querer ou comprar os produtos que veem nos comerciais (LINN, 2006).

---

[37] GOODMAN, Gail e AMAN, Christine. **Children's Use of Anatomically Detailed Dolls to Recount an Event**. Child Development 61. 1991, 1859-1871.

Segundo Linn, as crianças têm recebido muitas proteções especiais da lei em outros campos. E no que tange aos meios de comunicação e em especial a publicidade, completa, “Os pais têm um papel a desempenhar. Os profissionais de saúde, os educadores, os homens de negócios, os legisladores e os cidadãos conscientes também tem.” (LINN, 2006, p. 270)

Para tanto, torna-se importante contextualizar que a concepção ocidental e contemporânea de cidadania está fortemente ligada ao advento da comunicação de massa. Os meios de comunicação passaram a ser reconhecidos como atores cada vez mais fundamentais no processo de informação do eleitorado a respeito dos temas de interesse público. Entretanto, as empresas de mídia foram aos poucos adquirindo poderem adicionais, tornando-se peças muito importantes, seja na consolidação ou na reforma, de aspectos tão centrais como as políticas de desenvolvimento, a proteção e promoção dos direitos humanos e a estruturação das políticas públicas como um todo.

No Brasil, essas funções tão relevantes acabam por ser impactadas negativamente pela ausência de um marco regulatório democrático e consolidado, que leva à lógica da concentração da propriedade no setor e a destinação de concessões *públicas* de radiodifusão para grupos políticos locais. Com isso, medidas que possam alterar a atividade dessas empresas não fazem parte de sua *agenda*, o que dificulta o debate público. (ANDI e Justiça, 2006)

Neste capítulo, iremos expor algumas tentativas de regulamentação que surgiram no Brasil nos últimos anos, bem como o papel da educação diante do cenário apresentado.

3.1 Projeto de lei que regulamenta a publicidade para crianças

Uma das saídas que vêm sendo pensadas por pesquisadores e ativistas sociais é a criação de uma regulamentação que possa ao menos desacelerar esse processo de assédio mercadológico a crianças e adolescentes. Essa mobilização

que vem se encorpando no Brasil é uma resposta social a ações de marketing, consideradas como inadequadas, que já são proibidas em diversos países, muitos deles, aliás, onde se encontram as sedes das grandes corporações responsáveis pelas marcas e produtos que anunciam. (PAIVA, 2009)

Historicamente, em 1924, manifestou-se pela primeira vez a preocupação legal com a proteção da criança e do adolescente no contexto internacional; a Declaração de Genebra em favor dos direitos dos menores de idade determinava "a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial". A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Paris, 1948) pregava o "direito a cuidados e assistência especiais"[38]. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1959, adotada pela ONU, estabelecia onze princípios, dentre os quais "que a criança, em decorrência de sua falta de maturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada antes e depois do nascimento"[39]. Entre outras manifestações, o ano de 1979 foi declarado Ano Internacional da Criança e a Comissão de Direitos Humanos da ONU preparou o texto da Convenção dos Direitos da Criança, de 20 de janeiro de 1989, o qual obrigava os países signatários a adaptar estas normas à sua legislação interna. Alguns destes princípios básicos são a proteção especial como ser em desenvolvimento e que as Nações obrigam-se a constituírem as crianças como prioridade[40]. (MOMBERGER, 2002, p. 37 e 38)

No Brasil, as crianças e adolescentes são protegidos perante a lei através da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. O artigo 227 do capítulo VII da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 diz:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (MOMBERGER, 2002, p. 39)

---

[38] Silva, Antônio F A; Cury, Munir. In: Cury, Munir et al. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. São Paulo: Malheiros, 1996. p. 12.
[39] Chaves, Antônio. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTR, 1997. p. 33.
[40] Chaves, Antônio. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTR, 1997. p. 34.

Nota-se que o artigo cita família, sociedade e Estado, todos igualmente responsáveis em tratar a criança e o adolescente como prioridade.

Para este estudo, cabe ressaltar o artigo 2º do ECA, que considera criança, para os efeitos da lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre 12 e 18 anos.

E, ainda, a definição de publicidade dada pelo Código de Defesa do Consumidor (CDC):

> [...] a publicidade poderia ser definida como toda informação, suficientemente precisa, veiculada por qualquer forma ou meio de comunicação visando promover produtos ou serviços, cujo objetivo final é estimular o consumidor a adquirir os produtos ou serviços através das técnicas de persuasão da publicidade. (MOMBERGER, 2002, p. 22)

No que se refere especificamente à legislação sobre a publicidade para crianças, no Brasil, ela não é regulada na Constituição Federal, mas no Código de Defesa do Consumidor (CDC) e no Código Brasileiro de Auto-Regulamentação Publicitária (CBARP)[41]. (MOMBERGER, 2002).

De qualquer forma, segundo a Constituição:

> Art. 220, § 3º - Compete à lei federal:
>
> II – estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221[42], bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

---

[41] "O Código Brasileiro de Auto-Regulamentação Publicitária (CBARP) foi instituído em 05 de maio de 1980, por entidades representativas do mercado brasileiro de publicidade. É um código de conduta ética dirigido aos anunciantes e serve de parâmetro para a elaboração de comerciais para que sejam evitados abusos contra consumidores. O Código foi instituído pelas seguintes entidades: ABAP – Associação Brasileira das Agências de propaganda; ABA – Associação Brasileira de Anunciantes; ANJ – Associação nacional de Jornais; ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão; ANER – Associação Nacional de Editores de Revista; Central de Outdoor" (MOMBERGER, 2002, p. 70)

[42] "Art. 221 - A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

A seguir, destacaremos alguns artigos do CDC e do CBARP que se referem especificamente à publicidade para crianças e adolescentes:

CBARP - SEÇÃO 11 - Crianças e Jovens

Art. 37- Os esforços de pais, educadores, autoridades e da comunidade devem encontrar na publicidade fator coadjuvante na formação de cidadãos responsáveis e consumidores conscientes. Diante de tal perspectiva, nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança. E mais:

I – Os anúncios deverão refletir cuidados especiais em relação a segurança e às boas maneiras e, ainda, abster-se de:

a. desmerecer valores sociais positivos, tais como, dentre outros, amizade, urbanidade, honestidade, justiça, generosidade e respeito a pessoas, animais e ao meio ambiente;

b. provocar deliberadamente qualquer tipo de discriminação, em particular daqueles que, por qualquer motivo, não sejam consumidores do produto;

c. associar crianças e adolescentes a situações incompatíveis com sua condição, sejam elas ilegais, perigosas ou socialmente condenáveis;

d. impor a noção de que o consumo do produto proporcione superioridade ou, na sua falta, a inferioridade;

e. provocar situações de constrangimento aos pais ou responsáveis, ou molestar terceiros, com o propósito de impingir o consumo;

f. empregar crianças e adolescentes como modelos para vocalizar apelo direto, recomendação ou sugestão de uso ou consumo, admitida, entretanto, a participação deles nas demonstrações pertinentes de serviço ou produto;

g. utilizar formato jornalístico, a fim de evitar que anúncio seja confundido com notícia;

h. apregoar que produto destinado ao consumo por crianças e adolescentes contenha características peculiares que, em verdade, são encontradas em todos os similares;

i. utilizar situações de pressão psicológica ou violência que sejam capazes de infundir medo.

II - Quando os produtos forem destinados ao consumo por crianças e adolescentes seus anúncios deverão:

a. procurar contribuir para o desenvolvimento positivo das relações entre pais e filhos, alunos e professores, e demais relacionamentos que envolvam o público-alvo;

b. respeitar a dignidade, ingenuidade, credulidade, inexperiência e o sentimento de lealdade do público-alvo;

c. dar atenção especial às características psicológicas do público-alvo, presumida sua menor capacidade de discernimento;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.”

d. obedecer a cuidados tais que evitem eventuais distorções psicológicas nos modelos publicitários e no público-alvo;

e. abster-se de estimular comportamentos socialmente condenáveis.

Parágrafo 1º

Crianças e adolescentes não deverão figurar como modelos publicitários em anúncio que promova o consumo de quaisquer bens e serviços incompatíveis com sua condição, tais como armas de fogo, bebidas alcoólicas, cigarros, fogos de artifício e loterias, e todos os demais igualmente afetados por restrição legal.

Parágrafo 2º

O planejamento de mídia dos anúncios de produtos de que trata o inciso II levará em conta que crianças e adolescentes têm sua atenção especialmente despertada para eles. Assim, tais anúncios refletirão as restrições técnica e eticamente recomendáveis, e adotar-se-á a interpretação a mais restritiva para todas as normas aqui dispostas.

CDC - Art. 37. É proibida toda publicidade enganosa ou abusiva.

§ 1° É enganosa qualquer modalidade de informação ou comunicação de caráter publicitário, inteira ou parcialmente falsa, ou, por qualquer outro modo, mesmo por omissão, capaz de induzir em erro o consumidor a respeito da natureza, características, qualidade, quantidade, propriedades, origem, preço e quaisquer outros dados sobre produtos e serviços.

§ 2° É abusiva, dentre outras a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, *se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança*, desrespeita valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança. (grifo nosso)

O artigo 37 do Código de Defesa do Consumidor trata de um dos princípios fundamentais da ética internacional de publicidade, o de sua identificação como tal. Este princípio é considerado fundamental tanto em leis quanto em códigos de auto-regulamentação publicitária em diversos países. É o caso, por exemplo, de Alemanha, Canadá, Espanha, Estados Unidos, Reino Unido e União Europeia. Segundo ele, o público-alvo deve ser capaz de distinguir entre publicidade e programação normal imediatamente e sem maiores esforços. Conforme foi citado, inúmeras pesquisas concluíram que, em idade pré-escolar (muitas delas apontam a idade de sete, oito anos), as crianças não são capazes de fazer tal distinção. Esse é um forte argumento que levaram diversos países a regulamentarem a publicidade dirigida ao público infantil. Para citarmos alguns deles:

- Bélgica: Proibida a publicidade para crianças nas regiões flamengas.

- Dinamarca: Proibida a publicidade durante programas infantis, ainda cinco minutos antes e depois.

- Grécia: Proibida a publicidade de brinquedos entre 7h e 22h.

- Irlanda: Proibida qualquer publicidade durante programas infantis em TV aberta.

- Itália: Proibida a publicidade de qualquer produto ou serviço durante desenhos animados.

- Noruega: Proibida a publicidade de produtos e serviços direcionados a crianças menores de 12 anos. Proibida a publicidade durante programas infantis. A publicidade não pode ocupar mais do que 15% do tempo da programação diária.

- Suécia: Proibida qualquer publicidade durante programas infantis, nem imediatamente antes ou depois. Proibida a publicidade de produtos para crianças com até 12 anos.

- Inglaterra: Proibido o uso de mascotes em publicidade de alimentos. Proibido o uso de efeitos especiais para insinuar que o produto faz mais do que pode. Se o produto for de uso manual, deve ficar claro para a criança que não funciona sozinho. Proibido o uso de cortes rápidos e ângulos diferentes para não confundir a criança. Proibido insinuar que a criança será inferior a outra se não usar o produto ou serviço anunciado. Proibida a publicidade para crianças que oferecem produtos ou serviços por telefone, correio, internet, celular, entre outros.

- Austrália: Publicidade alguma pode levar uma criança a acreditar que vencerá ou será superior a outra. Que cada pessoa que compra um produto ou serviço para uma criança é mais generosa do que outra. A publicidade deve dar mais ênfase ao produto do que a prêmios ou brindes.

- Canadá: A publicidade não pode agir no inconsciente da criança. Não pode haver publicidade de produtos não destinados a crianças em programas infantis. Não pode sugerir a compra pela criança nem que leve a criança a pedir aos pais que compre. Proibida a exibição de um mesmo produto em menos de meia hora. Não pode haver publicidade com bonecos, pessoas ou personagens conhecidos, exceto para campanhas sobre boa alimentação, segurança, educação, cultura, saúde, meio ambiente e afins. Em caso de alimentos, deve ser mostrado o real valor nutritivo do

produto e jamais como substituto de uma refeição. A televisão pública não exibe qualquer publicidade durante programas infantis, nem imediatamente antes ou depois dele. Na província de Quebec, é proibida qualquer publicidade de produtos destinados a crianças com até 13 anos, em qualquer mídia. (PAIVA, 2009)

De qualquer forma, segundo diversos especialistas, de acordo com os artigos citados, a publicidade para crianças no Brasil vem na ilegalidade há duas décadas Além disso, o que é previsto na legislação brasileira é considerado muito pouco; a falta de uma regulamentação específica na Constituição Federal e a incumbência de fiscalização dada ao CONAR (Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária, grifo nosso), revelam a realidade de que não há um exame ou classificação dos anúncios antes de serem veiculados; o CONAR ocupa-se somente com o que foi ou está sendo exibido[43]. Isso significa que, mesmo que determinado anúncio receba uma denúncia e, após análise, sofra modificações ou saia de circulação, de qualquer forma ele já foi veiculado por determinado período.

Gilberto Dupas argumenta que as empresas, em si, não são boas nem más, são simplesmente movidas pela competitividade e não existe economia de mercado sem propaganda. Assim, ele é favorável à regulação da publicidade como passo para a politização do consumidor, para que nasça um “contrapoder” social capaz de dizer não a determinados produtos e serviços nocivos à saúde, à vida em sociedade e à natureza. (2008 apud PAIVA, 2009)

Há mais de dez anos transita pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei 5.291/01 que proíbe a publicidade dirigida à criança e regulamenta a publicidade dirigida a adolescentes. O texto, inicialmente proposto pelo deputado federal Luiz Carlos Hauly, já sofreu diversas alterações. Atualmente, o texto substitutivo foi redigido pela deputada federal Maria do Carmo Lara e está sob apreciação da Comissão de Ciência e Tecnologia, Comunicação e Informática (CCTCI), da Casa Legislativa.

---

[43] Mais informações podem ser consultadas na página do CONAR, http://www.conar.org.br/html/quem/estatuto%20social.htm?Documento=235, acessado em 10/05/2012.

Abaixo, colocamos as linhas gerais do Projeto de Lei[44] quanto a suas determinações ao público infantil (INSTITUTO ALANA, 2008):

- Regula a publicidade e a comunicação mercadológica dirigida à criança e ao adolescente;

- Proíbe qualquer tipo de publicidade e comunicação mercadológica dirigida à criança (a definição legal da idade que diferencia a criança e o adolescente foi tirada do ECA);

- Publicidade e comunicação mercadológica dirigida à criança são entendidas como: a que usa linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; a que tem trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; a que traz a criança como ator representação de criança; a que usa pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; a que tem personagens ou apresentadores infantis; a que é desenho animado ou de animação; a que apresenta bonecos ou similares; a que promove a distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e/ou a que promove com competições ou jogos com apelo ao público infantil;

- Proíbe publicidade ou comunicação mercadológica na televisão, na internet ou no rádio quinze minutos antes, quinze minutos depois e durante a programação infantil;

- Proíbe a participação de criança em qualquer tipo de publicidade ou de comunicação mercadológica.

- Entretanto, campanhas de utilidade pública para criança e adolescentes - que apresentam informações sobre boa alimentação, segurança, educação, saúde, entre outros itens relativos ao melhor desenvolvimento da criança no meio social - não precisam seguir essas determinações.

A proposta tem resistência de diversos setores ligados à publicidade, além de fabricantes de produtos infantis. Durante o II Fórum Criança e Consumo, organizado pelo Instituo Alana em 2008, Marcelo Sodré, advogado e professor da PUC-SP, defendeu que o mercado publicitário, na falta de argumentos convincentes, acaba

---

[44] A íntegra do Projeto de Lei nº 5.921/2001 está disponível em http://www.camara.gov.br/sileg/integras/571215.pdf. Acessado em 10/05/2012.

por classificar a regulamentação como censura[45], misturando liberdade de expressão comercial com liberdade de imprensa e liberdade artística. Ele lembra que, mesmo nos casos em que uma criação artística é posta a serviço da publicidade, nessas situações ela muda de regime, muda de estatuto (informação pessoal). .A dignidade da pessoa humana, sobretudo na infância, deve anteceder a qualquer princípio, em caso de necessidade de compatibilização ou de hierarquização.

3.2 Classificação Indicativa

Em 2007, o Ministério da Justiça, após uma série de audiências públicas e seminários, atendeu a uma reivindicação da sociedade, estabelecendo as normas da chamada Nova Classificação Indicativa. Segundo o ex-ministro Márcio Thomaz Bastos, "ela pode claramente ser compreendida como norma constitucional *processual* que resulta do equilíbrio entre o direito à liberdade de expressão e o dever de proteção absoluta à criança e ao adolescente." (ANDI e Justiça, 2006, p. 5)

A classificação indicativa determinada pelo governo é um mecanismo comum em diversas democracias, como na União Europeia. Trata-se de uma exigência sobre o esclarecimento dos conteúdos e a definição do horários para a exibição de programas, conforme faixas etárias, criando sanções às emissoras que desresipeitarem os telespectadores.

Além das diversas pesquisas citadas sobre a influência da mídia no processo socioeducativo e do fato de crianças brasileiras passarem em média entre três a quatro horas diárias vendo televisão, a responsabilidade dos meios de comunicação, em empecial das emisoras de rádio e tv, torna-se ainda maior pelo fato de que elas exploram concessões públicas, outorgadas em relação a parcelas do espectro eletromagnético – que é um recurso natural limitado, de propriedade de toda

[45] Segundo artigo 5º, parágrafo IX, da Constituição Federal, "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença."

sociedade. Desta forma, torna-se indiscutível o direito da sociedade em estabelecer regras para seu funcionamento. (ANDI e Justiça, 2006)

Resumidamente, segundo a Nova Classificação Indicativa, compete ao Ministério da Justiça analisar, monitorar e atribiuir classificação aos programas e obras audiovisuais sujeitos à regulamentação. Entretanto, qualquer pessoa está legitimada a averiguar o cumprimento das normas. Entende-se como horário de proteção à criança e ao adolescente o período compreendido entre 6h e 23h.

Não estão sujeitos à classificação programas jornalísticos ou noticiosos, programas esportivos, programas ou propagandas eleitorais e publicidade em geral, inclusive as chamadas de programação. A portaria ainda prevê que os programas exibidos ao vivo poderão ser classificados, com base na atividade de monitoramento, caso haja a a presença reiterada de inadequações para o horário.

Para análise e atribuição de classificação indicativa, as emissoras devem requerer ao Ministério da Justiça, apresentando as descrições fundamentadas sobre o conteúdo e o tema do produto audiovisual, suas finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas e a autoclassificação pretendida.

Com base nos critérios de sexo e violência, as obras audiovisuais destinadas à exibição em programas de televisão são classificadas como:

I – livre (exibição em qualquer horário);

II – não recomendada para menores de 10 anos (exibição em qualquer horário);

III – não recomendada para menores de 12 anos (inadequada para exibição antes das 20h);

IV – não recomendada para menores de 14 anos (inadequada para exibição antes das 21h);

V – não recomendada para menores de 16 anos (inadequada para exibição antes das 22h); e

VI – não recomendada para menores de 18 anos (inadequada para exibição antes das 23h).[46]

---

[46] Fonte: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/comunicacao/classificacao-indicativa-1/portaria_no_1220_11jul07_classificacaoindicativa.pdf, acessado em 15/05/2012.

Faz-se necessário ressaltar o caráter do adjetivo *indicativa*, segundo o qual a classificação não tem o poder de proibir o acesso de crianças e adolescentes a qualquer programação. Em verdade, quem controla são os pais. O papel do Estado é fornecer informações que os auxiliem no controle sobre o acesso.

Segundo Paiva (2009), a exibição da advertência da faixa etária e do teor dos programas contribui para chamar a responsabilidade dos pais com relação ao que os filhos assistem. Para ele, “se a observância da classificação indicativa servir nesse primeiro momento pelo menos para gerar desconforto de consciência nos pais que abdicam da educação dos filhos, já terá valido a pena essa conquista.” (PAIVA, 2009, p. 57)

Entretanto, pesquisas combinadas com indícios causais sugerem que as crianças sentem-se mais atraídas por programas direcionados a crianças mais velhas do que por programas destinados à sua faixa etária (CRITCHELL, 2001[47] apud LINN, 2006). Para Linn, associar as classificações com a idade envia uma mensagem peculiar às crianças sobre a violência, uma vez que tais classificações sugerem que ser capaz de tolerar ou apreciar ver as pessoas se machucarem é um sinal de maturidade. “Mais de um pai me contou que assistir a filmes violentos ou assustadores é uma questão de honra entre seus filhos pré-adolescentes e seus amigos. ‘Não foi nem um pouco assustador’, é um comentário comum.” (LINN, 2006, p. 189)

3.3 A educação como perspectiva

Com as mudanças das características de produção, que promoveram avanços na conquista da mulher no mercado de trabalho, a família ainda não encontrou uma maneira de resolver satisfatoriamente como deve educar os filhos. Por sua vez, segundo Paiva (2009), a escola contemporânea também não conseguiu ajustar-se ou dizer não às novas demandas, esquivando-se em reconhecer a extensão do seu papel na problemática do ensino e da educação.

[47] CRITCHELL, Samantha. **“4-9 Tweens Hear Fashion’s Beat”**. Associated Press. 9 abr. 2001.

Como se não bastasse, houve no Brasil uma separação de educação e cultura nas esferas públicas e, com ministérios, secretarias estaduais e municipais de cultura e de educação correndo atrás de suas próprias verbas, a desintegração nesses setores foi inevitável. Políticas públicas de cultura associadas à educação, bem como um debate em torno da inclusão da comunicação nesse processo, de maneira definitiva, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental no atual cenário brasileiro. Mesmo uma regulamentação da publicidade ou um sistema de classificação indicativa seriam muito mais eficazes se as escolas fossem, ao lado de outras instâncias, formadoras de cidadãos mais críticos em relação ao contexto dos meios de comunicação e do consumo.

Recentemente, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos e aplicados baseados nos potenciais educativos dos meios de comunicação e dos meios eletrônicos de uma maneira geral. O problema para a educação na atualidade não é onde encontrar a informação, mas aprender a ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la, habilidades indispensáveis num meio saturado de informação (TEDESCO, 2004)

Assim, a escola não pode deixar de pensar a relação da criança com as tecnologias justamente pela possibilidade que há em refletir, desconstruir, descondicionar e potencializar essa relação. Se o computador e outros meios existem, seus usos podem ser redimensionados e suas apropriações podem ser mais ativas, interativas e reflexivas. É necessário caracterizar o objeto, o contexto, o papel do adulto, os programas utilizados, bem como problematizar os processos de “metacognição” envolvidos nessa relação. “Pensar em uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias implica pensar em outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos ‘usos da cultura’ nos espaços educativos.” (FANTIN, 2008, p. 156)

Diante dessa discussão, experiências demonstram que não basta assegurar a participação e a autoria de crianças apenas no âmbito da produção da cultura (FANTIN, 2008). Assim como afirma Vygotsky (1988) e sua postulação sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, citada no primeiro capítulo, para haver significação na cultura de crianças, elas teriam que interagir de forma relevante com os objetos que alimentam o pensar e o fazer *na* escola e *fora* dela. Na sociedade atual, isso inclui livros, filmes, programas de televisão, peças de teatro, apresentações musicais, etc.

Se as mídias são parte vital da nossa cultura e propiciam experiências únicas e importantes, é preciso pensar em um novo conceito de alfabetização a partir das interações que essa cultura possibilita por meio de suas qualidades, de suas possíveis intencionalidades e de suas formas de mediação.

> Enfatizamos que no processo ensino-aprendizagem a criança aprende fazendo, cooperando, participando, refletindo, sistematizando e simbolizando. Vimos que, na crise da educação vivida pela escola, alternando momentos de certeza, promessa e incertezas, recuperar sua legitimidade como espaço do saber e construção da cultura é um desafio imenso na sociedade contemporânea, e o pensamento binário não é capaz de dar conta da complexidade que envolve o processo educativo, o que nos levou a pensar noutra relação entre ciência, arte, cultura e educação, envolvendo necessariamente um trabalho com imaginação, reflexão e criação, dimensões fundamentais no processo de formação humana. (FANTIN, 2008, p.163)

Nesse sentido, nos próximos capítulos buscamos analisar duas visões antagônicas – mas ao mesmo tempo complementares – que podem ser uma perspectiva, no âmbito da educação, para a relação infância, comunicação e cultura: a mídia-educação e a pedagogia Waldorf.

Capítulo 4

Explorando o paradigma do ensinar

4.1 A mídia-educação

> *A tecnologia sempre afetou o homem: das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais – a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia (Fróes, 1999)*

Como vem sendo analisado, enquanto para muitos especialistas a infância é algo vulnerável que necessita de proteção contra alguns males que a mídia pode causar, para outros, especialmente aqueles ligados ao mercado publicitário, crianças são vistas como consumidores, cada vez mais certas do que querem e influenciadoras na escolha final do produto a ser comprado. De qualquer forma, não há como negar que as crianças já nascem imersas em um ambiente midiático e a mediação cultural através dos meios de comunicação – ao lado de novas formas de socialização e transmissão simbólica - é, de certa forma, inevitável.

Muitas vezes, ao discutir-se questões relativas à democracia e desenvolvimento, esquece-se que, no contexto descrito, uma alfabetização midiática torna-se condição prévia. Capacidade crítica e competência comunicativa tornam-se cada vez mais necessárias na construção da cidadania, possibilitando que o indivíduo use a mídia e a comunicação como ferramentas de articulação social. Desenvolver tais habilidades é de grande importância para todos os cidadãos, mas o é em especial para as gerações mais jovens, sobre quem a mídia exerce grande influência tanto em relação a questões como cidadania e participação na sociedade, quanto em suas formas de aprendizagem, de expressão cultural e pessoal.

Nas palavras de Fantin, “o desconhecimento imobiliza, a simples condenação é insuficiente, e a negligência é ineficaz”. (FANTIN, 2008, p. 150).

Nessa visão, o espaço escolar pode e deve intensificar a reflexão crítica sobre os conteúdos da mídia ao mesmo tempo em que amplia os espaços de produção e difusão de novos modos de significar o mundo com o auxílio das tecnologias.

Segundo a autora (Ibid), o campo educação-comunicação (nas suas palavras, mas aqui usaremos o termo *educomunicação*[48]) vem preocupando-se há algum tempo com as mediações escolares e configurando-se como um campo teórico-prático muito fértil. E é no contexto da educomunicação que se situa a mídia-educação.

É importante que se faça uma ressalva quanto às diferenças de terminologias, muitas vezes semelhantes, mas cujos conceitos podem apresentar variações. Leitura crítica dos meios, educação para a mídia, *media literacy*, mídia-educação são alguns dos termos que se referem a uma área do conhecimento que visa o desenvolvimento de formas de aprender e ensinar usos, aparatos e linguagens dos meios de comunicação. Por mais que muitas vezes esses termos se confundam e sejam utilizados como sinônimos, é importante fazer uma distinção entre duas correntes: a educação *para* as mídias pressupõe o desenvolvimento de uma leitura crítica dos meios; a educação *pelas* mídias refere-se ao uso dos meios como suporte mediático na educação. Neste estudo, optou-se pelo uso do termo mídia-educação, que pressupõe a integração das duas correntes. Este é também o termo utilizado pela UNESCO em suas conferências sobre o tema e em grande parte de suas publicações. A definição dada por ela de *media education*:

> É o processo de formação e aprendizagem sobre a mídia, através da aquisição de uma competência geral nas técnicas de produção e recepção da indústria. Ele não está limitado ao texto impresso, mas também engloba outros sistemas simbólicos (imagens e sons). Ele dota o aluno com a capacidade de analisar textos da mídia (escrita, produções audiovisuais e digital), de modo a compreender o seu significado e avaliar os seus valores. Este processo, que inclui interpretação e apropriação ativa, combina métodos críticos e criativos. Ele permite aos jovens construir a sua própria análise e fazer julgamentos ao se reconhecerem como consumidores de mídia. Dá-lhes, ainda, a capacidade de tornarem-se produtores de mídia. (UNESCO, 2006, p. 168, tradução do autor)

[48] Segundo Soares, “a educação para a comunicação, o uso das tecnologias na educação e a gestão comunicativa transformam-se em objeto de políticas educacionais, sob a denominação comum de Educomunicação.” (SOARES, 2002, p. 16)

Em verdade, um conceito mais amplo de *media literacy* e o conceito de *media education* muitas vezes se confundem, mesmo em documentos produzidos pela UNESCO.

Alguns autores definem a mídia-educação como o processo, e a *media literacy* (ou a alfabetização mediática) como o resultado deste processo[49]. Outros defendem que, em meados dos anos 90, com o advindo dos meios digitais e o grande impacto causado nos sistemas de comunicação, sentiu-se a necessidade de repensar o que seria esta alfabetização midiática. Agora, o foco passou a estar também na necessidade de adquirir habilidades instrumentais, na tentativa de combater os níveis de desigualdade no acesso às novas mídias. A escola europeia, que, de uma maneira geral, até então se baseava em desenvolver um espírito crítico, teve campo perdido para a escola norte americana, que baseou seu modelo de alfabetização midiática no enfoque instrumental. Entretanto, a partir dos anos 2000, com o início da digitalização das mídias tradicionais e com a criação de novas plataformas de comunicação que convergiam essas linguagens, houve a necessidade de uma integração entre as duas escolas. As relações entre mídia e sociedade tornaram-se mais complexas. Agora, um ensino sobre mídia teria que abranger, em mesmo grau de relevância, o domínio do uso dos meios como ferramentas e a análise das mensagens, bem como as condições em que foram produzidas e divulgadas, observando-se questões econômicas e sociais. A mídia-educação buscaria incluir todas estas dimensões[50].

Para este estudo, é importante ressaltar que definimos como mídia-educação a "possibilidade de educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, por meio de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva." (FANTIN, 2008, p. 153). A mídia-educação, e aqui trabalhamos a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, implica a adoção de uma postura crítica e ao mesmo tempo criadora para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir conteúdos e educar para a cidadania.

---

[49] TORNERO, José Manuel P. Media Literacy: New Conceptualisation, New Approach. In:CARLSSON, U. et al. **Empowerment through media education: An Intercultural Dialogue**. Göteborg: Nordicom, 2008. pp. 103-116.

[50] CARLSSON, U. et al. **Empowerment through media education: An Intercultural Dialogue**. Göteborg: Nordicom, 2008.

Assumindo que a linguagem pode ser compreendida como posto — pressuposto — subentendido — inferência (KOCH, 1996), ou seja, de que uma educação midiática pode levar a uma análise do que é dito, do que se quer ser dito, do que é compreendido e consequentemente levando a uma interpretação mais crítica perante a mensagem, pode-se inferir a importância da mídia-educação junto ao contexto educacional-comunicacional citado até agora.

Reconhecer a centralidade das mediações e das linguagens no processo educativo implica discutir a função cognitiva da linguagem, sobretudo admitindo que outras linguagens – além da oral e da escrita – são legítimas e fundamentais para a produção, a socialização e a apropriação de conhecimentos. E educar para as linguagens envolve uma concepção pedagógica que leve à capacidade de questionar, de elaborar metáforas, de interpretar e de produzir definições.

A linguagem representa um dos quatro “conceitos-chave” em mídia educação, modelo teórico já amplamente difundido. Além dela, produção, audiência e representação integram um quadro de “perguntas-satélites” que devem ser levantadas (MASTERMAN, 2010).

No conceito de representação, por exemplo, o objetivo é o questionamento da forma como somos representados e como representamos nós mesmos. É analisar a forma como a mídia apresenta-se como uma janela para o mundo, mesmo tratando-se de imagens (e sons e palavras) realmente produzidas, selecionadas, editadas e embaladas. Ou seja, dar-se conta de que se está lidando com um sistema simbólico. Neste ponto, já entramos no campo da produção e da linguagem novamente. A ideia é analisar imagens da forma denotativa até os níveis conotativos de significado. Quando se vê TV, um filme ou uma fotografia há um ponto de vista, literalmente. Denotativamente, só se pode ter aquele ponto de vista, o da câmera. Cabe, então, percebê-lo e, conotativamente, analisar o seu papel na produção de significados.

Segundo Masterman (2010), o papel do professor não é incentivar os alunos a assumirem posições ideológicas, mas sim levantar estas questões, “elevar a consciência”. Por exemplo, no caso das representações novamente, então quem as estão criando? Quem está nos dizendo sob qual ponto de vista enxergar o mundo? Quem está me dizendo que o mundo é desta forma? Há ainda outras questões a serem levantadas, agora no campo dos estudos da linguagem e do discurso: como estas representações são elaboradas de forma a serem tão autênticas e

verdadeiras? Como aceitamos isso com a própria realidade? O que nos leva a apreender o significado da representação criada dentro do campo da linguagem midiática? Outras que envolvem estudos de recepção, ou de audiência: como o público é afetado por essas representações? Como são lidas e compreendidas?

Apesar da atualidade dessas questões, muitas delas remetem aos princípios dos estudos de mídia-educação, quando seu objetivo era proteger as crianças daqueles que são considerados problemas morais, culturais ou políticos das mídias. Nos últimos anos, porém, a partir do crescimento dos Estudos Culturais e da visão de que a *audiência* não é uma massa uniforme e passiva, aliou-se a esse desenvolvimento de senso crítico a possibilidade de apropriação dos meios, como forma de empoderamento e de produção cultural por direito próprio. (BUCKINGHAM, 2007)

Novamente remete-se à necessidade e importância de trabalharem-se as múltiplas linguagens, enfatizando a expressão em qualquer linguagem e meio.

> Isso permitiria focalizar os mais diferentes tipos de criação escrita, visual, musical corporal e integral na perspectiva de uma recepção e apropriação crítica (educar *sobre/para* os meios), como instrumento (educar *com* os meios) e como produção (educar *através* dos meios com suas linguagens e formas de expressão). Assim, entre outras possibilidades, poderíamos formar crianças e jovens leitores, escritores, *videomakers*, locutores de rádio, fotógrafos, cineastas, criadores de sites, etc., na perspectiva de interpretar criticamente essa realidade produzindo cultura e por meio de uma participação ativa. (FANTIN, 2008, p. 155)

Desta forma, David Buckingham (2006[51] apud RIVOLTELLA, 2008) coloca o desafio de repensar o sistema conceitual da mídia-educação em face das novas mídias e das suas colocações no mundo digital. Isso não significa que a base sobre o qual a mídia-educação foi construída (representação, linguagem, produção, audiência) seja rejeitada, mas sim, a partir dela, repensar novas estratégias e novos conceitos. Entre as possibilidades de transformações da escola baseadas nas dimensões tecnológicas e simbólicas, alguns estudiosos tem avaliado que o modelo ideal se aproximaria de uma “pedagogia dos bens culturais” (LANEVE[52], 2000 apud

---

[51] BUCKINGHAM, David. **La media education nell’era della tecnologia digitale**. Paper apresentado no congresso “La sapienza del comunicare”, Roma, 2006.

[52] LANEVE, Cosimo. La diddatica dei beni culturali. In: LANEVE, C. (a cura di). **Pedagogia e diddatica dei beni culturali: Viaggio nella memória e nell’arte**. Bréscia: La Scuola, 2000.

FANTIN, 2008) e de uma “abordagem culturalista” (“mídias-culturas” de JACQUINOT[53], 2006 apud RIVOLTELLA, 2008). Em síntese, esta nova pedagogia indica a direção de uma redefinição conceitual da mídia-educação no sentido da mídia-cultura e dos Estudos Culturais.

Rivoltella (2008) argumenta que essa passagem pode expressar-se com as categorias de Foucault (MARTIN, GUTMAN e HUTTON[54], 1992 apud RIVOLTELLA, 2008). O “velho” paradigma era definido pelas tecnologias de produção e pelas tecnologias de signos: a educação para as mídias consistia em fazer as coisas com as mídias (tecnologias de produção) e na leitura crítica das mídias (tecnologias de signos); o “novo” paradigma, ao invés, seria definido pelas “tecnologias de si”. As tecnologias de si, no sentido sugerido por Foucault, seriam as técnicas por meio das quais o eu adquire consciência e controle. Através delas, a nova educação para a cidadania consiste na integração da abordagem funcionalista, que tem o foco sobre a construção da autonomia do sujeito por meio da análise e da desconstrução, com a abordagem culturalista, que reconheça nas mídias uma relação estrutural com a dimensão política (no sentido de *polis*). A natureza das mídias implica uma luta por significação e controle, no planejamento, no desenvolvimento, na distribuição e no uso e, ainda,

> (...) as mídias, enquanto forças culturais, são analogamente elementos políticos: estão sujeitos a conflitos sobre acesso e participação; são/estão sujeitos a conflitos sobre direitos de propriedade e de representação; são/estão sempre influenciáveis pelas consequências incertas e imprevistas de cada ato de comunicação. As mídias unem e ao mesmo tempo separam, incluem e ao mesmo tempo excluem, fornecem liberdade de expressão e reivindicam direitos de vigilância e controle, permitem e impedem, criam novas desigualdades tanto quanto procuram eliminar as velhas. (SILVERSTONE[55], 2002, p. 227 apud RIVOLTELLA, 2008, p. 54)

Desta forma, refletindo sobre o significado da alfabetização no século XXI, Fantin (2008) lista três eixos que enfatizam a abordagem da mídia-educação: “*cultura* (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), *crítica* (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e *criação* (capacidade criativa de

---

[53] JACQUINOT, Geneviève. **Dall’educazione ai media alle ‘mediaculture’: Ci vogliono sempre degli inventori!** Paper apresentado no congresso “La sapienza del comunicare”, Roma, 2006.
[54] Martin, L. H.; Gutman, H. e Hutton, P. H. **Technologies of the sel. A seminar with Michel Foucault.** Amherst: University of Massachussets Press, 1992.
[55] Silverstone, R. **Why study the media?** Londres: Sage Publications, 2002.

expressão, de comunicação e de construção do conhecimento)" (FANTIN, 2008, p. 157). Aos três "Cs", a autora acrescenta um quarto: *cidadania.* A mídia-educação pode contribuir para fazer da escola um ponto de virada importante na transformação sociocultural, a partir da convergência dos conceitos de apropriação e de construção de "mundos possíveis".

Porém, ao transferir essas ideias para o cenário lationamericano, em que a desigualdade social muitas vezes faz com que conceitos como inclusão digital, mídia-educação e acesso à tecnologia se confundam, Tedesco (2004) faz a ressalva de que é muito mais rápido comprar e distribuir equipamentos que mudar atitudes e padrões culturais. Portanto, deve-se ter cuidado em não cometer o erro de pressupor que o papel da escola perante a revolução educacional que ocorre com o advindo das tecnologias da informação baseia-se somente em distribuir aparelhos modernos às escolas. Ações que apostam na renovação, na inovação tecnológica e na incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na escola só fazem sentido se significarem uma transformação sob uma perspectiva cultural, articulada a uma perspectiva política, econômica e social. Sem dúvida, o acesso de jovens aos diversos meios de comunicação é pré-requisito para o bom resultado de em um programa de mídia-educação. As novas TICs, especialmente, representam importantes instrumentos para esta geração, permitindo o contato e a expressão de diversas opiniões, em diferentes culturas, línguas e grupos. No espaço de uma década, as novas mídias, como a internet e os telefones celulares, revolucionaram o conceito de cultura midiática em todo o mundo. Entretanto,

> A educação é muito mais que seus suportes tecnológicos; encarna um princípio formativo, é uma tarefa social e cultural que, sejam quais forem as transformações que experimente, continuará dependendo, antes de tudo, de seus componentes humanos, de seus ideais e valores. A história nos ensina que as tecnologias da palavra são cumulativas e não substitutivas, e que dependem dos fins sociais e não o contrário... Por último, não cabe postular que a revolução educacional chegará a nossas cidades independentemente do que façam seus agentes sociais. (BRUNNER[56], 2001 apud TEDESCO, 2004, p.77)

[56] Brunner, J. J. **Globalización, Educación, Revolución Tecnológica.** Perspectivas, v. XXXI, n. 2, 2001.

4.2 Pesquisas em mídia-educação

Diversas pesquisas, principalmente norte-americanas, onde a alfabetização midiática já é amplamente difundida no currículo escolar desde a década de 70[57], já vêm sendo desenvolvidas no sentido de testar os resultados da mídia-educação, especialmente no que tange comportamentos de agressividade, medo e ansiedade entre as crianças, cuja responsabilidade vem sedo dada aos meios eletrônicos. Uma delas, por exemplo, constatou que o processo de "dessensibilização visual" ou de exposição gradual a imagens ameaçadoras em um contexto não ameaçador (como a escola), pode ser efetivo para ajudar as crianças da pré-escola, e mesmo do ensino fundamental, a lidar com seus medos (CANTOR[58], 2001 apud SINGER e SINGER, 2007). Pode-se oferecer explicações verbais a crianças quanto ao que foi visto na TV ou no cinema, enfatizando que o material assustador não era real.

Outras pesquisas, como de Paul Harris[59] (2000 apud SINGER e SINGER, 2007), indicam que a TV pode influenciar outras emoções além do medo, principalmente quando as crianças se identificam com os personagens de uma história. Em um de tais experimentos, lhes foi pedido que se sentissem tristes junto com os personagens. Ao solicitar que a recontassem, concentraram-se mais nos elementos tristes da história e tiveram pior desempenho em uma tarefa de memória, comparadas às do grupo controle que não receberam nenhuma recomendação. Da mesma forma, para Singer e Singer (2007), crianças que estão profundamente envolvidas com personagens de televisão serão mais afetadas emocionalmente que outras que não estão tão envolvidas. De qualquer forma, o que é relevante para este estudo é como outras pesquisas, por exemplo a de Nathanson e Cantor[60] (2000 apud SINGER E SINGER, 2007), indicam que a resposta das crianças para a TV

---

[57] Um exemplo é o projeto *Channel One*, voltado a oferecer, via satélite, um noticiário diário comentado, em um programa financeiramente sustentado por comerciais, na razão de dois minutos de anúncios publicitários para cada dez minutos de informação. Em seu lançamento em 1990, pretendia atingir um público vinte vezes maior que o da MTV.

[58] Cantor, J. The media and children's fears, anxieties, and perceptions of danger. **In Handbook of Children and the Media**, ed. D. G. Singer e J. L. Singer. EUA: Sage Publications, p. 207-221, 2001.

[59] Harris, Paul. **The work of the imagination.** EUA: Blackwell Publishers, 2000.

[60] Nathanson, A. I. e Cantor, J. Redudng the aggressive-promoting effect of violent cartoons by increasing children's fictional involvement with the victim: A study of active mediation. **Journal of Broadcasting e Eletronic Media** 44 (1): 125-142, 2000.

pode ser moderada no sentido de reduzir esse impacto das mensagens emocionais negativas.

Nesse sentido, quando as crianças são expostas a lições de mídia-educação, aprendem significativamente mais sobre como os programas são construídos, são mais capazes de compreender a diferença entre realidade e fantasia na TV, além de envolverem-se menos em comportamento violento (DAVIES[61], 1997; ROSENKOETTER et al.[62], 2004; D.G. SINGER e SINGER[63], 1998 apud SINGER e SINGER, 2007). Em crianças mais velhas, ainda, obtém-se resultados como melhora na compreensão de leitura, na escrita e nas habilidades de pensamento crítico (HOBBS e FROST[64], 2003 apud SINGER e SINGER, 2007).

Os currículos de mídia educação geralmente objetivam a compreender como os programas são feitos, suas propriedades técnicas, num processo de desconstrução dos mesmos, de modo que as crianças possam compreender como as mensagens televisivas podem afetá-las, tanto no âmbito emocional quanto cognitivo. Além disso, a experiência de produzir mídia dá às crianças o senso do potencial da mídia, mesmo com tecnologias primitivas.

Estereótipos, violência, noticiários e comerciais são programas incluídos como segmentos de vários currículos, além de oferecer aos pais sugestões no controle midiático de seus filhos, escolhendo programas adequados às idades, número de horas assistidas e sugerindo discussões após verem os programas. Segundo pesquisa de Van de Bulck e Van den Bergh[65] (2000 apud SINGER e SINGER, 2007), a orientação dos pais também ajuda a reduzir o consumo de mídia.

Nota-se que as pesquisas aqui citadas são internacionais. Em verdade, essa diferença para a produção científica nacional em mídia educação reflete o atraso na elaboração de políticas públicas no Brasil se comparado a outros países. De

---

[61] Davies, M. M. **Fake, fact, and fantasy: Children's interpretation of television reality.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

[62] Rosenkoetter, L. J.; Rosenkoetter S. E.; Ozretich R. A.; Acock A. C. Mitigating the harmful effects of violent television. **Journal of Appiied Developmental Psychology.** 15-A7, 2004.

[63] Singer, D.G e Singer, J. L. Developing critical viewing skills and media literacy in children. **In The Annals**, ed. Jamison K. H. e Jordan A. B., Philadelphia: The American Academy of Political an Social Science, 1998.

[64] Hobbs, D. S. e Frost R. Measuring the acquisition of media-literacy skills. **Reading Research Quarterly** 38 (3): 330-335, 2003.

[65] Van den Bulck, J. e Van den Bergh B. The influence of perceived parental guidance patterns on children's media use; Gender differences and media displacement. **Journal of Broadcasting e Eletronic Media** 44 (3): 329-348, 2000.

qualquer forma, universidades e entidades não governamentais vêm se dedicando a projetos na área que têm produzido resultados otimistas. Descreveremos uma destas experiências a seguir.

4.3 Uma experiência em mídia-educação: o projeto Telinha de Cinema

Novas formas de comunicação vêm sendo experimentadas por meio dos dispositivos móveis, cuja capacidade multifuncional possibilita ao usuário ter acesso à internet, captar imagens digitais, gravar sons, entre outras funções.

O baixo custo do telefone celular e sua capacidade de aliar informação, tecnologia e mobilidade faz dele um objeto símbolo de um novo paradigma tecnológico informacional. Essa capacidade técnica inspirou a criação do Projeto Telinha de Cinema pela entidade não governamental Casa da Árvore Projetos Sociais.

O Telinha de Cinema foi criado em 2007, na cidade de Palmas. Ele tem como objetivo reunir ações para a democratização do acesso ao conhecimento artístico e tecnológico através de atividades de formação para jovens e adultos. A forma de democratização deu-se pela apropriação dos dispositivos móveis por adolescentes e jovens da periferia da cidade de Palmas que aprendem técnicas de audiovisual e produzem conteúdo a partir da realidade da comunidade onde residem utilizando como ferramenta o telefone celular.

Em 2009, o Telinha de Cinema recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social[66], sendo reconhecido como o primeiro núcleo comunitário de

---

[66] O Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, criado em 2001, é um instrumento de identificação, seleção, certificação, promoção e fomento de tecnologias que apresentem respostas efetivas para diferentes demandas sociais. E tecnologia social compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. É um conceito que remete para uma proposta inovadora de desenvolvimento, considerando a participação coletiva no processo de organização, desenvolvimento e implementação. Está baseado na disseminação de soluções para problemas voltados a demandas de alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde, meio ambiente, dentre outras. As tecnologias sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas

formação e experimentação audiovisual dedicado a novas tecnologias do Brasil. A premiação possibilitou que a Casa da Árvore multiplicasse o projeto em outras cidades brasileiras como Goiânia (GO), Recife (PE) e Porto Velho (RO). Atualmente, ele atende 400 pessoas por ano, entre jovens estudantes de escolas públicas, professores e artistas.

O trabalho de Carvalho, Quirinho e Sousa (2012), através da análise de vídeos produzidos na periferia de Palmas, entre micro documentários e video reportagens, pôde constatar a importância que os chamados vídeos de bolso podem assumir como instrumentos de apropriação da mídia, de desenvolvimento crítico e expressão da diversidade cultural.

Projetos como o Telinha de Cinema, ao qualificarem jovens para o fazer do vídeo digital, dão a eles a oportunidade, aliando o conhecimento adquirido no projeto às possibilidades da internet, de divulgar suas produções e ideias, contribuindo para uma ressignificação do território a partir do olhar periférico. Em outras palavras, eles podem ser os atores sociais da História da cidade.

---

e reaplicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala Consulta realizada no site http://www.fbb.org.br/tecnologiasocial/premio-fbb-de-tecnologia-social/ em 09/06/2012

Capítulo 5

Explorando o paradigma do proibir

5.1 A pedagogia Waldorf

> Sean, de quatro anos, andava de um lado para o outro no escritório que utilizo na creche, procurando, em meio aos brinquedos da estante, alguma coisa interessante. [...] Finalmente ele pegou um cachorro e o olhou com curiosidade. 'O que ele *faz?*', perguntou. 'Você pode fazê-lo falar', sugeri. 'Mas como?', perguntou, procurando um botão ou uma cordinha. 'Assim', respondi, pegando um gatinho e falando como se fosse ele, com uma voz engraçada. Sean ficou encantado. (LINN, 2006, p. 89)

A pedagogia Waldorf é um sistema pedagógico que tem provocado muitos debates, especialmente em países europeus. Isso se deve, principalmente, ao fato de a grande maioria das escolas Waldorf existentes no mundo estarem localizadas nesse continente (631 de 880[67]). No Brasil, segundo dados de 2009, havia 25 escolas Waldorf e 70 jardins-de-infância, incluindo os que pertencem a escolas[68].

Entretanto, no país, e especialmente no meio acadêmico, pouco se discute sobre este sistema de ensino. A hipótese levantada durante a elaboração desta pesquisa foi a de que isso se deve à pedagogia Waldorf basear-se na Antroposofia[69], ciência *espiritual,* não religiosa, criada pelo austríaco Rudolf Steiner. Sem pretender entrar em uma explicação mais detalhada, podemos dizer que ela possui uma visão do universo e do desenvolvimento do ser humano distinta da ciência moderna, mecanicista, embasada em preceitos da química, física, biologia, psicologia. A Antroposofia também utiliza esses conceitos, porém enfoca o ser humano sob um ângulo mais amplo. Segunda ela, além do corpo físico, o homem

---

[67] Dados de 2004 do *Bund der Waldorfschulen* (Associação das Escolas Waldorf, em alemão). Embora desatualizado, os números servem como referencial para a distribuição das escolas Waldorf pelo mundo. Disponível em: http://www.sab.org.br/pedag-wal/EW-no-mundo.htm (acessado em 05/11/2011)

[68] Dados do Diretório de Pedagogia Waldorf na América Latina. Disponível em http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm (acessado em 05/11/2011)

[69] A Pedagogia Waldorf

possui, ainda, um corpo etérico e um corpo astral, além de um quarto elemento que lhes dão personalidade, o eu (ego)[70].

De qualquer forma, apesar de não ser um sistema novo, pois data de 1919, ao analisar teoria e prática da Pedagogia Waldorf, bem como autores do meio acadêmico e científico que defendem, mesmo que indiretamente, suas posições, descobre-se sua atualidade. Descobre-se a proposta de um novo caminho de cognição, de um ensino baseado no desenvolvimento da criatividade, responsável pela formação de um ser humano harmônico. De acordo com a concepção antroposófica, a educação não deve ter por objetivo apenas o ensinar, mas o de fazer com que ele cresça de forma equilibrada, favorecendo o desenvolvimento harmônico e sadio do *querer, sentir e pensar* (STEINER, 1984).

E, para isso, umas das premissas da Pedagogia Waldorf – e o objeto de estudo deste trabalho – refere-se ao fato dela considerar importante que se *evite* ao máximo o contato da criança com os meios eletrônicos até a puberdade (ou 3º setênio, como veremos adiante).

5.1.1 Os setênios

Segundo Rudolf Steiner (1984), a vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos – os setênios.

Cada um desses períodos de sete anos tem subdivisões menos visíveis, mas nos quais importantes mudanças se realizam.

Vejamos abaixo características particulares de cada setênio, segundo Steiner.

---

[70] Para um aprofundamento no assunto, consultar:
LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Editora Antroposófica, 1990. p. 13-28.
STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1981.

5.1.2 O primeiro setênio

Nos primeiros sete anos, a criança está voltada para o seu pleno desenvolvimento orgânico e, desta forma, ela é entregue, principalmente, a seus processos vitais, como a alimentação, o metabolismo, o sono. Nessa fase, é necessário que todos os sentidos sejam estimulados naturalmente; deve-se cuidar da naturalidade do som, da cor, dos materiais, da alimentação, do calor.

O ideal seria que a criança em idade pré-escolar estivesse no ambiente familiar, brincando em contato com a natureza e com os afazeres diários da casa. Entretanto, como na sociedade moderna tal condição raramente é possível, o jardim de infância torna-se uma solução “menos pior”. (LANZ, 1990) Ele deve, então, trazer a criança a um ambiente que seja uma extensão do lar. Nos jardins de infância Waldorf, as cores da classe distinguem-se das tradicionais, em tons de pêssego, cor que se aproxima à do útero materno, tornando o ambiente aconchegante. Esse cuidado dar-lhe-á o alicerce para o futuro, fortalecendo a vontade e o *querer* que se manifesta por meio das ações. De fato, toda criança pequena, em uma atividade sadia, é um ser de ação.

Essa permeabilidade da criança ao que se encontra ao redor dela é a principal característica do primeiro setênio. Nesse período, ela aprende por imitação. Em um primeiro momento, uma imitação inconsciente, mas que depois se torna mais consciente (a criança imita a mãe, brinca de vendedor, de médico, etc.).

> Sabendo que a imitação e o exemplo são os motivos básicos de todo comportamento infantil, (...) não é, pois, por meio de exortações, de preceitos morais, de conscientizações de toda espécie que se educa uma criança em idade pré-escolar, mas pelo exemplo e pelo ambiente. (LANZ, 1990, p. 36)

Outra característica importante deste setênio é que a criança treina a todo o momento seu sistema motor. Aparecem, então, os primeiros desenhos, rabiscos retos ou circulares, oriundos exclusivamente da vontade contida no corpo que se exprime pela mão. Portanto, todo aprendizado deve dirigir-se primeiro a esta

vontade / querer, depois ao sentimento para só então chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos.

Segundo a Antroposofia, percebe-se o fim do primeiro setênio por transformações anímicas e espirituais: queda dos dentes de leite, os músculos dão lugar à gordura, o corpo alonga-se, primeiros sinais de harmonia entre o físico e o anímico-espiritual.

5.1.3 O segundo setênio

O segundo setênio, dos sete aos catorze anos, é marcado pelo desenvolvimento de qualidades como o sentimento, a fantasia e a emotividade. Com esta predominância do *sentir*, a visão que a criança tem do mundo não se baseia em seu conteúdo conceitual, mas pelo seu aspecto estético e pela configuração dos seus fenômenos. A criança quer imagens e, desta forma, qualquer matéria escolar deve-lhe ser apresentada primeiro sob a forma de imagens, de modo que trabalhe com os sentimentos da criança e apele para sua fantasia criadora.

O princípio pedagógico do segundo setênio é a autoridade. Nesta fase, com a predominância do sentimento, a criança busca figuras ideais para adorar. Portanto, o educador deve ser respeitado como autoridade na base do amor e da admiração.

> Se não tiver a sorte de ter pais e professores que saibam assumir essa função, o jovem, frustrado em seu íntimo, procurará seus ideais e autoridade nos filmes, nos ‘heróis’ da TV ou em colegas um pouco mais velhos. (...) O jovem até os catorze anos é um idealista. (LANZ, 1990, p. 46)

Desta forma, também a moral não pode ser ensinada antes da puberdade de forma abstrata, por meio de exortações e preceitos teóricos, mas através de imagens e sentimentos. Uma precocidade a esse respeito enfraquecerá a autonomia moral antes dos vinte e um anos; “o adulto será tanto mais independente e livre em

seus julgamentos morais quanto mais tarde tiver sido chamado a emiti-los". (LANZ, 1990)

Subperíodos do segundo setênio:

- até os nove anos e quatro meses: a criança ainda vive a mentalidade de identificação com o mundo, com prevalência de ritmos interiores. Tudo é animado, os bichos, as plantas, os objetos e os contos de fadas e fábulas são vivenciados como realidade.

- dos nove anos e quatro meses aos onze anos e oito meses: a predominância dos ritmos interiores vai se esgotando; esse "vazio" deve ser preenchido com imagens de mundo, mas de acordo com a fantasia da criança. Há o início da exteriorização da personalidade sentimental.

- dos onze anos e oito meses aos catorze anos: já aparecem as primeiras características do terceiro setênio. Desta forma, muitas crianças começam a fechar-se, com o sentimento de que o mundo é estranho e hostil. Nas meninas, especialmente, surge uma forte tendência de fechar-se em um círculo de amizade. O raciocínio já se torna mais objetivo e o intelecto passa a ser capaz de captar leis e abstrações. Acontecem importantes transformações corporais: os membros de alongam, as proporções harmoniosas da criança de nove ou dez anos dão lugar a movimentos angulosos.

O segundo setênio culmina, então, com a puberdade, trazendo, além do amadurecimento físico, uma profunda transformação psíquica e mental.

5.1.4 O terceiro setênio

O que era evitado fazer nos setênio anteriores, isto é, estimular uma consciência prática, torna-se primordial no terceiro setênio (catorze a 21 anos), "e o adolescente será tanto melhor preparado para a nova atitude perante a vida, quanto

mais se teve o cuidado de não desperdiçar e deturpar essas forças prematuramente" (LANZ, 1990), em busca de uma harmonização do querer, do sentir e do *pensar*.

Entretanto, o princípio pedagógico da autoridade, fundamental para o segundo setênio, deixa de ter valor; ao contrário, invocar qualquer autoridade sem possuir justificativa para isso provoca atitude de revolta.

O terceiro setênio não se realiza sem lutas ou crises, sendo a turbulência da puberdade e dos anos seguintes um aspecto exterior dessas crises.

5.2 A escola Waldorf : o ensino para a vida

O mercado de trabalho exige na atualidade que um jovem recém-formado seja capacitado, pelos seus estudos escolares e universitários, a formar opiniões, que seja inovador e criativo frente a problemas inesperados, que tenha espírito de iniciativa. Entretanto, as queixas são constantes quanto à falta deste tipo de perfil. A Antroposofia analisa que, segundo o próprio mercado, o material humano que sai do sistema educacional tradicional não está preparado para enfrentar as exigências da vida profissional, além da falta, principalmente, de preparo moral, da personalidade global, da integração e do idealismo social.

> Na própria era da tecnocracia, o ensino criado por esse sistema não é capaz de satisfazer nem as exigências do próprio sistema. Parece evidente haver algo fundamentalmente errado, e esse algo, segundo a opinião da pedagogia Waldorf, é o conceito biologista do ser humano e a cosmovisão materialista que dominam a educação. (LANZ, 1990, p. 66)

A pedagogia Waldorf, como já citado, resulta da visão da Antroposofia acerca do desenvolvimento infantil. Entretanto, isso não significa que se lecione Antroposofia nas escolas Waldorf; pelo contrário, é respeitada a liberdade espiritual

de alunos e pais. A pedagogia Waldorf apenas empresta os valores antroposóficos do homem como indivíduo e do homem como grupo; e, em primeiro lugar, no encontro entre aluno e professor.

Preferencialmente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada classe tem um único professor que dá todas as matérias principais, isto é, com exceção de artes, artesanato, educação física e línguas estrangeiras. O intuito é o de que, com um convívio diário e prolongado, inclusive com as famílias, a relação torne-se mais íntima, fazendo com que o professor conheça as particularidades de cada aluno. Sabendo que irá dispor de oito anos para formá-los, sua meta torna-se a formação do grupo, não o ensino de uma disciplina específica. No ensino médio, com a inserção de disciplinas que exigem um nível maior de especialização, essa característica é mantida por um mesmo professor que, durante os quatro anos, assume o papel de tutor da classe. Ele torna-se, então, responsável pela mediação de conflitos (lembrando que este período, o terceiro setênio, coincide com a puberdade) e será o elemento de ligação com os pais.

> A grande tarefa humana do adulto, principalmente do professor, é fazer chegar o ‘mundo’ até a criança, de maneira adequada à sua idade. Aí, ela terá as vivências que lhe darão forças para a vida inteira. Nunca se deve esquecer que a criança, antes dos sete anos de idade, ignora o mundo como algo exterior; ele faz parte dela. Depois da puberdade, o adolescente conhecerá o mundo por observação objetiva e científica. A época intermediária (sete – catorze anos) é aquela de uma vivência subjetiva do mundo, porém sempre por intermédio da personalidade do adulto. (LANZ, 1990, p. 45)

5.2.1 O currículo Waldorf

A pedagogia Waldorf é reconhecida pelo MEC e segue suas indicações de currículo para cada série. Mas vai além.

Por exemplo, no jardim de infância, que coincide com o primeiro setênio, a imaginação e a criatividade são encorajadas através do brincar. Nesta fase, a escola deve criar condições para que a fantasia e a vontade da criança se desenvolvam.

Desta forma, isso inclui atividades como brincar, cantar, dançar, desenhar, pintar, cozinhar, fazer teatro, costurar e ouvir histórias. Busca-se que nesta fase a criança reproduza pequenos deveres do dia-a-dia (as salas de aula são mini lares com banheiro, cozinha, mesa para refeições, áreas de descanso, etc) como regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar os brinquedos. O princípio educativo básico é a imitação, evitando-se a autoridade.

No ensino fundamental (segundo setênio), o currículo escolar busca uma visão mais ampla das disciplinas e a aquisição de conhecimentos gerais. Viagens de estudo em campo complementam o conteúdo teórico das matérias. Como já mencionado, o professor de classe do primeiro ao oitavo ano é capaz de conhecer cada criança em profundidade e então responder às necessidades educacionais e formativas de cada uma. Nesse período, lhes são ensinadas matérias básicas, como a alfabetização (que não é incentivada antes da criança atingir sete anos), matemática e habilidades sociais, na busca de que aprendam como os seres humanos se relacionam com o mundo ao seu redor. É dada grande ênfase no estudo de História, do mundo natural e das realizações da humanidade, ao lado do desenvolvimento das capacidades artísticas, práticas, intelectuais e científicas. A eurritmia[71] e o ensino de música é parte fundamental do currículo Waldorf. Aulas de canto e flauta começam na primeira série. A partir da terceira série, são iniciadas as vivências de violino, viola e violoncelo e, da quinta série em diante, as crianças podem participar da orquestra da escola. São desenvolvidos ainda trabalhos manuais: tricô, tecelagem, trabalhos de escultura, marcenaria e sobre metais. Segundo a pedagogia, com isso meninos e meninas desenvolvem habilidades manuais que incentivam as faculdades mentais, fazendo nascer um pensar mais maleável, sem qualquer especialização prévia. Todas as matérias curriculares são integradas num ensino que usa a informação apenas como um dos meios para a formação, e que visa desenvolver a criatividade, a imaginação e a integração social.

No terceiro setênio**,** os jovens entram no Ensino Médio em que vivenciarão as matérias obrigatórias do currículo oficial. É inserido concomitantemente, porém, um maior e mais profundo programa de estudos, incluindo História da arte, pintura,

[71] A euritmia é uma forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, sozinho ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo. Fonte: http://www.sab.org.br/euritmia/ (acessado em 10/02/2012)

zoologia, ecologia, antropologia, meteorologia, escultura, tecnologia e informática, drama/teatro, coral, orquestra, trabalho em metal, litografia e encadernação. Agora, o ensino busca estimulá-lo a refletir sobre a realidade externa e sobre si mesmo. Para a pedagogia Waldorf, o desafio do Ensino Médio é educar o pensar livre, livre dos mecanismos e metodologias que massificam posturas e comportamentos e de preconceitos e formas pré-concebidas, na busca de uma individualidade. São realizadas "viagens de aprofundamento". Por exemplo, no nono ano, busca-se desenvolver a consciência ecológica através de uma viagem a uma fazenda biodinâmica, durante uma semana. No décimo ano, a matemática e a geometria encontram aplicação prática durante dez dias no campo, com o aprendizado de agrimensura. Finalmente, no 12º ano, cada aluno apresenta à comunidade escolar um trabalho uma monografia de fim de curso, fruto da pesquisa de um tema do seu interesse.

5.2.2 A questão da autoridade

Rudolf Steiner (1984) tem como imagem ideal um ser humano que determina a si mesmo, que escolhe serenamente os motivos para suas ações, sem pressão exterior, mas também sem pressão dos seus próprios sentimentos.

Lembrando as recomendações de Steiner:

> - de 0 a 7 anos: autoridade pelo exemplo; direção absoluta;
>
> - dos 7 aos 14 anos: autoridade natural baseada no amor; mão firme mas carinhosa; liberdade, ainda que orientada, nos sentimentos e na criatividade;
>
> - dos 14 aos 21 anos: autoridade natural baseada nas qualidades pessoais (intelectuais, morais, etc.) do educador; liberdade e responsabilidade cada vez maiores;
>
> - 21 anos: plena liberdade e responsabilidade.
>
> (LANZ, 1990, p. 126)

Essa capacidade é adquirida e, portanto, a pedagogia Waldorf defende uma autoridade que conduz, durante a infância, para uma plena autonomia de decisões quando adulto.

Nota-se na teoria de Steiner orientações para o que quase sessenta anos mais tarde Postman iria chamar de criança-adulto e adulto-criança; a criança que ainda no primeiro setênio já escolhe o que vai vestir, o que vai comer e qual carro o pai irá comprar; o adulto que depende dos pais ou de outros adultos, financeiramente e emocionalmente, que não assume suas responsabilidades.

> É só na medida do seu amadurecimento, mas nunca antes da puberdade, que os adolescentes podem ser chamados a participar, a compreender, a colaborar. No seu íntimo, a criança quer ser compreendida, julgada, estimulada, eventualmente criticada. Mas os adultos não querem, ou não podem... e dessa frustração nasce, em grande parte, o abismo entre as gerações. (LANZ, 1990, p. 127)

5.2.3 A questão dos brinquedos

Desenvolvimento cognitivo para Vygotsky (2009), alimento anímico para a pedagogia Waldorf. De qualquer forma, brincar é o conteúdo principal da vida pré-escolar. Brincar é coisa séria para a criança, pois, segundo Steiner, permite-lhe dar livre curso à fantasia e aos impulsos da imaginação.

Portanto, o brinquedo deve ser um estímulo à fantasia, e não um produto acabado. A pedagogia Waldorf estimula o brincar com produtos confeccionados com materiais naturais, como madeira, algodão ou lã, muitas vezes feitos pelas próprias crianças. Nessa fase, como já dito, elas criam seu mundo de imitações, e os brinquedos devem contribuir a estas transformações imaginativas: blocos de madeira que possam ser carros ou casas, bonecas de pano, brinquedos que sejam movidos por elas, não elétricos. Por isso, brinquedos de plástico não são recomendados, considerados “imagem da produção em massa”. Estes brinquedos

de materiais artificiais, cheios de tecnologia, seriam oriundos da fantasia de adultos, e não de crianças, causando-lhes em pouco tempo tédio e desinteresse. Desta forma, elas cansam, instintivamente, destes brinquedos com fins lucrativos, buscando aqueles condizentes com sua natureza.

"Sempre digo que, uma vez, um amigo comprou o computador mais potente para o filho. Tirou da caixa e ele nem quis saber da máquina. Preferiu brincar com a caixa." (SETZER, 2004)

5.2.4 A questão dos meios de comunicação

> Como adultos, com nossa experiência, habilidades cognitivas amadurecidas e valores solidificados, alguém pode crer que é nossa responsabilidade nos defender das mensagens que visam explorar ou influenciar o nosso sistema de valores. As crianças não sabem fazer isso. (LINN, 2006, p. 230)

A pedagogia Waldorf, como já dito, se propõe à formação de seres humanos que desenvolvam harmoniosamente tanto a vontade, o sentimento quanto o intelecto. Para tanto, prega o desenvolvimento da fantasia, da criatividade, dos sentidos e dos meios para o seu relacionamento com o mundo. Aliás, segundo a Antroposofia, o jovem terá uma vivência tanto mais intensa e mais rica do mundo quanto mais agudos os seus sentidos, quanto maior a sua capacidade de observar.

Desta forma, um meio de comunicação que ao invés de trazer o mundo real traz uma imagem de mentira, em uma luz irreal, dentro de um espaço falso, com pseudomovimentos, com um som irreal, e tudo em um tempo igualmente falso não cabe nesta pedagogia. (LANZ, 1990) No caso da TV, a exposição a um número excessivo de imagens que se sucedem com demasiada rapidez faz com que a criança, incapaz de assimilá-las, passe a sofrer de "indigestão sensorial e mental", de um "embrutecimento dos sentidos e das faculdades perceptivas", o que leva a uma "atrofia da criatividade, o aumento da passividade, além de um alheamento crescente". (Ibid, p. 133, 134)

Segundo a visão de desenvolvimento infantil da pedagogia Waldorf, a televisão não assume um caráter social. Pelo contrário, a televisão aliena a criança; ao invés de dar e receber constantemente, em um intercâmbio de ações e reações, de impressões e de atos, ela tem um mundo pronto e ilusório que fica, contraditoriamente, longe dela. A criança vê um espetáculo, mas não participa dele.

Como também já visto, ela é um ser que imita e que aprende através de imitações. No primeiro setênio, ela é indefesa contra a penetração do mundo que os meios de comunicação transmitem. No segundo setênio, o problema não diminui, pois nesta fase as crianças têm a tendência de identificar-se, principalmente pelos sentimentos, com aquilo que se passa em seu ambiente, na busca inconsciente da formação de seus valores éticos, intelectuais, sociais. Não possuindo consciência o bastante para fazer escolhas, elas veneram e imitam esse mundo com o qual desejam identificar-se. E neste sentido podem-se incluir inúmeras justificativas de por que a Antroposofia é contra os meios de comunicação, especialmente a TV, como o culto ao erotismo e à agressividade. Longe de serem atitudes naturais e inerentes à idade (que não se confunda o papel do sexo e de certo espírito de crítica e de revolta na evolução juvenil), estes vêm sendo sustentados pelo lucro que trazem para setores da produção intelectual comercializada (livros, revistas, TV, moda), pela conscientização artificial do sexo na vida dos jovens, desde a educação sexual das crianças na escola até a pornografia que tomou conta das bancas de revistas e dos momentos de lazer. (LANZ, 1990)

Por este e outros motivos, a pedagogia Waldorf defende que, pelo menos até o fim do segundo setênio, “os pais responsáveis deveriam, por todos os meios, conseguir que as crianças não assistam TV.” (LANZ, 1990, p. 138). Mas, como ressalta, não apenas *proibir* a televisão, mas *substituí-la*. A criança que não assiste televisão não fica alheada; mesmo sem ela, o mundo chega-lhe com intensidade. A Antroposofia questiona se é realmente necessário esse impacto constante de informações, se não seria melhor preparar as crianças de uma maneira que possam enfrentar o mundo, e quiçá fazê-lo melhor, em lugar de permitir que o mundo os forme. As experiências em escolas Waldorf têm demonstrado que, ao invés de ficarem alheadas, as crianças passam a se interessar mais por leitura de livros e jornais, meios de transmissão de informação que exigem uma maior atividade delas, estimulando a imaginação e a criatividade.

Muitos pais são a favor do papel que a mídia tem em suas vidas e do impacto que ela causa sobre as crianças. São gratos por aquilo que veem como maiores oportunidades educativas e culturais do que tiveram quando eram jovens. Porém, o que parece ser a principal razão para que os pais levem a mídia para a vida dos seus filhos não são os benefícios educacionais oferecidos às crianças, mas os benefícios práticos oferecidos aos pais: tempo para realização de tarefas, paz e tranquilidade, ou mesmo a oportunidade de assistir os seus próprios programas favoritos. (RIDEOUT e HAMEL, 2006).

A TV, os vídeos, o computador, fazem com que os pais abdiquem da sua tarefa de educadores. “Elas ficam silenciosas, não atrapalham, e deixam o tempo livre para os pais fazerem outra coisa. Isto gera, neles, certo comodismo (...)” (LANZ, 1990). A Antroposofia considera que essa mudança de atitude implica em uma tomada de consciência e em um grande esforço. Mas questiona: “quem poderá esperar que a educação dos filhos não exija certo esforço?” (LANZ, 1990, p. 138)

É necessário esclarecer, entretanto, que a pedagogia Waldorf não é contra a tecnologia e ao seu uso. Pelo contrário, defendem que as matérias científicas e humanas têm o mesmo peso, por isso o conhecimento e a compreensão das tecnologias são essenciais para o homem. E a informática está inserida nesse processo. Desta forma, a partir do terceiro setênio, são incluídas aulas de informática em seu currículo. Entretanto, mais do que ensinar a utilizar os comandos do computador, as aulas pretendem transmitir seus elementos básicos e tornar transparentes os princípios do seu funcionamento. É o tema do próximo tópico.

5.2.5 A questão do ensino audiovisual

Com base no exposto, a pedagogia Waldorf é contra, ou pelo menos reduz ao máximo, o uso de recursos audiovisuais nas escolas. E apresenta a seguinte justificativa: em uma aula baseada em recursos audiovisuais o aluno recebe uma imagem pronta, definida, que lhe é imposta como realidade. Ora, sendo

características do primeiro e segundo setênio a fantasia e a autoridade, respectivamente, neste tipo de ensino saem prejudicados ambos. Não se exige da criança a elaboração de conceitos e imagens, e ela acaba por respeitar a autoridade da televisão, do vídeo, do projetor, ao invés da autoridade do professor ou dos pais; “sem poderem transformar-se e crescer de acordo com seu desenvolvimento. Serão imagens-clichês e conceitos mortos.” (LANZ, 1990)

Entretanto, a partir do terceiro setênio, o aluno está preparado para atividades intelectuais e para adquirir uma consciência prática – uma vez que a fantasia já foi estimulada. Portanto, a pedagogia Waldorf defende que filmes, slides e outros recursos podem e devem complementar o ensino após a puberdade; mas nunca preceder ou *substituir* uma explicação oral do professor, ou um experimento autêntico na química e na física, por exemplo.

Além do ensino *através* dos meios, o ensino *para* os meios é inserido nessa fase, através do ensino de tecnologia e informática. Para uma pedagogia orientada pelo e para o ser humano, como a Waldorf, o ensino da informática deverá transmitir o entendimento dos elementos básicos do computador e tornar transparente os princípios de seu funcionamento. E isso se dá de acordo com a evolução tecnológica da própria humanidade. Em meio às aulas do currículo, são desenvolvidos pelos alunos, em um processo de desconstrução e construção, projetos de um telégrafo, de um telefone, de um rádio, até chegar ao computador. Segundo a pedagogia, a informática permite bons resultados quando aplicada em determinadas matérias como matemática e física. No primeiro caso, os sistemas de números, o binário em particular, são indicados para o 9º ano.

Nota-se, com isso, que na questão do papel dos meios de comunicação - e aqui se inclui programas educativos ou não - no desenvolvimento infantil, a preocupação da pedagogia Waldorf é, fundamentalmente, com a *experiência.* E assim, tanto na escola quanto no dia-a-dia da criança, a forma como os meios vêm substituindo o fazer, o sentir, o tocar, o criar, o imaginar, o *experimentar*.

O artigo de Fischer para o livro Liga, Roda, Clica (2008) faz interessantes indagações e observações que em muito se assemelham às da pedagogia Waldorf, embora a autora não citá-la diretamente:

> Acúmulo de imagens e informação é da ordem da experiência? É esse um tipo de experiência que passa a nos afetar, na medida em que, por exemplo, sofremos a angústia de não conseguir apanhar tudo, não conseguir ler tudo, não conseguir ver tudo? [...] Trata-se de tomar o conceito de experiência – inspirado em Walter Benjamim[72] (1993; 2002), em Heidegger[73] (1996), em Nietzche[74] (1996; 1999), em Michel Foucault[75] (1994), em Hannah Arendt[76] (2000) e, bem mais próximo de nós, em Jorge Larrosa[77] (2002) - e de fazê-lo criativa ferramenta para pensar os modos pelos quais temos analisado, estudado, investigado as relações entre mídia e educação. [...] pode ser muito rico e muito produtivo não ficar apenas no nível da denúncia de imagens que nos 'deseducam', que nos fazem crianças consumistas, mulheres desapaixonadas por seus corpos impossíveis, corpos que nunca atingirão as formas nem a beleza da atriz. Vai-se e quer-se ir além, muito além, de simplesmente afirmar que 'há uma mídia que subjetiva'. [...] Quer tratar-se aqui daquela experiência que nos transforma. [...] o que somo hoje capazes de dizer? O que somos hoje capazes de ver? O que somos capazes de experimentar? Somente o que a mídia nos ensina a ver e o que a escola nos ensina a dizer? Apenas isso? (p. 33, 34 e 38)

5.3 Uma experiência na pedagogia Waldorf: as escolas municipais de Espírito Santo do Turvo

A partir de 1993, o ensino infantil municipal de Espírito Santo do Turvo, município de quatro mil habitantes situado a 320 km da cidade de São Paulo, passou a utilizar elementos da pedagogia Waldorf em suas escolas. Em 2005, o projeto estendeu-se também ao ensino fundamental. Os professores passaram por uma série de capacitações, cursos estes que abordavam temáticas como:

Aprendendo com poesia – Foi ensinado o uso do ritmo e da poesia como instrumentos pedagógicos. Os professores aprenderam técnicas para harmonizar sua classe, conhecer e entender melhor o temperamento dos seus alunos, e tornar

---

[72] BENJAMIM, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
_____ . Experiência. In: BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Rio de Janeiro: Duas cidade, 2002.
[73] HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
[74] NIETZCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural: 1996.
_____ . **Ecce homo. Como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
[75] FOUCAULT, Michel. Entretien avec Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits. 1954-1988,** vol. IV. Paris, Gallimard, 1994.
[76] ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.
[77] LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr., 2002, pp. 20-28.

suas aulas mais interessantes. A linguagem oral, a fala coletiva, as rimas e os ritmos foram trabalhados também como elementos de concentração.

Aprendendo com teatro – Foi ensinado o uso do jogral e teatro como instrumentos pedagógicos. O declamar evoluindo para o interpretar, focando a sociabilidade, a participação coletiva, o desenvolvimento do senso estético e a vivência lúdica dos conteúdos como fator de estímulo à apropriação, pelos alunos, dos conteúdos vivenciados.

Aprendendo matemática, ciência e artes – Foi ensinado o uso de processos rítmicos como instrumento de aprendizagem matemática e introduzidos conceitos básicos de geometria através da vivência das formas. A ciência foi trabalhada através da observação da natureza e de atividades práticas e artísticas. A música, desenho, pintura e trabalhos manuais foram desenvolvidos como instrumentos integrados ao trabalho pedagógico.

Com a visão de desenvolvimento humano da pedagogia Waldorf, foram introduzidos elementos como um currículo diferenciado, que compreende todas as matérias exigidas oficialmente, embora mais amplo que os currículos tradicionais. O corpo é educado por meio de atividades práticas como jardinagem, horticultura, marcenaria, construção, ginástica, trabalhos manuais, entre outras. Desta forma, a educação do corpo fortalece também o caráter da criança, com o desenvolvimento de sua força de vontade, criando nela qualidades como a disposição para enfrentar dificuldades, a perseverança e o autocontrole. As emoções são educadas por meio da arte: música, canto, desenho, pintura, literatura, teatro, recitação, escultura, e cerâmica. Por meio da expressão artística, são dadas muitas oportunidades para o refinamento da sensibilidade e a harmonização de conflitos na área afetiva e na interação social. A mente é educada por meio da transmissão dos conhecimentos adquiridos pelo homem de forma balanceada e adequada à idade do aluno, tendo como função o pensar. Sendo assim, nas escolas da cidade, o pensar vem sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar científico e intelectual no ensino médio.

Outro elemento da pedagogia Waldorf introduzido no ensino municipal é o fato de o professor de classe acompanhar o mesmo grupo de alunos durante os primeiros cinco anos do ensino fundamental. Com isso, além de ministrar as matérias básicas, o professor, através da intensa convivência com seus alunos, tem

a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e pode desenvolver um acompanhamento mais individualizado baseado nas necessidades de cada uma delas. Ele acompanha o grupo em viagens e estabelece um elo entre as famílias das crianças, com o objetivo de criar um grupo social integrado.

Foi inserido também o ensino em projetos, ou seja, são desenvolvidos grandes temas em um período de três a quatro semanas quando uma matéria se converte em tema principal, como apoio de todas as outras disciplinas curriculares. Concluído esse período, outra matéria passa a ocupar o papel principal e assim sucessivamente, alternando-se projetos de português, matemática, história, geografia e ciências. As demais matérias que compõem o currículo são articuladas de forma a garantir a complementaridade do tema principal, sob uma perspectiva interdisciplinar. Dessa forma, é possível um maior aprofundamento nos conteúdos de forma não fragmentada, assim como atividades de vivências práticas sobre o tema, o que possibilita um maior envolvimento do aluno e consequentemente um maior desempenho e aprendizado.

A pedagogia Waldorf ressalta a importância da vivência no ensino. Por isso, são estimulados e desenvolvidos acontecimentos extraclasse que enriquecem o currículo pleno, possibilitando, além do aprendizado, a integração entre pais, alunos e professores. As excursões e passeios pedagógicos são algumas dessas atividades. Durante as viagens, há estudos de campo em várias matérias: zoologia, botânica, geografia, história, etc. As excursões são a ilustração prática de conceitos básicos das matérias estudadas.

> Antes, o papel da escola era transmitir conhecimento, hoje a escola deve também ensinar a pensar e a se relacionar. O conteúdo não é um fim, e sim um meio. A escola deve preparar o jovem para conviver num clima flexível, desenvolvendo capacidades, quanto mais básicas melhor. É fundamental desenvolver o domínio das linguagens, da arte e do corpo, trabalhar em conjunto, compartilhar conhecimento, aprender a solucionar problemas. O desenvolvimento de habilidades e competências substituiu os velhos conteúdos de disciplinas estanques. O objetivo da educação hoje é formar pessoas virtuosas, equilibradas e competentes. (Cláudia Veiga, secretária de educação de Espírito Santo do Turvo e educadora da Escola Waldorf Viver de Bauru)

Na pedagogia Waldorf, os pais e o ambiente familiar têm papel fundamental na complementação do que é desenvolvido na escola. Em Espírito Santo do Turvo,

os professores buscaram embasar e expor à família as mudanças que estariam ocorrendo no ensino da cidade. O resultado foi uma ótima receptividade, principalmente devido às mudanças no comportamento das crianças que os próprios pais puderam constatar: ficaram mais calmos, entusiasmados com a escola, participativos e felizes. Segundo Cláudia Veiga, estes têm comparecido em massa nas reuniões de pais, ouvindo atentamente as propostas e colaborando com o que os professores solicitam deles, como apoiar os filhos nas tarefas de casa, zelar pelo material recebido, incentivar o capricho dos filhos, participarem nas festas escolares, ajudar na confecção de materiais como agulhas de tricô, lanternas e outros adornos para festas, etc. No final do ano é realizada uma exposição pedagógica na qual são expostos a pais e visitantes todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos e se realizam apresentações de teatro, coral, flauta, jogral, etc.

Além disso, as mães criaram uma cooperativa de trabalho em que produzem brinquedos educativos, confeccionados com matérias-primas naturais, como lã e madeira.

Quando questionada sobre como o município lida com a posição da pedagogia Waldorf sobre os meios eletrônicos, Claúdia Veiga, ex-secretária de educação, diz que as escolas municipais dão importância ao “aprender fazendo”, pois acreditam ser a maneira mais pedagogicamente formativa, atuando diretamente no desenvolvimento das capacidades e competências naturais de cada aluno. Portanto, considera os computadores e outros recursos audiovisuais ótimas ferramentas, entretanto, realmente, somente após a puberdade. Ela acredita que o fato de receber informações e imagens prontas não fortalece a fantasia e a vontade de criança.

Quanto à continuidade desse trabalho no ambiente familiar, Cláudia diz que em Espírito Santo do Turvo, a maioria das crianças não têm computadores e jogos eletrônicos em casa, portanto, quando ocorre o acesso a este meio, não há exageros. Já no caso da televisão, os pais são orientados a dosar o acesso, não deixando seus filhos expostos por longos períodos indiscriminadamente a qualquer programação. Ressalta que, aos poucos, os professores tentam alertá-los sobre os “males” que podem causar, prejudicando tanto o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da força de vontade, quanto levando a uma “conscientização precoce de seus filhos”.

De qualquer forma, o fato é que, a partir da inserção de elementos da pedagogia Waldorf nas escolas municipais de Espírito Santo do Turvo, a cidade alcançou ótimos resultados. Em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Espírito Santo do Turvo obteve uma média superior à nacional, estadual e das cidades de sua região, entre as escolas municipais. Entretanto, Cláudia ressalta que, mais do que isso, é notável que as crianças estavam mais calmas e felizes, mostrando mais entusiasmo e participação nas atividades. O número de agressões e violência diminuiu sensivelmente: no livro de ocorrências da escola, que registra todas as agressões, brigas e desentendimentos que ocorreram com as crianças durante os intervalos e períodos de atividades, constata-se que no ano de 2005 tiveram 99 ocorrências entre alunos, no ano de 2006, 29 ocorrências e em 2007, apenas 08 ocorrências. Isso equivale a um decréscimo de 92%**.**

A pesquisa citada foi realizada em 2008. Infelizmente, após as eleições e troca da prefeitura da cidade, não houve continuidade na aplicação de elementos da pedagogia Waldorf nas escolas do município. Atualmente, Claudia Veiga é coordenadora da Escola Waldorf Viver de Bauru, interior de São Paulo.

Capítulo 6

Comparações empíricas

6.1 Metodologia

Buscou-se até aqui traçar um quadro teórico do que vem sendo pensado e pesquisado quanto às relações entre infância, meios de comunicação, consumo e cultura. Após a análise da estrutura selecionada, algumas conclusões-chave puderam ser tiradas:

- a infância é determinada, mais do que por preceitos biológicos, por características histórico-culturais que se modificam de acordo com as reconfigurações de espaço e tempo por que passam as sociedades;

- desta forma, a criança não é um ser passivo perante as mensagens que lhe são transmitidas (alguns autores utilizam o termo “esponja”). Pelo contrário, ela as ressignificam de acordo com suas visões de mundo;

- entretanto, não se pode negar o papel dos meios de comunicação (e do sistema no qual eles estão incluídos), na construção dessas “visões de mundo”, uma vez que representam reconfigurações da noção de espaço, tempo e valores das novas gerações;

- com isso, pode-se concluir também que, independentemente de uma visão pessimista de “morte” da infância ou de uma otimista de “liberação” das crianças, especialmente após o advindo e popularização das tecnologias digitais, estamos passando por um momento de ressignificação da infância.

Diante disso, questões de cunho dialético surgiram. Em princípio, quando da elaboração deste projeto de pesquisa, o que foi pensado em questionar foi “afinal, os meios de comunicação ajudam ou atrapalham no desenvolvimento infantil?”. Entretanto, após certo caminho percorrido, percebeu-se que a questão central

estava, verdadeiramente, em “onde se encaixam infância, meios de comunicação e educação em uma sociedade saturada de informação? De que forma este aparato que se abre maravilhosamente a nossa disposição pode ser melhor utilizado na formação de seres mais conscientes, criativos, participantes, produtores, humanos?”

Desta forma, buscamos analisar alguns sistemas pedagógicos que se propõem a isso.

Um deles é a pedagogia Waldorf, citada no capítulo 4. Como já dito, no Brasil, pouco se discute sobre este sistema de ensino e a produção acadêmica é escassa. Não foi encontrado nenhum referencial no que tange a relação de alunos de escolas Waldorf com os meios de comunicação, assunto que nos interessa especialmente. Portanto, uma das preocupações centrais desta pesquisa foi medir o nível de consumo de mídia destas crianças, uma vez que, por mais que esta pedagogia recomende que se evite ao máximo o contato com os meios eletrônicos até os treze anos, na sociedade atual tal cenário é quase impossível.

Outra dificuldade foi a de encontrar sistemas de ensino estruturados que contemplem a mídia-educação segundo a definição que buscamos apresentar no capítulo 5 (educar *para/sobre* as mídias, *com* as mídias e *através* das mídias, por meio de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva). Foram encontrados projetos isolados, geralmente com foco em uma mídia específica (rádio, novas mídias, mídias digitais). Buscávamos, para esta pesquisa, um ensino de mídia-educação como uma visão mais sistêmica. Consideramos que esses projetos representam importantes iniciativas e instrumentos na construção de uma política pública de mídia-educação no Brasil, visto os avanços propiciados pelo Educom.Rádio na Prefeitura de São Paulo. Entretanto, em contato com o MEC e com escolas participantes do Programa Mais Educação, cujo intuito é a formação de Escolas Integrais, constatamos que um dos macro-campos do programa, a educomunicação, segundo depoimentos de diretores e coordenadores destas escolas, na verdade se restringia a criação de salas-de-informática.

Como apresentado no capítulo 4, inúmeras pesquisas realizadas em países em que a mídia-educação é vista como política pública na educação há algum tempo, como é o caso do Estados Unidos e alguns países da Europa, apresentam resultados otimistas.

Por esses motivos, na construção de uma análise do cenário brasileiro, optou-se pela escolha do sistema de ensino COC como parâmetro de análise para a pedagogia Waldorf. Com o Projeto Educação 2000, este sistema "propõe a utilização do computador em sala de aula, de uma forma inovadora, apoiando o trabalho do professor e utilizando esse computador para estreitar os laços entre educadores e educandos". Livros eletrônicos, aulas em 3D, conteúdo multimídia, lousa digital e um notebook por aluno são ferramentas utilizadas no objetivo de construir a proposta de uma educação baseada na interatividade, colaboratividade e mobilidade. Hoje o sistema de ensino COC conta com cerca de 200.000 alunos divididos entre cerca de 250 unidades parceiras no Brasil e sete no Japão [78].

Como se procurou esclarecer, a pedagogia Waldorf não é contra os meios de comunicação, sendo que ela própria oferece estudos nas áreas de tecnologia e informática e os utiliza para enriquecer as aulas, a partir do Ensino Médio. Das justificativas dadas pela Antroposofia para esse posicionamento, consideramos a valorização da *experiência* - do tocar, sentir, fazer como a melhor ferramenta de aprendizagem - a de maior relevância para este estudo.

Desta forma, através da preocupação da pedagogia Waldorf com o fato dos meios eletrônicos substituírem essa experimentação, e da proposta do sistema COC de trazer para a sala-de-aula o que de mais rico a tecnologia pode oferecer, consideramos tal análise comparativa válida, mesmo que não fosse essa a idealizada quando se propôs este projeto de pesquisa.

Em termos gerais, através de uma pesquisa exploratória e do levantamento de fontes secundárias (bibliográficas, documentais, estatísticas, pesquisas efetuadas)[79], este projeto teve até o momento como objetivo observar teoricamente o papel das limitações de exposição à mídia (caso da pedagogia Waldorf e de propostas de regulamentação, como a proibição de publicidade para crianças e a classificação indicativa) e do ensino para, com e através da mídia (caso da mídia-educação). A partir de agora, comparar de forma qualitativa e quantitativa o comportamento declarado e observado de crianças sob influência de diferentes pedagogias: com exposição limitada à mídia (pedagogia Waldorf) e não limitada (sistema de ensino COC).

---

[78] Fonte: http://www.coc.com.br/. Acessado em 02/05/2012.
[79] Mattar, 1996.

Para tanto, optou-se por um estudo de campo, uma vez que o objetivo buscado é menos a geração de grades amostras representativas, mas um estudo um pouco mais aprofundado do contexto citado e a inter-relação entre as variáveis sistema pedagógico e consumo de mídia. Desta forma, após vasta revisão bibliográfica, a metodologia incluiu ainda as seguintes etapas, bem como seus objetivos específicos:

1ª fase: foi feita pesquisa focalizada individual, qualitativa, com professores e profissionais da área, de diferentes anos (educação infantil, ensino fundamental e médio). Especialmente para a pedagogia Waldorf, que possui poucas pesquisas acadêmicas, buscou-se um debate e troca de informações sobre o comportamento das crianças e experiências de ensino, principalmente com o objetivo de auxiliar na elaboração dos questionários.

2ª fase: avaliação empírica utilizando *survey*, com o objetivo de obter dados e informações de crianças e pais a respeito de sua relação com meios de comunicação e consumo através de questionários medianamente estruturados ("as questões a serem perguntadas são fixas, mas as respostas são obtidas pelas próprias palavras do pesquisado", segundo Mattar, 1996). Foram aplicados em dois grupos: junto a pais e alunos de escolas Waldorf, e junto a pais e alunos do sistema de ensino COC. Foram entregues questionários para pais e crianças, juntamente com carta de autorização, para pesquisa quantitativa. Devido às diferenças de desenvolvimento, linguagem e interesse das faixas etárias com idade escolar, inicialmente havíamos divido os grupos a serem observados em três subgrupos: pais, alunos de nove a doze anos e alunos de treze ou mais. Entretanto, a escola Waldorf Moara[80], onde foi realizada a pesquisa, possui turmas até o 6º ano. Portanto, optou-se por trabalhar apenas com os subgrupos pais e alunos de nove a doze anos.

[80] A pesquisa foi iniciada junto à Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. Lá foram feitas diversas conversas com professores, com a responsável pelo Centro de Formação de Professores Waldorf e com o diretor da Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Lá foram entregues, inclusive os questionários de pré-teste. Por motivos pessoais, a pesquisadora mudou-se em meio à realização da pesquisa para a cidade de Brasília, DF. Desta forma, por questões territoriais e econômicas, optou-se pela continuidade da pesquisa nessa cidade. Ela foi aplicada, então, na Escola Moara, a única escola Waldorf da capital federal, que possui essa particularidade de ter turmas apenas até o 6º ano.

Foram aplicados cinco questionários por grupo na Escola Waldorf Rudolf Steiner como pré-teste, para verificação se as questões formuladas apresentavam fácil compreensão da linguagem, aceitabilidade e interesse

Considerando o foco exploratório do estudo e grande dificuldade de acesso às escolas, a amostragem foi por conveniência (MATTAR, 1996) tomando como unidades amostrais as escolas que concordaram em participar. Segundo o Diretório de pedagogia Waldorf da América Latina, atualmente existem cerca de 5800 alunos em escolas Waldorf no Brasil. A escola Moara, onde foram aplicados os questionários, possui cinquenta alunos na faixa etária escolhida como público-alvo. Dos cinquenta questionários entregues, vinte foram devolvidos (totalizando quarenta, vinte de pais e vinte de alunos). O mesmo número de questionários foi entregue a alunos do sistema de ensino COC, sendo que 25 foram devolvidos (totalizando cinquenta, 25 de pais e 25 de alunos).

Como forma de estímulo para a participação das escolas, os pesquisadores se disponibilizaram a apresentar às escolas, sob sua solicitação, os resultados obtidos com as pesquisas antes de sua publicação em meio acadêmico e científico, proporcionando assim maior transparência e fornecendo dados que possam ser refletidos pela própria escola sobre sua atuação perante alunos, pais e sociedade.

6.2 Questionários

Na formulação dos questionários, buscou-se utilizar uma linguagem simples e clara, tanto para pais quanto para as crianças. Em algumas das perguntas aos pais, por exemplo, utilizou-se uma escala de 10 pontos, na qual 1 significa Nada e 10 significa Muito; mas como consideramos que tal mensuração seria muito abstrata para crianças de nove a doze anos, optou-se, para este público, questões em que ele assinalasse aquelas opções de sua preferência, sem um caráter avaliativo. Outra preocupação foi a construção das questões de modo sequencial. A pergunta explícita sobre a opinião dos pais quanto ao papel dos meios de comunicação no

desenvolvimento do seu filho, por exemplo, é feita apenas ao fim do questionário. Questões abertas também tiveram peso nos questionários para que os entrevistados se sentissem livres para relatar seu cotidiano e aspirações sem estarem direcionados ao assunto mídia e consumo.

Os questionários completos encontram-se nos Anexos A (pais) e B (crianças) ao final deste trabalho.

6.2.1 Questionário para os pais

Os questionários foram construídos com o intuito de responderem a algumas questões consideradas de maior relevância de acordo com a revisão da literatura e dos objetivos deste trabalho. A seguir, iremos expor o levantamento de informações que se buscou com a aplicação do questionário aos pais.

Por meio das quatro perguntas iniciais, o objetivo foi traçar um perfil demográfico e socioeconômico das famílias pesquisadas, com perguntas como idade, renda mensal e número de filhos. Por não ser o foco da pesquisa, as questões foram elaboradas de maneira simples e objetiva.

Como buscamos analisar diferentes metodologias de ensino, em um levantamento de informações com os pais, consideramos de extrema importância o fato de se a escolha da escola (no caso, Waldorf ou COC) foi devida às visões de ensino diferenciadas apresentadas por ela. E, ainda, de que forma isso irá refletir no comportamento dos seus filhos perante os meios de comunicação fora da sala-de-aula. Na pedagogia Waldorf, por exemplo, é de grande relevância o papel assumido pelos pais no controle do uso dos meios no contra turno escolar.

Após o levantamento de dados efetuado nas escolas municipais de Espírito Santo do Turvo, segundo a Secretária de Ensino, um dos resultados obtidos com a pedagogia Waldorf foi a diminuição de casos de agressão e violência, por exemplo. Desta forma, buscamos levantar junto aos pais sua visão do papel da escola perante

o comportamento dos filhos, bem como se houve alguma mudança de comportamento após começarem a frequentar aquela escola.

Como exposto na revisão da literatura, muitos pais enxergam os meios de comunicação como de grande potencial para enriquecimento do conhecimento e do nível de informação dos filhos, como meios de diversão e também como janelas de exposição de assuntos considerados impróprios. Buscamos, então, levantar a visão dos pais perante os meios de comunicação, em um primeiro momento de maneira indireta, questionando as maiores preocupações em relação aos filhos e os motivos que mais influenciam os pedidos das crianças. Aqui procuramos abordar os aspectos considerados de maior relevância na relação criança, meio de comunicação e consumo, como a exposição à violência, prática de esportes e alimentação saudável, bem como o papel assumido pelos programas de TV, personagens, propaganda, internet e embalagem dos produtos. Em um segundo momento, de maneira direta e através de perguntas abertas, questionamos a opinião dos pais com relação aos benefícios e os prejuízos que os meios de comunicação podem ter no desenvolvimento dos seus filhos.

E, diante disso, finalmente levantar junto aos pais os hábitos de consumo de mídia das crianças. Desta forma, questionamos as principais atividades que os filhos gostam ou pedem para fazer nos horários de lazer, bem como os principais pedidos das crianças em relação ao que querem ter, usar ou experimentar. Aqui buscamos oferecer um grande número de opções de escolha para que o resultado não fosse direcionado ao uso dos meios de comunicação, com a inserção deles entre outras atividades.

6.2.2 Questionário para crianças de nove a doze anos

O questionário aplicado junto às crianças obedeceu a praticamente os mesmos objetivos do aplicado juntos aos pais. Entretanto, devido à particularidade

do público, optou-se por questões mais breves e objetivas, tornando-se o questionário bem mais sucinto de uma maneira geral.

O levantamento demográfico, por não se tratar, novamente, do foco da pesquisa, uma vez que já houve um recorte quando foi escolhido o público-alvo, restringiu-se a perguntar o sexo e a idade da criança.

O objetivo principal estava em levantar seus hábitos, especialmente o nível de consumo de mídia em seu dia-a-dia. Desta forma, de maneira indireta para que não houvesse um direcionamento das respostas, foi perguntado o que a criança mais gosta de brincar, o que gostaria de ganhar no próximo Natal, bem como suas atividades cotidianas em um dia escolar e em um fim de semana. Essas últimas foram formuladas como questões abertas para que houvesse maior liberdade à criança em relatar seu cotidiano.

Buscamos, ainda, levantar o quanto a mídia e seus personagens interferem em suas projeções. Além de ser assunto recorrente na literatura – a relação da criança com seus ídolos e a forma como personagens midiáticos vêm assumindo esse papel -, também foi um aspecto abordado nas entrevistas qualitativas com os professores (retomaremos este aspecto na análise dos resultados). Desta forma, questionamos às crianças a clássica “o que você quer ser quando crescer?” e se elas pudessem ser outras pessoas, ou um personagem, quem gostariam de ser.

A seguir, iremos analisar os dados obtidos a partir das respostas dos questionários.

6.3 Resultados obtidos

A escola Waldorf Moara possui cinquenta alunos na faixa etária de nove a doze anos, escolhida como público-alvo. Destes, vinte questionários de alunos e vinte de pais foram devolvidos respondidos. O mesmo número de pais e crianças de ensino COC receberam os questionários, sendo que 25 de cada público foram

devolvidos. Esclarecemos, ainda, que os valores apresentados percentualmente têm o objetivo de auxílio na visualização dos resultados, sem valor estatístico. A tabulação completa encontra-se no Anexo C ao final deste trabalho.

6.4 Análise dos resultados

A partir da análise dos dados expostos neste capítulo, algumas considerações podem ser feitas. De uma maneira geral, não foram observadas diferenças significativas quanto ao perfil demográfico e socioeconômico das famílias entrevistadas, assim como esperado.

Por outro lado, ao analisarmos o campo que chamamos de “a escolha da escola”, nota-se que metade dos alunos de pedagogia Waldorf começou a estudar naquela escola antes dos seis anos, fato que não se repete aos alunos do sistema COC (vide gráfico 8, abaixo). Podemos relacionar tal fato aos resultados do questionamento sobre os motivos da escolha da atual escola, no qual 100% dos pais de alunos Waldorf responderam dever-se à metodologia de ensino. Os pais de alunos do sistema COC deram também outras justificativas, como ser a escola mais próxima de casa, conceituação e infraestrutura.

Gráfico 2

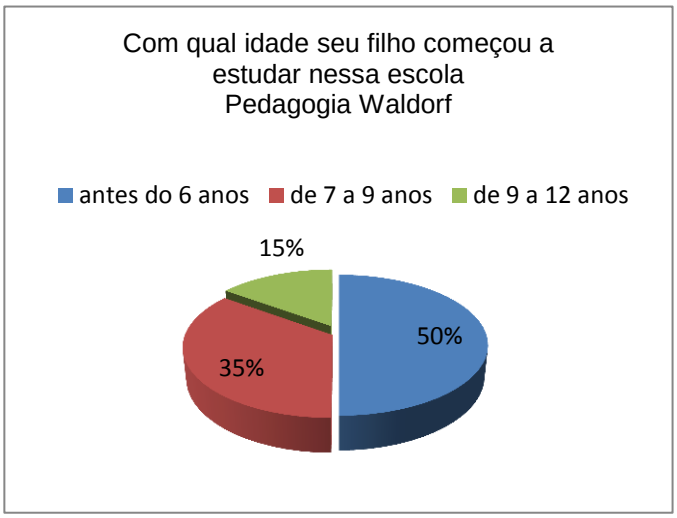


Gráfico 3

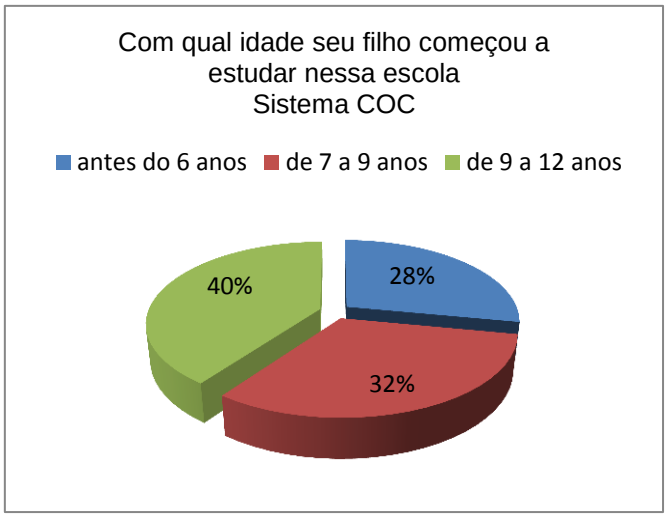


Gráfico 4

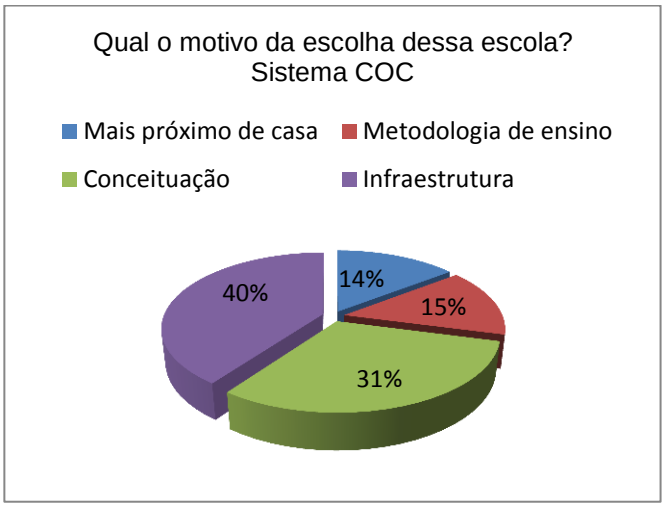
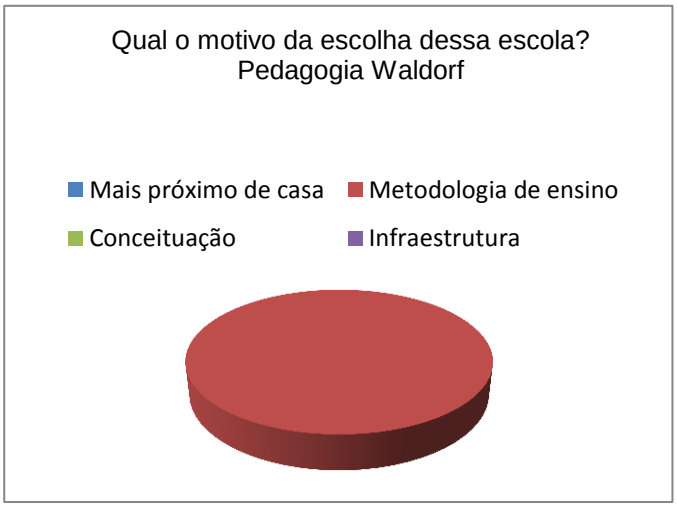


Gráfico 5



Durante a primeira fase da pesquisa, em entrevista com professores, tivemos depoimentos de que alguns pais fazem a opção de matricular seus filhos nas escolas Waldorf pelo fato de sua metodologia possuir formas de avaliação sem provas, especialmente quando se trata de crianças com problemas de comportamento e adaptação.

Isso parece refletir no resultado do questionamento sobre se os pais notaram diferenças no comportamento dos filhos após começarem a estudar nessa escola. Embora os resultados no comparativo Waldorf e COC tenham sido bastante semelhantes, o fato da pergunta ter sido aberta permitiu que fossem percebidas as diferenças nas justificativas. Para os pais de alunos de escola Waldorf, tivemos respostas como “Hoje ele tem maior interesse em ir para a escola”, “Passou a ser uma criança mais tranquila” e “Tem se interessado mais por atividades artísticas”. Enquanto para os pais de ensino COC tivemos respostas como “Ele está bem mais desenvolto, esperto e antenado na tecnologia”.

Em relação ao campo “visão dos pais perante os meios de comunicação”, os resultados também foram bastante semelhantes. 100% dos pais de ambos os grupos responderem serem influenciados pelos pedidos dos filhos, de vez em quando. O mesmo percentual foi atingido também em todos os itens quando questionado o que mais lhe preocupa com relação aos seus filhos, para ambos os grupos. Quanto aos possíveis benefícios e prejuízos causados pelos meio de comunicação, as respostas também foram muito semelhantes, com destaque para a

preocupação quanto à exposição a conteúdos impróprios, presente em 100% das respostas para ambos os grupos, e influência no consumo, aparecendo em todas as respostas dos pais de alunos do sistema COC. As diferenças mais significativas foram observadas na questão “o que mais influencia os pedidos do seu filho”. A mais evidente está no item “propaganda”, quando nenhum pai de aluno Waldorf apontou que as propagandas influenciam nada ou muito pouco seus filhos, enquanto 28% dos pais de alunos do sistema COC levantou tal questão.

Quando analisamos a visão dos pais sobre os hábitos de consumo das crianças, como pode ser observado nas tabelas abaixo, dos itens relacionados aos meios de comunicação, evidencia-se o “assistir TV”, no qual 25% dos pais de alunos Waldorf afirmaram que os filhos pedem nada ou muito pouco, enquanto nenhum pai de aluno do sistema COC fez tal apontamento.

Tabela 1

Respostas dos pais de alunos Waldorf (Total de 20)

Atividades que o filho mais gosta/pede nos horários de lazer	Gosta/pede Nada (1, 2, 3)	Gosta/pede Muito (8, 9, 10)
Assistir TV	25%	50%
Brincar com outras crianças/amigos	10%	35%
Andar de bicicleta	15%	45%
Jogar videogame	25%	40%
Brincar sozinho com seus brinquedos	10%	75%
Passear no parque	10%	20%
Jogar bola	40%	30%
Passear no shopping/fazer compras	30%	25%
Acessar internet/brincar no computador	10%	50%

Tabela 2

Pais de alunos COC (Total de 25)

Gosta/pede Nada (1, 2, 3)	Gosta/pede Muito (8, 9, 10)
0%	60%
0%	88%
20%	72%
20%	48%
32%	28%
16%	60%
32%	12%
28%	24%
8%	68%

Brincar de boneca	45%	20%	32%	28%
Leitura (livros, revistas, gibis, etc.)	0%	60%	4%	40%
Outras atividades esportivas	5%	70%	8%	80%
Teatro/cinema	15%	60%	0%	80%
Empinar pipa	50%	10%	32%	0%

Entretanto, quando analisamos as respostas para a pergunta “o que seu filho costuma lhe pedir” (vide tabelas comparativas abaixo), nota-se que elas são muito semelhantes.

Tabela 3

Respostas dos pais de alunos Waldorf (Total de 20)

O que o seu filho costuma lhe pedir?	Menos pede (1, 2, 3)	Mais pede (8, 9, 10)
Brinquedos	0%	100%
Boneca	45%	15%
Bicicleta	10%	30%
Carrinho	50%	25%
Bola	60%	20%
Videogame	30%	40%
Computador	15%	50%
CD/DVD	25%	40%
Telefone celular	15%	40%
Livros	5%	65%
Doces	10%	25%
Salgadinhos	0%	0%
Sorvete	0%	85%

Tabela 4

Pais de alunos COC (Total de 25)

Menos pede (1, 2, 3)	Mais pede (8, 9, 10)
0%	100%
32%	20%
12%	32%
40%	24%
48%	16%
20%	48%
12%	72%
8%	28%
12%	76%
8%	48%
4%	28%
0%	0%
0%	80%

Roupas	30%	20%	32%	28%
Calçados	30%	20%	28%	32%

É interessante observar que, apesar de muitos pais de pedagogia Waldorf apontarem que seus filhos pouco ou nada pedem para assistir TV, outros resultados mostram como eles consideram os meios de comunicação como influenciadores nos pedidos dos filhos, o que já nos aponta uma resposta para um de nossos questionamentos iniciais sobre o consumo de mídia de crianças da pedagogia Waldorf.

A partir da análise das respostas das próprias crianças sobre seus hábitos de consumo, quando perguntadas sobre o que mais gostam de brincar, notamos que as diferenças são muito poucas, especialmente nos itens assistir TV, computador e passear no shopping/fazer compras. O item videogame possui uma pequena diferença, porém não significativa.

Cabe ressaltar que, apesar da tabulação dos dados apresentados nas pesquisas não ter sido a partir da diferenciação de gênero, durante a análise pudemos notar que o item “passear no shopping/fazer compras”, quando apontado, em sua grande maioria foi por meninas. Enquanto o item “videogame” mostrou-se predominantemente masculino.

Pelo discurso das crianças quando instigadas a relatarem suas atividades cotidianas, percebe-se uma diferença significativa quanto à presença ou ausência dos meios de comunicação. Nas respostas dos alunos COC, eles aparecem em 92%; nas dos alunos da pedagogia Waldorf, em 40%. Entretanto, apesar da diferença, segundo nossas expectativas iniciais, os valores para os alunos Waldorf são ainda bastante significativos. Cabe ressaltar, ainda, que nos quesitos presente, projeções e discurso dos pais, tal diferença é pouco notada.

De uma maneira geral, podemos concluir que as respostas tanto dos pais quanto das crianças a respeito do papel dos meios de comunicação no seu dia-a-dia e dos seus hábitos de consumo foram bastante parecidas. A hipótese de que com uma pedagogia que evite o uso dos meios em sala-de-aula, e que repassa tal orientação aos pais, as crianças seriam menos ligadas a eles em suas projeções e expectativas, foi refutada. Entretanto, a nosso ver, tal resultado não invalida tal pesquisa, uma vez que podemos inferir a importância dos meios de comunicação

para esta nova geração, mesmo quando desestimuladas ao acesso a eles. As diferenças observadas nas respostas dos pais, especialmente os de alunos de escola Waldorf, deve-se mais a uma expectativa deles com relação ao comportamento dos filhos perante os meios que o comportamento em si, fato que é demonstrado nas demais respostas.

Ao final da análise, talvez a questão mais interessante seja a pergunta aberta feita às crianças pedindo-lhes que relatem seu cotidiano. Uma pesquisa mais aprofundada poderia identificar se a diferença apresentada no discurso dos grupos reflete o papel da pedagogia Waldorf e seus fundamentos do experimentar e do aprender fazendo no fato da criança assumir o papel de protagonista na relação com a mídia. E se, assim, resgatando a fala de Pacheco (2000), o discursos midiático é tanto mais responsável pela formação dos valores normativos de comportamento da criança quanto a mídia for para ela sua percepção de realidade social.

Considerações finais

A infância está mudando. E após o vasto levantamento bibliográfico efetuado durante a realização desta pesquisa, concluímos que tais mudanças são inerentes às transformações pelas quais passa a humanidade ao longo de sua trajetória. Transformações estas que, quando ocorrem no âmbito da cultura, tornam-se ainda mais evidentes. A infância não está mudando pelo fato de ser passiva e frágil, mas sim porque toda a sociedade vem passando por mudanças. As evoluções tecnológicas, especialmente com o advindo das mídias digitais e a expansão dos campos de informação que vêm com ela, vêm provocando profundas redefinições de questões como identidade, cultura, poder e cidadania. Entretanto, como afirma Sergio Paulo Rouanet[81], essas mudanças de parâmetros características da pós-modernidade ou da modernidade tardia, ainda não se caracterizaram como tal no âmbito da cultura. O que caracteriza a passagens de "eras", por assim dizer, como da modernidade para a pós-modernidade, é a ruptura do modelo precedente. Já se pode observar isso nos campos da robótica ou da biologia genética, por exemplo. Mas no campo da cultura, estamos ainda dentro deste processo.

Embora, como citado anteriormente, a pesquisa de campo deste trabalho não tenha tido condições de ser realizada aos moldes como foi idealizada em princípio, por questões como dificuldade de acesso à pedagogia Waldorf e por falta de políticas públicas estruturadas no campo da mídia-educação no Brasil, acreditamos que seus resultados ainda são de grande relevância para o campo aqui debatido. O que se esperava encontrar em uma pesquisa sobre consumo de mídia é que alunos da pedagogia Waldorf tivessem os meios de comunicação e o consumo muito menos presentes em suas vidas que para alunos de outras metodologias. Entretanto, talvez mais válido do que confirmar seja refutar uma hipótese. O que encontramos, na verdade, foram crianças com respostas muito parecidas, que se interessam pelos mesmos assuntos e brinquedos, com aspirações semelhantes. A mídia, e o consumo – no sentido que viemos tentando abordar - e a saturação de informação que vêm ligados a ela, são uma das, se não a maior, características desta sociedade. E isso especialmente para essas crianças de até doze anos, que já

[81] Informação fornecida por Eneus Trindade em aula ministrada na Universidade de São Paulo, em 2010.

nasceram em um mundo com a internet amplamente difundida e foram alfabetizadas em meio à linguagem peculiar das redes. A sensação que fica é a de que combater esse cenário é quase um esforço em vão. Mas, também, de que simplesmente se calar e enxergá-lo apenas sob a ótica otimista pode tornar-se omissão.

A pedagogia Waldorf possui fundamentos, a nosso ver, extremamente interessantes no que tange ao desenvolvimento de um ser humano harmônico, da visão artística de educação, com o desenvolvimento do querer, do sentir e do pensar, especialmente através do conceito de *experiência*. Experimentar, sentir, construir e desconstruir como forma de desmistificar o mundo e seus aparatos. Entretanto, em uma sociedade que nos bombardeia de estímulos assim que saímos da escola e do "cenário ideal", talvez a mídia-educação e o conceito de educação *com, para, sobre* e *através* das mídias seja um excelente complemento a essa pedagogia tão *viva*, no melhor sentido que esta palavra possa representar. Certamente pesquisas nos campos da psicologia infantil e da pedagogia possam produzir dados que deem maior embasamento a essa afirmação. Entretanto, de qualquer forma, repensar as políticas públicas de educação no Brasil torna-se urgente. E buscamos apontar aqui duas metodologias que, a nosso ver, corresponderiam a essa necessidade de mudanças.

Estamos passando pela ruptura de modelos, como dito acima. E, provavelmente, serão as crianças entrevistadas neste trabalho as responsáveis pela condução desse processo. De que forma, então, conduzi-las, ou ensiná-las, ou alertá-las, independentemente do termo que se queira usar, para que as redefinições de poder e cidadania que estão em suas mãos possam trazer à tona uma sociedade mais justa, inclusiva, social e ambientalmente responsável e verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDI; SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Classificação indicativa: construindo cidadania na tela da tevê**. Brasília, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AUSTIN, E. W. et al. Benefits and Costs of Channel One in a Middle School Setting and the Role of Media-Literacy Training. **Pediatrics**. 117, p. 423-433, 2006.

BARBOSA, I. S e TRINDADE, E. Por uma enunciação Publicitária. In: CONGRESO DA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTÚDIOS DEL DISCURSO. Puebla: Universidad Autónoma Benemérita de Puebla, 2003.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. As crianças e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos Estudos Culturais. **Matrizes**, São Paulo, a. 5, nº 2, jan/jun, p. 93-121, 2012.

Canclini N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

CARVALHO, D. F. A criança-adulto e o adulto-criança: a Pedagogia Waldorf e a *media literacy* como perspectivas, 2008, 67 p., monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Comunicação Social, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, jul 2008.

CARVALHO, D. F.; QUIRINO, K.; SOUZA; A. The adequacy of mobile devices in the production of audiovisual content: the Brazilian experience with the *Telinha de Cinema* Project. In: **Convergence**. (resumo aceito para publicação em 20/06/2012).

CASTRO, L. R. (org.). **Infância e Adolescência na Cultura do Consumo.** Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CITELLI, A. **Comunicação e Educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. Comunicação e linguagens: diálogos, trânsitos e interditos. **Matrizes, Revista do Programa de Pós Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo.** São Paulo, ano 2, v. 1 p. 13-30, 2008.

COSTA, M.; SILVEIRA, R.; SOMMER, L. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p.36-61, 2003.

DUNCAN, B. Voices of Media Literacy. *Media Education Association:* Disponível em: <http://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-interview-barry-duncan>. Acesso em 10 jul 2011

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

ELKIND, D. **O Direito de Ser Criança**: Problemas da Criança Apressada. São Paulo: Ed. Fundo Educativo Brasileiro, 1981.

FANTIN, M. Do mito de sísifo ao voo de pégaso: as crianças, a formação de professores e as escola estação cultura. In: _____; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008. p. 145-171.

FISCHER, R. M. B. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008. p. 25-41.

FÓRUM CRIANÇA E CONSUMO, 2º, Instituto Alana, São Paulo, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOMES, I. I**ngenuidade e Recepção:** As Relações da Criança com a TV. Salvador, sem data. In: http://www.facom.ufba.br/sentido/ingenuid.html

HALL, S. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO ALANA. Disponível em < http://www.alana.org.br/>. Acesso em 15 nov 2010.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1996.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1990.

LINN, S. **Crianças do Consumo**: a infância roubada. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIVINGSTONE, S. Internet Literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, São Paulo, ano 4, nº 2, jan/jun, p. 11-42, 2011

LOUREIRO, R; FONTE, S. S. D. **Indústria Cultural e educação em Tempos Pós-Modernos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios** às **mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

MASTERMAN, L. Voices of Media Literacy. 2011. Media Education Association*, 2011.* Disponível em: <http://www.medialit.org/reading-room/voices-media-literacy-interview-len-masterman>. Acesso em 10 jul 2011.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

MOMBERGER, N. F. **A publicidade dirigida às crianças e adolescentes**: regulamentações e restrições. Porto Alegre: Memória Jurídica Editora, 2002.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educa). In: SILVA, Luiz H (org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização***.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 172-177.

OROZCO, G. G. El niño como televidente no nace, se hace. In: CHARLES, M.; OROZCO, G. G. **Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios**. México: Trillas, 1990, p; 33-48.

_____. La investigación de la Recepción y La Educación para los medios: hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. SEMINÁRIO LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE CARA AL 2000. Santiago do Chile: CENECA/UNESCO, 1991.
_____. **Televisión, audiencias y educación**. Bogotá: Editorial Norma, 2005.

PACHECO, E. D. **Televisão, Criança e Imaginário**: Contribuições para a Integração Escola – Universidade – Sociedade. São Paulo: ECA-USP, 1997.

PAIVA, F. **Eu era assim**: infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIDEOUT, V.; HAMEL, E. **The Media Family: Electronic Media in the Lives of infants, Toddlers, Preschoolers and their Parents**. Kaiser Family Foundation, 2006. Disponível em <http://www.kff.org/entmedia/7500.cfm>. Acesso em 01 jul 2011

RIVOLTELLA, P. C. A formação da consciência civil entre o "real" e o "virtual' . In: FANTIN, M; GIRARDELLO, G (org). **Liga, Roda, Clica**: Estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008. p. 41-57.

ROMANELLI, R. A. Pedagogia Waldorf: Criatividade e teoria cognitiva referendadas pela visão acadêmica. **Revista ANTHROPOS – SC**, ano 2, v.19, 2000.

SAMPAIO, I. S. V. **Televisão, Publicidade e Infância**. São Paulo: Annablume, 2000.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente.** São Paulo: Cortez, 2000.

SCHOR, J. B. **Nascidos para Comprar**. São Paulo: Editora Gente, 2009.

SETZER, V. W. **Meios Eletrônicos e Educação**: Uma visão alternativa. São Paulo: Escrituras, 2005.

SINGER, D. G.; SINGER, J. L. **Imaginação e Jogos na Era Eletrônica**. São Paulo: Artmed, 2007.

SOARES, I. O. Educação para os meios nos Estados Unidos: 1970 – 2000. **Revista Fronteiras Estudos Midiáticos**, v. 2, ano1, p. 71-93, 2000.

STEINER, R. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1981.

TEDESCO, J. C. (org.). **Educação e novas tecnologias**: Esperanças ou incertezas? São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. **Media Education**. Paris: L'exprimeur, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXO A – Questionário aplicado aos pais

Este questionário deve ser respondido por pais de alunos. Solicitamos que seja preenchido o mais sincero e completo possível. Lembramos que as informações dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação dos entrevistados.

1. Qual a sua idade?

_____

2. Qual o valor da renda mensal familiar?

_____

3. Quantos filhos você tem?

_____

4. Qual a idade dele(s)?

_____

5. Com qual idade o(s) seu(s) filho(s) começou / começaram a estudar nesta escola?

_____

_____

_____

6. Qual / quais o(s) motivo(s) do seu(s) filho(s) estudar / estudarem nesta escola?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Você notou diferenças no comportamento do(s) seus(s) filho(s) depois que ele(s) começou/começaram a estudar nesta escola? Quais?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. De acordo com a lista abaixo, quais são as principais atividades que seu(s) filho(s) gosta ou pede para fazer em seus horários de lazer? Use uma escala de 1 a 10, sendo 1 para o que ele gosta Nada e 10 para o que ele gosta Muito:

( ) Assistir TV
( ) Brincar com outras crianças / amigos
( ) Andar de bicicleta
( ) Jogar videogame
( ) Brincar sozinho com seus brinquedos
( ) Passear no parque
( ) Jogar bola
( ) Passear no shopping / fazer compras
( ) Acessar a internet / brincar no computador
( ) Brincar de boneca
( ) Leitura (livros, revistas, gibis, etc)
( )Outras atividades esportivas (pular corda, andar de patins, natação, etc)
( )Teatro / cinema
( )Empinar pipa
( ) Outras atividades. Quais? _____

9. Falando das preocupações que você tem com relação a seu filho, dê uma nota de 1 a 10, sendo que 1 significa que é Nada importante e 10 significa que para você é Muito importante:

( ) Evitar exposição à violência
( ) Prática de esportes
( ) Alimentação saudável para seu filho
( ) As amizades do seu filho
( )Controlar a programação de TV para seus filhos
( )Controlar o conteúdo disponível na internet
( )Conteúdo das propagandas

10. As crianças podem fazer pedidos a seus pais de algo que elas gostariam de ter, usar ou experimentar. Pensando no seu(s) filho(s), o que ele costuma pedir para você, para o consumo dele? Use uma escala de 1 a 10, sendo 1 o que ele Menos pede e 10 o que ele Mais pede:

( ) Brinquedos
( ) Boneca
( ) Bicicleta
( ) Carrinho
( ) Bola
( ) Videogame como Play Station ou Wii
( ) Computador
( ) CD / DVD
( ) Telefone celular
( ) Livros
( ) Chocolate / bala / chiclete / doce / bolacha
( ) Bolacha salgada / salgadinho
( ) Sorvete
( ) Roupas
( ) Calçados
( ) Outros. Quais? _____

11. E você costuma ser influenciado pelos pedidos do seu filho?

( ) Sim, muitas vezes
( ) Sim, de vez em quando
( ) Não sou influenciado

12. Na sua opinião, o que mais influencia os pedidos dos seu filho? Use uma escala de 1 a 10 em que 1 é o que influencia Nada e 10 o que influencia Muito:

( ) Os amigos
( ) Primos / parentes
( ) As embalagens dos produtos
( ) Os programas de TV
( ) Os personagens de TV ou de filmes
( ) As propaganda na TV
( ) Os sites na internet
( ) Não é influenciado por nada

13. Na sua opinião, quais os benefícios que os meios de comunicação podem ter no desenvolvimento do(s) seu(s) filho(s)?

_____
_____
_____
_____
_____

14. E os prejuízos?

_____
_____
_____
_____
_____

Você aceitaria participar de uma segunda fase desta pesquisa? Se sim, por favor nos deixe seu email e/ou telefone.

_____
_____
_____

Outros comentários e sugestões:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO B – Questionário aplicado em crianças de nove a doze anos

Este questionário deve ser respondido por alunos de 9 a 12 anos. Lembre-se que você precisa responder o mais sincero e completo possível. As suas respostas e o seu nome não serão divulgados.

1. Quantos anos você tem?

_____

2. Você é:

( ) Menino

( ) Menina

3. Do que você mais gosta de brincar? Dos que estão abaixo, marque 4 que sejam os seus preferidos.

( ) carrinho

( ) jogar bola

( ) boneca

( ) ler ou ouvir histórias, livros, revistas, gibis

( ) brincar com outras crianças

( ) andar de bicicleta

( ) empinar pipa

( ) brincar sozinho com seus brinquedos

( ) passear no shopping / fazer compras

( ) videogame

( ) assistir TV

( ) computador

( ) outro. Qual? _____

4. O que você quer ser quando crescer?

_____

5. Se você pudesse ser outra pessoa, ou um personagem, quem gostaria de ser?

_____
_____

6. O que você gostaria de ganhar no próximo Natal?

_____
_____
_____

7. Conte como é um dia normal em que você vai pra escola. O que você faz da hora acorda até ir dormir?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. Conte como é um dia do seu fim de semana. O que você faz da hora acorda até ir dormir?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ANEXO C – Tabulação dos resultados obtidos com a pesquisa comparativa

Questionário para os pais

- Perfil demográfico e socioeconômico

Pais de alunos de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 5

Idade	30 - 40	40 - 50	50 - 60
	5	15	0

Tabela 6

Renda mensal familiar	até 5 mil reais	de 5 mil a 10 mil reais	acima de 10 mil reais
	2	14	4

Tabela 7

Número de filhos	1	2	3	4 ou mais
	10	8	2	0

Pais de aluno de ensino COC (Total de 25)

Tabela 8

Idade	30 - 40	40 - 50	50 - 60
	8	17	0

Tabela 9

Renda mensal familiar	até 5 mil reais	de 5 mil a 10 mil reais	acima de 10 mil reais
	3	17	5

Tabela 10

Número de filhos	1	2	3	4 ou mais
	12	10	3	0

- A escolha da escola

Pais de alunos de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 11

Com qual idade o filho começou a estudar nessa escola	antes do 6 anos	de 7 a 9 anos	de 9 a 12 anos
	10	7	3

Tabela 12

Qual o motivo da escolha dessa escola?	Mais próximo de casa	Metodologia de ensino	Conceituação	Infraestrutura
	0	20	0	0

Pais de aluno de ensino COC (Total de 25)

Tabela 13

Com qual idade o filho começou a estudar nessa escola	antes do 6 anos	de 7 a 9 anos	de 9 a 12 anos
	7	8	10

Tabela 14

Qual o motivo da escolha dessa escola?	Mais próximo de casa	Metodologia de ensino	Conceituação	Infraestrutura
	8	8	17	22

- A escola e o comportamento dos filhos

Pais de alunos de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 15

Notou diferenças no comportamento do filho após começarem a estudar nessa escola?	Sim	Não	Sempre estudou nesta escola
	8	7	5

Pais de aluno de ensino COC (Total de 25)

Tabela 16

Notou diferenças no comportamento do filho após começarem a estudar nessa escola?	Sim	Não	Sempre estudou nesta escola
	8	10	7

- A visão dos pais perante os meios de comunicação

Pais de alunos de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 17

Você é influenciado pelos pedidos do seu filho?	Sim, muitas vezes	Sim, de vez em quando	Não sou influenciado
	0	20	0

Tabela 18

Quais os benefícios que os meios de comunicação podem trazer no desenvolvimento do seu filho?	Informação	Cultura	Conhecimento	Diversão
	20	10	15	5

Tabela 19

E os prejuízos?	Exposição a conteúdos impróprios	Exposição a violência	Influência no consumo
	20	10	15

Tabela 20

O que mais lhe preocupa com relação aos seus filhos?	Nada (1,2,3) importante	Muito (8, 9, 10) importante
Evitar exposição à violência	0	20
Prática de esportes	0	20
Alimentação saudável	0	20
Amizades	0	20
Controlar a programação de TV	0	20
Controlar o conteúdo disponível na internet	0	20
Conteúdo das propagandas	0	20

Tabela 21

O que mais influencia os pedidos do seu filho?	Influencia Nada (1, 2, 3)	Influencia Muito (8, 9, 10)
Amigos	0	18
Primos/parentes	9	5
Embalagens dos produtos	12	3
Programas de TV	0	16
Personagens de TV ou filmes	2	10
Propaganda	0	13
Sites na internet	4	2

Pais de aluno de ensino COC (Total de 25)

Tabela 22

Você é influenciado pelos pedidos do seu filho?	Sim, muitas vezes	Sim, de vez em quando	Não sou influenciado
	0	25	0

Tabela 23

Quais os benefícios que os meios de comunicação podem trazer no desenvolvimento do seu filho?	Informação	Cultura	Conhecimento	Diversão
	25	18	20	7

Tabela 24

E os prejuízos?	Exposição a conteúdos impróprios	Exposição a violência	Influência no consumo
	25	19	25

Tabela 25

O que mais lhe preocupa com relação aos seus filhos?	Nada (1,2,3) importante	Muito (8, 9, 10) importante
Evitar exposição à violência	0	25
Prática de esportes	0	25
Alimentação saudável	0	25
Amizades	0	25
Controlar a programação de TV	0	25
Controlar o conteúdo disponível na internet	0	25
Conteúdo das propagandas	0	25

Tabela 26

O que mais influencia os pedidos do seu filho?	Influencia Nada (1, 2, 3)	Influencia Muito (8, 9, 10)
Amigos	0	25
Primos/parentes	18	2
Embalagens dos produtos	20	0
Programas de TV	0	19
Personagens de TV ou filmes	7	7
Propaganda	7	7
Sites na internet	12	6

- Hábitos de consumo de mídia das crianças na visão dos pais

Pais de alunos de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 27

Atividades que o filho mais gosta/pede nos horários de lazer	Gosta/pede Nada (1, 2, 3)	Gosta/pede Muito (8, 9, 10)
Assistir TV	5	10
Brincar com outras crianças/amigos	2	7
andar de bicicleta	3	9
Jogar videogame	5	8
Brincar sozinho com seus brinquedos	2	15
Passear no parque	2	4
Jogar bola	8	6
Passear no shopping/fazer compras	6	5
Acessar internet/brincar no computador	2	10
Brincar de boneca	9	4
Leitura (livros, revistas, gibis, etc.)	0	12
Outras atividades esportivas	1	14
Teatro/cinema	3	12
Empinar pipa	10	2

Tabela 28

O que o seu filho costuma lhe pedir?	Menos (1, 2, 3) pede	Mais (8, 9, 10) pede
Brinquedos	0	20
Boneca	9	3
Bicicleta	2	6
Carrinho	10	5
Bola	12	4
Videogame	6	8
Computador	3	10
CD/DVD	5	8
Telefone celular	3	8
Livros	1	13
Doces	2	5
Salgadinhos	0	0
Sorvete	0	17
Roupas	6	4
Calçados	6	4

Pais de aluno de ensino COC (Total de 25)

Tabela 29

Atividades que o filho mais gosta/pede nos horários de lazer	Gosta/pede Nada (1, 2, 3)	Gosta/pede Muito (8, 9, 10)
Assistir TV	0	15
Brincar com outras crianças/amigos	0	22
andar de bicicleta	5	18
Jogar videogame	5	12
Brincar sozinho com seus brinquedos	8	7
Passear no parque	4	15
Jogar bola	8	3
Passear no shopping/fazer compras	7	6
Acessar internet/brincar no computador	2	17
Brincar de boneca	8	7
Leitura (livros, revistas, gibis, etc.)	1	10
Outras atividades esportivas	2	20
Teatro/cinema	0	20
Empinar pipa	8	0

Tabela 30

O que o seu filho costuma lhe pedir?	Menos (1, 2, 3) pede	Mais (8, 9, 10) pede
Brinquedos	0	25
Boneca	8	5
Bicicleta	3	8
Carrinho	10	6
Bola	12	4
Videogame	5	12
Computador	3	18
CD/DVD	2	7
Telefone celular	3	19
Livros	2	12
Doces	1	7
Salgadinhos	0	0
Sorvete	0	20
Roupas	8	7
Calçados	7	8

Questionário para crianças de nove a doze anos

- Perfil demográfico

Crianças de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Tabela 31

Sexo	Masculino	Feminino	Total
	8	12	20

Tabela 32

Idade	9	10	11	12
	3	3	6	8

Crianças de ensino COC (Total de 25)

Tabela 33

Sexo	Masculino	Feminino	Total
	12	13	25

Tabela 34

Idade	9	10	11	12
	8	10	4	3

- Hábitos de consumo de mídia segundo as crianças

Crianças de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Gráfico 6

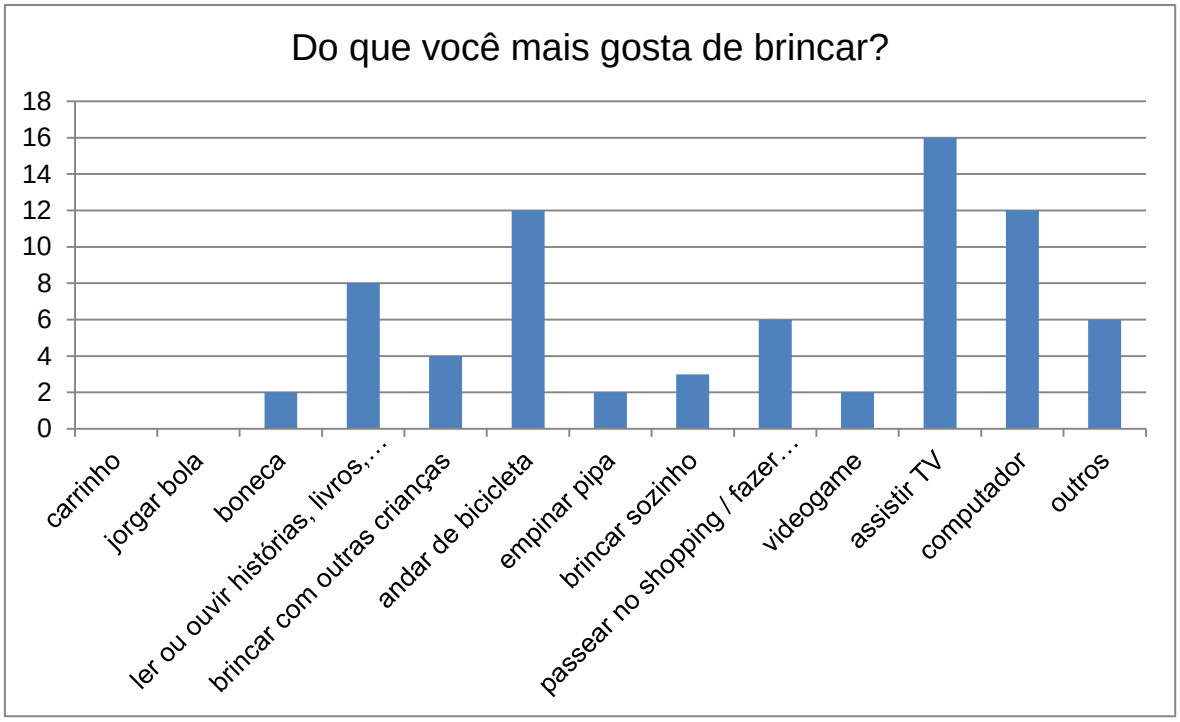


Tabela 35

O que você gostaria de ganhar no próximo Natal?	Brinquedos eletrônicos	Dinheiro	Outros
	6	2	18

Tabela 36

Presença dos meios de comunicação em um dia-a-dia escolar.	Presente	Ausente
	8	12

Tabela 37

Presença dos meios de comunicação em um dia-a-dia não escolar	Presente	Ausente
	8	12

Crianças de ensino COC (Total de 25)

Gráfico 7

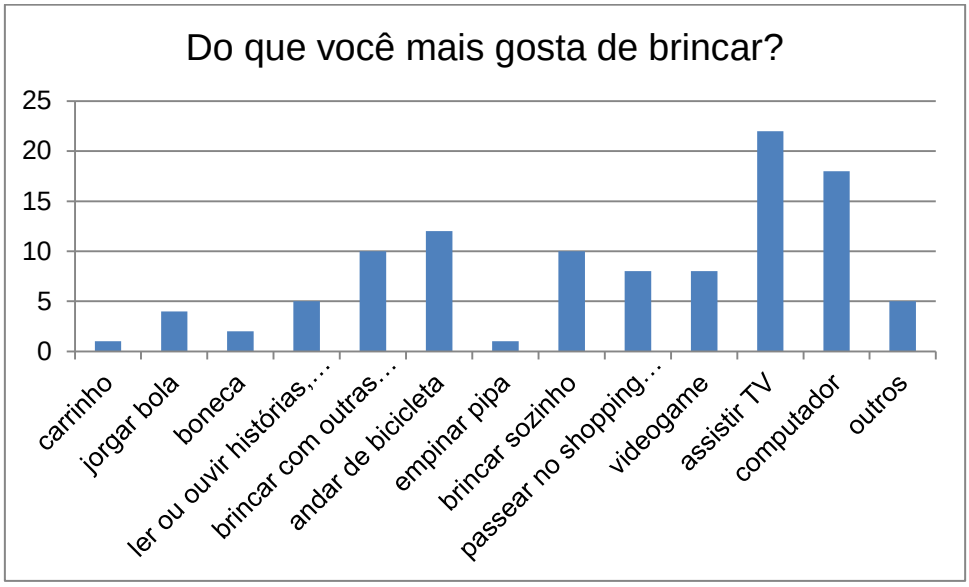


Tabela 38

O que você gostaria de ganhar no próximo Natal?	Brinquedos eletrônicos	Dinheiro	Outros	Não sei
	12	2	7	4

Tabela 39

Presença dos meios de comunicação em um dia-a-dia escolar.	Presente	Ausente
	23	2

Tabela 40

Presença dos meios de comunicação em um dia-a-dia não escolar	Presente	Ausente
	23	2

- Mídia e seus personagens e as projeções das crianças

Crianças de pedagogia Waldorf (Total de 20)

Gráfico 8

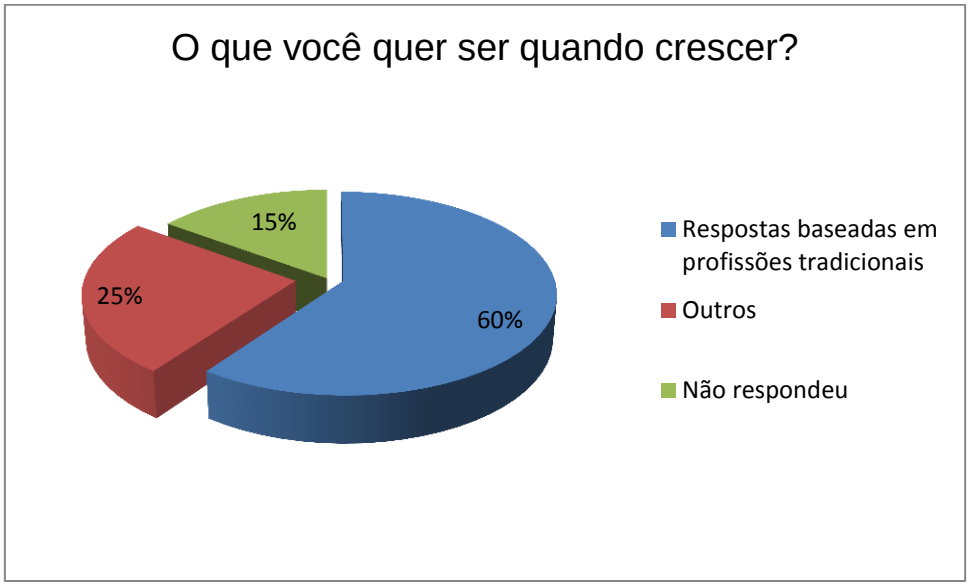
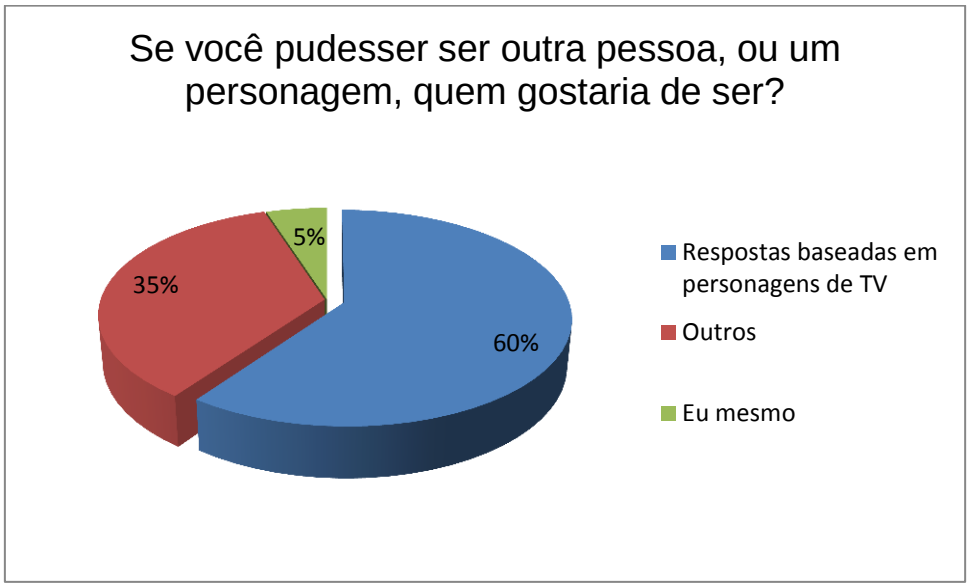


Gráfico 9



Crianças de ensino COC (Total de 25)

Gráfico 10

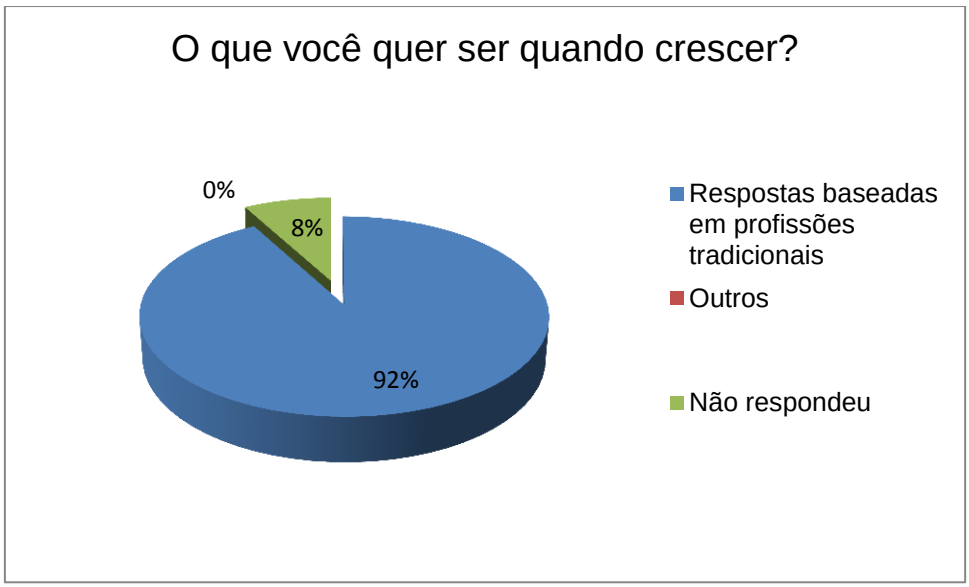
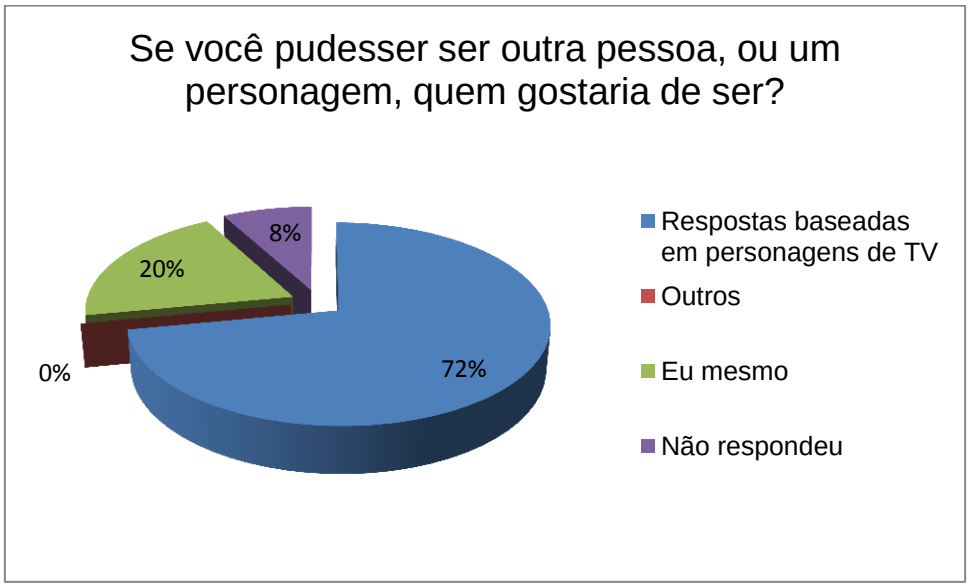


Gráfico 11


Se você pudesser ser outra pessoa, ou um personagem, quem gostaria de ser?
8%
20%
0%
72%
Respostas baseadas em personagens de TV
Outros
Eu mesmo
Não respondeu