

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO DE UM
COMERCIAL TELEVISIVO NA INFÂNCIA**

Por: Ester Cecília Fernandes Baptistella

Sob orientação: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani De Assis

Campinas – 2001

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: A COMPREENSÃO DO CONTEÚDO DE UM
COMERCIAL TELEVISIVO NA INFÂNCIA**

Autor: Ester Cecília Fernandes Baptistella

Orientador: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde
à redação final da Dissertação
defendida por Ester Cecília
Fernandes Baptistella e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura:

Comissão Julgadora:

CAMPINAS - 2001

Quero dedicar a alegria deste momento às pessoas queridas e fundamentais em minha vida.

Meus pais, Sidney e Maria, pelos exemplos, cuidado, carinho e incentivo para lutar pelos meus sonhos.

Ao Marcos, minha paiXão, por todo seu amor, companheirismo e compreensão em todos os momentos, não medindo esforços no desejo de me ver feliz.

À querida orientadora e amiga, Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, que com seu exemplo de educadora, faz-me acreditar na existência de uma educação mais humana e mais envolvida com as crianças.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha gratidão e carinho às pessoas que de forma especial contribuíram para a realização deste trabalho;

À Profa. Dra. Áurea Maria de Oliveira, pela disponibilidade e carinho com que sempre me acolheu e por suas valiosas contribuições para a melhoria deste trabalho.

À Profa. Dra. Rosely Palermo Brenelli que, contribuindo com seus conhecimentos sempre me incentivou a prosseguir nas investigação sobre este tema.

À Profa. Dra. Lia Leme Zaia, pelas suas contribuições e por todo o apoio, compreensão e carinho com que sempre me acolheu.

À Profa. Dra. Amélia Domingues de Castro, sempre atenciosa e disposta a contribuir com sua sabedoria e que muito me auxiliou na difícil tarefa de se compreender a teoria piagetiana.

À querida professora e amiga Telma Pillegi Vinha, responsável por despertar meu interesse pelas investigações científicas e que, sempre, incontestavelmente, esteve presente, acreditando no meu trabalho e incentivando-o.

Às minhas valiosas amigas, Larissa e Valéria, que sempre estiveram presentes, compartilhando todos os momentos e descobertas desse nosso novo caminho e, acima de tudo por nossa amizade.

Aos queridos amigos de pós-graduação e do Laboratório de Psicologia Genética, Cristiane Sternieri, Roberta Borges, Carmem Scriptori, Dinara Costa, Fabiano Martins, Talita Trindade, Maria Luiza Camargo de Assis, Sandra Especial, Luciene Paulino, Jussara Tortella, Eliane Saravali, Eliete Godoy, Mara Fernanda Ortiz, Mara Ewbank, Adriana Corder, Adriana Emilia Teixeira, Alfredo Morel, Ricardo Camargo, Angela Palma, Elnaque Leite, Sônia Bessa e Nádia Bádue Freire, pelo companheirismo e alegria particular desse grupo.

A todos os funcionários da Secretaria de Pós-Graduação e da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, pela carinho e atenção com que sempre me atenderam.

À professora Sara, responsável pela correção ortográfica e gramatical, pela atenção e carinho com que cuidou da apresentação desta pesquisa.

Ao querido amigo e Prof. Dr. Ronaldo Wada, pela atenção dedicada ao tratamento estatístico desta pesquisa.

À amiga Ana Carolina Talazzo, cuja determinação é admirável, por sempre ter me auxiliado nas traduções.

À Roseli Zazeri, amiga de sempre, que apesar de residir em outro país, acompanhou e incentivou cada etapa deste trabalho.

À CNPq, pelo auxílio financeiro à pesquisa.

Às crianças que participaram desta pesquisa, sem as quais não seria possível a realização deste trabalho.

Quero, enfim, compartilhar este momento com algumas pessoas a quem amo muito; Minhas irmãs: Andréa, pela sua infinita paciência e competência profissional, que me serviram de “suporte” para que este trabalho se concretizasse; Silmara, pelo apoio, e presença fundamental nos momentos mais difíceis.

Meus sogros, Geni e Tarcízio, pelo carinho e presença em todos os momentos e a todos os meus cunhados, primos e tios.

Finalmente, quero pedir desculpas a quatro “pessoinhas” muito especiais em minha vida, a quem privei de muitos momentos de convívio e de atenção: Amanda, Gabriela e Rafael, meus adoráveis sobrinhos e Ana Carolina minha querida afilhada.

RESUMO

A realização da presente pesquisa, fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, teve por objetivo conhecer as representações que 32 crianças, na faixa-etária de 5 a 11 anos, apresentam sobre as informações veiculadas em um comercial televisivo com relação ao seu conteúdo, bem como investigar de que maneira compreendem a televisão e suas funções.

A coleta de dados foi realizada mediante a apresentação individual às crianças da primeira propaganda do celular da Telesp, intitulada: “*Baby - o celular inteligente da Telesp*”, escolhida devido a seu formato específico e efeitos especiais possibilitarem muitos questionamentos e a observação de como tais crianças compreendem esse tipo de conteúdo televisivo.

As representações das crianças e a identificação da evolução dessas idéias foram coletadas em entrevistas, fundamentadas no método de investigação histórico clínico (Piaget, 1926), e aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório.

Os resultados encontrados nesta pesquisa evidenciam que, tanto a análise qualitativa como a quantitativa (descrições numéricas) de tais resultados, além de fornecerem uma ampla idéia das representações que os sujeitos apresentam sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções, parecem indicar que, com o aumento progressivo da idade, independentemente do sexo do sujeito, observa-se, também, um progresso significativo no seu desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, uma melhora na compreensão das questões referentes aos conteúdos televisivos, confirmando as hipóteses norteadoras desta pesquisa.

ABSTRACT

The achievement of the present research, founded in Jean Piaget genetic epistemology, had the objective to know the representation of 32 children, on the age from 5 to 11 years old, shows about the informations spread on a television commercial with relation with its contents, as well as to investigate how children comprehend the television and its functions.

The collect of informations were realized through an individual presentation to children of the first propaganda of Telesp cellular, entitled “ Baby – the Telesp cellular”, chosen because of its form and especial effects that make possible many questioning and the observation of how these children comprehend this kind of television content.

The children representations and the evolution identification of these ideas were collected in interviews founded in the historical clinic investigation (Piaget, 1926) and tests application for the diagnosis of the operative behavior.

The results found in this research evidence that as the qualitative analysis as the quantitative (numeral descriptions) of these results beyond that provide an ample idea of the representation that the person represent about the content of a television commercial, the television and its functions, seem to indicate that with the progressive age increase, independently of the person’s sex observe also that a significant progress on their cognitive development and consequently an improvement in the comprehension of the question referring about television contents, confirming the hypothesis guided of this research.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	5
• A criança e a mídia.....	5
• Convenção da ONU sobre os direitos da criança.....	8
• Carta sobre a televisão infantil.....	10
• Como as crianças assistem à televisão e a entendem.....	11
• Como as crianças interpretam os conteúdos da TV.....	19
• A compreensão infantil dos conteúdos e mensagens televisivas	22
• Crianças pequenas entendendo a TV: diferenças na modalidade da conservação das relações temporais.....	25
• Compreensão do sentimento de ciúmes em um programa de desenho animado.....	26
• Estrutura, conflito e causa psicológica na imaginação de narrativas das crianças aos 4 e 5 anos de idade.....	26
• Como as pessoas vêem a televisão.....	27
• Canais da permissividade.....	28
• As propagandas afetam as crianças? Por que a preocupação?.....	29
• As reações das crianças frente às propagandas.....	30
• O conhecimento das crianças sobre as propagandas.....	32
• Escola versus televisão: Uma questão de linguagem.....	37
• Como as escolas podem influenciar no ato de as crianças assistirem à TV?.....	38
• Perspectivas do ensino para televisão.....	39
• A necessidade de se alfabetizar em televisão.....	42
• Alfabetização para televisão nos Estados Unidos.....	43
• Exemplos de projetos de alfabetização da TV na Grã- Bretanha.....	47
• Tentativa da própria televisão para ajudar às crianças.....	50
• Televisão e a criança pré-escolar: dados australianos, considerando hábitos e atitudes dos pais.....	52

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO	57
• Sobre o enfoque piagetiano	57
• A construção das estruturas da inteligência	59
• Aprendizagem e desenvolvimento.....	63
• Fatores do desenvolvimento intelectual	65
• Os estágios do desenvolvimento	67
• A caracterização do pensamento infantil	78
• Conhecimento Social	84
• A representação do mundo social na infância	86
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA PESQUISA	89
• Problema e justificativa	89
• Objetivos	92
• Metodologia	93
• Sujeitos	95
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	97
• Análise dos resultados segundo às variáveis: idade e nível cognitivo	102
• Análise dos resultados relativos às variáveis: sexo e nível cognitivo	154
• Síntese geral das análises dos resultados	176
CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
BIBLIOGRAFIA	193
ANEXOS.....	195

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de respostas referentes à mensagem central do comercial	103
Quadro 2: Categorias de respostas referentes à compreensão da narrativa do comercial.	109
Quadro 3: Categorias de respostas referentes à identificação do personagem	113
Quadro 4: Categorias de respostas referentes à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial	118
Quadro 5: Categorias de respostas referentes à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial	125
Quadro 6: Categorias de respostas referentes ao realismo atribuído ao comercial	130
Quadro 7: Categorias de respostas referentes à idéia de comercialização de um produto	136
Quadro 8: Categorias de respostas referentes à idéia prévia do sujeito sobre o que é a TV e sua função	142
Quadro 9: Categorias de respostas referentes à influência da TV na vida das pessoas ..	149

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à mensagem central do comercial	103
Tabela 1-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial	109
Tabela 1-C: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à identificação do personagem do comercial	113
Tabela 1-D: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial	119
Tabela 2-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial	125
Tabela 2-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial	131
Tabela 3-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto	136

Tabela 4-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia do sujeito sobre a TV e a sua função	142
Tabela 4-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas	149
Tabela 5-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à mensagem central do comercial	156
Tabela 5-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial	158
Tabela 5- C: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à identificação do personagem do comercial	160
Tabela 5-D: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial	162
Tabela 6-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial	165
Tabela 6-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial	167

Tabela 7-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto	169
Tabela 8-A: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia do sujeito sobre a TV e a sua função	172
Tabela 8-B: Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas	174
Tabela 9: Nível de desenvolvimento cognitivo segundo sexo e idade dos sujeitos	98
Tabela 10: Resultado da aplicação das provas para o diagnóstico do pensamento operatório	101
Tabela 11: Classificação geral dos sujeitos do sexo feminino, segundo as categorias de respostas encontradas em cada item investigado	181
Tabela12: Classificação geral dos sujeitos do sexo masculino, segundo as categorias de respostas encontradas em cada item investigado.....	182

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico1-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à mensagem central do comercial	104
Gráfico1-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial	110
Gráfico 1-C: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à identificação do personagem do comercial	114
Gráfico 1-D: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial	119
Gráfico 2-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial	126
Gráfico 2-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial	131
Gráfico 3-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto	137

Gráfico 4-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia do sujeito sobre a TV e a sua função	143
Gráfico 4-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas	150
Gráfico 5-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à mensagem central do comercial	156
Gráfico 5-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial	158
Gráfico 5- C: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à identificação do personagem do comercial	161
Gráfico 5-D: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial	163
Gráfico 6-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial	165
Gráfico 6-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial	167

Gráfico 7-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto 170

Gráfico 8-A: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à idéia do sujeito sobre a TV e a sua função 172

Gráfico 8-B: Distribuição das respostas dos sujeitos segundo as variáveis sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categoria de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas 174

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro para a orientação da entrevista clínica visando investigar a compreensão do comercial, baseado nos estudos de Enesco, Sierra & Linaza (1997).	195
Anexo 2 – Roteiro para a orientação da entrevista clínica visando investigar a idéia de televisão e suas funções, baseado nos estudos de Enesco, Sierra & Linaza (1997)	196
Anexo 3 – Protocolo1: Prova da conservação das quantidades discretas (fichas).....	197
Anexo 4 – Protocolo2: Prova da conservação das quantidades contínuas (líquido).....	198
Anexo 5 – Protocolo 3: Prova da conservação das quantidades contínuas (massa).....	199
Anexo 6 – Protocolo 4: Prova da inclusão de classe (flores).....	200
Anexo 7 – Protocolo 5: Prova da inclusão de classe (frutas).....	201
Anexo 8 – Protocolo 6: Prova da seriação de Bastonetes.....	202

INTRODUÇÃO

Desde a invenção da televisão e seu lançamento no mercado brasileiro, acerca de 50 anos atrás, não se ouve falar tanto sobre tal meio de comunicação e sua influência no comportamento humano, sobretudo na infância, quanto nas três últimas décadas.

Esse fato pode ser confirmado pela divulgação de inúmeras pesquisas, fundamentadas nas mais diversas correntes teóricas, em diferentes lugares como, por exemplo: nos Estados Unidos, Brasil, Austrália, Japão e Europa, onde se observa a crescente preocupação de pais e educadores com o fenômeno social da televisão e seus possíveis efeitos na sociedade, devido a sua presença na maioria dos lares no mundo inteiro, bem como ao número de horas dispensadas pelas crianças diante de um aparelho de televisão. No entanto, vários estudos indicam a dificuldade em explicar as relações claras de “causa e efeito” entre os conteúdos exibidos pela televisão e a realidade do cotidiano, uma vez que as implicações metodológicas para esse fim são consideradas limitadas.

De acordo com Enesco (1997), identificar com precisão os efeitos da televisão e chegar a estabelecer relações causais entre ela e algum aspecto da conduta humana é praticamente impossível. Apesar de toda dificuldade, porém, encontram-se muitos pesquisadores empenhados em esclarecer alguns aspectos do fenômeno televisivo e, dessa forma, estabelecer relações causais parciais.

Entre os pesquisadores interessados em pesquisar como as crianças compreendem e interpretam a televisão, seus formatos e mensagens subjacentes podem-se destacar: Adler (1980); Anderson (1983); Breant & Anderson (1983), entre outros (Apud, Enesco,1997), para os quais parece claro que as habilidades das crianças na compreensão de programas televisivos se desenvolvem, lentamente, ao longo da infância e pré-adolescência.

Assim como há inúmeras pesquisas científicas relacionadas a essa temática, também existe muita especulação. Há, nos dias de hoje, uma opinião popular muito divulgada que atribui à televisão quase toda a responsabilidade dos males e efeitos negativos que afetam nossa sociedade. Nos Estados Unidos, existe, ultimamente, uma grande preocupação relacionada ao aumento considerável de crimes com armas de fogo envolvendo menores,

relacionando-os à influência dos conteúdos televisivos. No Brasil, essa realidade não difere muito, podendo-se destacar, como exemplo, o caso do estudante de medicina que, recentemente, efetuou disparos com uma metralhadora dentro de um cinema, localizado em um “shopping” na cidade de São Paulo, matando algumas pessoas e ferindo outras. Uma das implicações que ilustra tal fatalidade foi imediatamente atribuída por inúmeras pessoas e, até mesmo, por alguns profissionais da imprensa, à sugestão agressiva propiciada pela natureza do filme que estava sendo exibido na hora da tragédia. No entanto, a associação extremada de “causa e efeito” acabou desconsiderando outras variáveis, tornando-se a mais eloqüente justificativa para o fato em si.

Um outro exemplo de observação, baseado nas implicações do senso comum, diz respeito à reportagem publicada em uma revista de grande circulação nacional (Veja nº10, ano 2000), com o sugestivo título “*Crime precoce*”, que relata o fato de uma criança de seis anos ter assassinado com uma arma de fogo uma outra criança da mesma idade diante de 5 coleguinhas de classe, em uma escola, no Estado americano de Michigan. Apesar de a polícia ainda não ter explicação para o crime, ele está sendo atribuído a uma briga que essas crianças tiveram no dia anterior.

Em suma, muitas pessoas entendem que o aumento da violência em nossa sociedade deve-se, em grande parte, à exposição excessiva de crianças e, até mesmo, de adolescentes a conteúdos violentos.

...Com efeito, não é preciso ser um especialista em ciências sociais para dar-se conta de que a TV nos oferece visões do mundo ou modelos muito estereotipados, informações distorcidas, anúncios que tentam promover hábitos de consumo e alimentação às vezes muito nocivos, programas e concursos de uma qualidade ínfima ou carentes de toda estética, modos extremamente violentos de resolver conflitos, etc.(Unesco,1997 p.119)

De fato, observa-se que muitas pessoas entendem a TV como um veículo de comunicação muito atraente capaz de proporcionar informação, diversão, entretenimento, etc. sem, contudo, exigir por parte do telespectador nenhum tipo de esforço físico ou mental.

Pesquisadores americanos e europeus revelam em seus recentes estudos que, desde os seis meses de idade, podem-se observar nas crianças as primeiras condutas de atenção à

televisão. As mudanças rápidas de imagem e som, sobretudo nos anúncios, e o próprio formato da televisão as motivam muito. No entanto, isso não significa que, nessa idade, sejam capazes, por exemplo, de compreender uma narração televisiva. A possibilidade de qualquer criança, mesmo antes de falar ou de começar a ler e escrever, de assistir à televisão e prestar-lhe atenção durante um determinado período de tempo, contribui para a convicção de que esse veículo de comunicação é extremamente simples e de fácil acesso, negligenciando-se, assim, a tarefa de educar as crianças para a compreensão dos conteúdos televisivos.

A crescente preocupação de pais e educadores em relação aos conteúdos do meio televisivo reflete muitos questionamentos sobre a qualidade da programação da televisão. A cada dia, observa-se a indignação dessas pessoas com os valores e estereótipos apresentados nos mais variados conteúdos televisivos, em especial, o conteúdo publicitário, apresentado nesta pesquisa, como objeto de investigação científica. Constatase então, que, muitas vezes, a publicidade utiliza-se de efeitos especiais e estereótipos, não somente como forma de valorizar o seu produto, como também influenciar as crenças e valores de uma sociedade. Por exemplo: observa-se que os anúncios de brinquedos para meninos, geralmente, apresentam cenas de ação, com músicas mais estridentes, enquanto que, para as meninas, costumam apresentar músicas mais suaves em um contexto mais afetivo, ou ainda, como, no caso da propaganda selecionada neste estudo, a utilização de efeitos especiais como forma de persuasão implícita ao consumo de um produto.

Considerando que a maior parte das pesquisas realizadas, no Brasil, sobre a televisão, estão referenciadas em uma linha de investigação que prima por analisar os “efeitos da TV na audiência”, a originalidade desta pesquisa reside no fato de apresentar como linha mestra as investigações a respeito do “meio televisivo”, ou seja, seus conteúdos, formatos e mensagens subjacentes, possibilitando aos leitores algumas informações sobre a compreensão de um conteúdo comercial televisivo na infância.

CAPÍTULO I

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A crescente preocupação com o fenômeno social da televisão vem manifestando-se como uma das grandes questões da atualidade. As pesquisas, normas e declarações relatadas neste capítulo proporcionam uma visão desse problema, apresentando recentes abordagens sobre como as crianças entendem os conteúdos televisivos.

1 - A CRIANÇA E A MÍDIA

As discussões que ocorreram recentemente, motivadas em grande parte pelo advento do Programa Nacional dos Direitos Humanos, pelo 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, particularmente, pelos 50 anos da Televisão no Brasil, contribuíram para evidenciar o problema do conteúdo da mídia e suas conseqüências para a vida das pessoas. Dada a natureza específica dessas discussões, será apresentado a seguir, questões relacionadas aos direitos das crianças e a proteção à infância.

Relatório do Comitê da ONU para os direitos da Criança

Hammarberg (1999) relata nesse artigo, as discussões sobre o tema: “a criança e a mídia”, realizadas em 1996, por ocasião do encontro do Comitê da ONU para os Direitos da Criança, em que participaram representantes de órgãos e agências especializadas das Nações Unidas, instituições não-governamentais, representantes da mídia, organizações acadêmicas, organizações de pesquisas e instituições que trabalham com crianças, a fim de contribuir e promoverem recomendações especializadas.

Segundo Hammarberg, como forma de introdução, o comitê expressou a sua visão de que, assim como acontece com os direitos humanos em geral, a imprensa e outros tipos de mídia têm funções especiais na promoção e proteção dos direitos fundamentais da criança e têm que ajudar a tornar realidade os princípios e padrões da Convenção.

Nesse artigo, o autor destaca a identificação por parte do Comitê de três áreas consideradas de suma importância para o trabalho com a criança e a mídia:

participação da criança na mídia;

proteção da criança contra influências nocivas através da mídia;

respeito à integridade da criança em reportagens da mídia.

Com base nas discussões dessas três áreas e como relator do encontro, Thomas Hammarberg formulou as seguintes recomendações:

Mídia infantil: deve ser compilado um dossiê com as experiências positivas e práticas da participação infantil na mídia, como o Children's Express, no Reino Unido e nos EUA.

Fórum infantil na internet: o “Vozes da juventude”, iniciado pelo UNICEF na rede, deve ser mais divulgado, como uma possibilidade de discussão importante de questões internacionais para os jovens.

Bibliotecas infantis ativas: a experiência de bibliotecas infantis dinâmicas e presentes dentro de bibliotecas públicas deve ser documentada e disseminada.

Conhecimento da Mídia: deve-se ensinar sobre a mídia, seu impacto e funcionamento em escolas de todos os níveis. Os estudantes devem ser capacitados para se relacionarem com a mídia e para usá-la de uma forma participativa, bem como aprenderem a decodificar mensagens da mídia, inclusive nas propagandas. Experiências que deram certo em um país devem ser colocadas à disposição dos outros.

Apoio do Estado à mídia destinada às crianças: há necessidade de um apoio orçamentário para assegurar a produção e a disseminação de livros, jornais e revistas infantis, bem como teatro e outras expressões artísticas e fitas de vídeo destinados ao público infantil. A assistência através de cooperação internacional também deve dar apoio à mídia e à arte para crianças.

Acordos construtivos com as empresas de mídia para proteger a criança de influências prejudiciais: devem ser escolhidos fatos sobre as várias tentativas de acordos voluntários com empresas de mídia quanto a medidas positivas tomadas, como, por exemplo, a não transmissão de programas violentos em certos horários, apresentações claras, antes dos programas, sobre o conteúdo, e o desenvolvimento de dispositivos técnicos – como os V-chips – para ajudarem os consumidores a bloquearem certos tipos

de programas. Da mesma maneira, experiências com padrões e mecanismos éticos, voltados para encorajar o respeito infantil, devem ser escolhidas e avaliadas, incluindo uma análise da eficácia dos códigos de conduta existentes, bem como orientações profissionais, associações de imprensa e rádio e televisão, “ombudsmen”¹ da imprensa e organizações do gênero.

Planos de ação nacionais e abrangentes para dar poder aos pais com relação ao mercado da mídia: os governos devem iniciar uma discussão nacional sobre meios para promover alternativas positivas às tendências negativas do mercado da mídia, para encorajar o conhecimento sobre ela e para dar apoio aos pais em seu papel de orientadores de seus filhos quanto à mídia eletrônica e outros meios de comunicação. Deve ser organizado um seminário internacional para promover a discussão de tal abordagem.

Sugestões para implementação do artigo 17 da convenção sobre os direitos da criança: deve ser conduzido um estudo com o propósito de desenvolver sugestões para os governos, sobre como eles podem estimular o desenvolvimento de orientações para a proteção da criança contra informações e materiais prejudiciais ao seu bem-estar. Tal estudo também deve servir ao propósito de dar apoio ao Comitê para os Direitos da Criança na redação de um Comentário Geral ao artigo 17.

Orientações específicas para os relatos de abuso infantil: a fim de encorajar discussões posteriores nos novos espaços e dentro da comunidade da mídia como um todo, associações de jornalistas de renome devem esboçar orientações sobre como relatar casos de abuso infantil e, ao mesmo tempo, proteger a dignidade da criança envolvida. A questão de não expor a identidade da criança deve receber ênfase especial.

Manuais sobre os direitos da criança para jornalistas: deve-se produzir material para dar apoio aos jornalistas e às escolas de comunicação quanto aos direitos da criança, procedimentos estabelecidos para o controle desses direitos, instituições internacionais, nacionais e regionais existentes que trabalham com crianças e aspectos básicos do desenvolvimento infantil. O manual, planejado pelo Centro da Nações Unidas para os Direitos Humanos, destinado a jornalistas como uma ferramenta para a educação sobre os direitos humanos, deve ser amplamente disseminado após sua produção.

¹ Ombudsmen: Pessoas indicadas pelo governo para investigarem e reportarem reclamações feitas pelos

Rede de grupos de observação da mídia: as experiências positivas de grupos de observação da mídia em vários países devem ser incentivadas e as “boas idéias”, transmitidas de um país para outro. O objetivo é dar voz aos consumidores com relação à ética e às crianças na mídia. Deve-se estabelecer ênfase nas trocas de experiências.

Serviços à disposição dos “correspondentes dos direitos da criança”: jornalistas interessados devem ser convidados a fazer parte do grupo de “correspondentes dos direitos da criança”. Tais jornalistas devem receber informações regulares sobre questões infantis importantes e relatórios de interesse e ser considerados como consultores de mídia para os direitos internacionais da criança em sua comunidade.

2 -CONVENÇÃO DA ONU SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Três artigos relativos à mídia

Confirmando a preocupação da ONU e da UNESCO, Carlsson e Feilitzen (1999), destacam três artigos em que a ONU discute as relações sobre a criança e a mídia, com o intuito de estabelecer limites referentes aos conteúdos da mídia.

Artigo 3

1.Em todas as ações que envolvem crianças, empreendidas por instituições de bem-estar social públicas ou privadas, cortes de justiça, autoridades administrativas ou corpos legislativos, os maiores interesses da criança serão uma consideração primária.

2.Os Estados membros se comprometerão a assegurar à criança a proteção e cuidado necessário ao seu bem-estar, levando em conta os direitos e deveres de seus pais, tutores, ou outros indivíduos legalmente responsáveis por ela e, tendo em vista este fim, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

3.Os Estados membros assegurarão que as instituições, serviços e instalações responsáveis pelo cuidado e proteção à criança estarão de acordo com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, particularmente nas áreas de segurança e

saúde, no número e adequação de seu quadro de funcionários, bem como na supervisão competente.

Artigo 13

1.A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou através de qualquer outro meio de escolha da criança.

2.O exercício deste direito pode estar sujeito a certas restrição, mas estas devem ser estabelecidas por lei e são necessárias:

- a)por respeito aos direitos ou reputação de outros; ou
- b)para proteger a segurança a segurança nacional ou a ordem pública, ou a saúde ou costumes públicos.

Artigo 17

Os Estados membros reconhecem a importante função desempenhada pela mídia de massa e assegurarão que a criança tenha acesso a informações e materiais de diversa fontes nacionais e internacionais, especialmente aquele que objetivam a promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral, e sua saúde física e mental. Para este fim os Estados membros:

- a)encorajarão a mídia de massa a disseminar informações e materiais que beneficiem social e culturalmente a criança, e de acordo com o artigo 29;
- b)encorajarão a cooperação internacional para a produção, troca e disseminação de tais informações e materiais de várias fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c)encorajarão a produção e disseminação de livros infantis;
- d)encorajarão a mídia de massa a ter especial consideração pelas necessidades lingüísticas da criança que pertença a uma minoria ou seja indígena;
- e)encorajarão o desenvolvimento de orientações apropriadas a fim de proteger a criança de informações e materiais nocivos ao seu bem-estar, tendo em mente as cláusulas dos artigos 13 e 18.

3 - CARTA SOBRE A TELEVISÃO INFANTIL

A carta sobre a televisão infantil (*apud* Carlsson & Feilitzen, 1999), foi apresentada por Anna Home, chefe de programas para crianças, Televisão BBC, no 1º Encontro Mundial sobre Televisão e Crianças, ocorrido em Melbourne, Austrália, em março de 1995.

A carta foi revisada e adotada em Munique, em maio de 1995. É ativamente usada por muitas organizações. No 2º Encontro Mundial, foi dedicada uma sessão à importância e ao progresso dos objetivos de tal Carta, descritos a seguir:

- 1) As crianças devem ter programas de alta qualidade feitos especialmente para elas e que não as explorem. Esses programas, além de entreterem, devem permitir que as crianças se desenvolvam física, mental e socialmente ao máximo de seu potencial.
- 2) As crianças devem ouvir, ver e expressar elas mesmas sua cultura, sua linguagem e suas experiências de vida, através de programas de televisão que afirmem seu senso de identidade pessoal, comunal e nacional.
- 3) Os programas para as crianças devem promover a conscientização e apreço por outras culturas em paralelo com a própria cultura da criança.
- 4) Os programas para crianças devem ser amplos em termos de gêneros e conteúdos, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e de sexo.
- 5) Os programas para as crianças devem ser transmitidos em horários regulares nas horas em que as crianças estiverem disponíveis para ver, e/ou devem ser distribuídos através de outras mídias ou tecnologias de fácil acesso.
- 6) Deve haver disponibilidade de fundos suficientes para que esses programas sejam feitos de acordo com os mais elevados padrões possíveis.
- 7) Os governos e organizadores de produção, distribuição e financiamento devem reconhecer tanto a importância quanto a vulnerabilidade das crianças de um país à televisão, e devem adotar medidas para apoiá-la e protegê-la.

29 de maio de 1995

4. COMO AS CRIANÇAS ASSISTEM À TELEVISÃO E A ENTENDEM

Gunter e McAleer, em seu livro *Children & Television*, publicado pela primeira vez em 1990, revisado na segunda publicação em 1997, apresentam uma série de estudos relacionados à criança e sua compreensão televisiva, desmistificando muitos conceitos e tabus a respeito dessa relação.

Segundo esses autores, normalmente, o senso comum considera a atividade de assistir à televisão como uma atividade ligada sobretudo ao lazer, à diversão ou mesmo ao relaxamento, descartando qualquer necessidade de um esforço para a sua compreensão efetiva e, dessa forma, não leva em conta que, mesmo para se obter o prazer ou a diversão, há a necessidade de se entenderem as propostas dos programas televisivos.

Esses autores apontam que a habilidade do telespectador, para acompanhar um programa ou compreender uma parte do que está acontecendo, é essencial para torná-lo capaz de entender qualquer outro conteúdo televisivo. Defendem que a habilidade de ver televisão, cujo aprendizado é iniciado na infância, vai se aprimorando à medida que a criança se desenvolve, porque, a natureza da atenção das crianças diferencia-se muito em cada categoria de programa, quer seja para um comercial, desenho ou ficção, evoluindo de acordo com a idade (nível cognitivo) e compreensão que tem dos programas vistos.

Quando as crianças aprendem sobre o formato e o funcionamento da televisão, são capazes, segundo esses autores, de desenvolver habilidades como, por exemplo, recordar personagens ou conteúdos, tornando-se mais eletivas nas suas manifestações frente aos efeitos visuais e sonoros ou a quaisquer outras fontes de estímulo físico dos programas.

Gunter e McAleer (1997) questionam, em seus estudos, a explicação que muitas pessoas apresentam sobre a relevância do papel ou o efeito da televisão na humanidade, associando a idéia de que a televisão “injeta” nos telespectadores novas atitudes e opiniões, servindo de referencial ou modelo para que manifestem pouquíssimos tipos de questionamentos ou resistências às suas ideologias; retratando, assim, uma visão totalmente empirista . “(...) essa crença é na melhor das hipóteses enganosa e na pior das hipóteses errada” (Gunter & McAleer, 1997 p.39).

As pesquisas relatadas por esses autores demonstram que os telespectadores, adultos ou crianças, não são “occos” ou “tábulas rasas”, portanto, não aceitam passivamente, como essa visão supõe, tudo o que a televisão mostra. Outro dado interessante apontado pelas

mesmas pesquisas, é a existência de formas específicas de a criança compreender a televisão e expressar os seus julgamentos sobre os programas apresentados.

Muitos pesquisadores têm observado que a atenção das crianças (principalmente, as mais novas) à televisão alterna-se em função da variedade de conteúdos e a apresentação dos formatos característicos.

Uma implicação desse trabalho refere-se à atenção visual da criança à tela, governada, em grande parte, pelo entendimento que ela tem do que está acontecendo. De acordo com Gunter e McAleer (*Ibid.*), as características visual e sonora (auditiva) têm sido amplamente investigadas; entretanto, a maior diferença entre essas duas características é a “forma”, visto ser ela que mais afeta e controla a atenção das crianças.

Esse aspecto pôde ser observado nos estudos com crianças de 3 a 5 anos, que assistiram a uma série de programas, por mais de 3 horas, as que foram avaliadas, principalmente, pela extensão do seu olhar direto ou distante da televisão e pela influência de sua atenção (desviada ou não), em consequência dos efeitos sonoros e visuais de tais programas. O resultado dessa pesquisa comprovou, como era esperado, que o som ou áudio é mais importante, quando se deseja recuperar a atenção da criança; e o efeito visual é mais adequado para manter-lhe a concentração.

Nesse mesmo estudo, um outro dado relevante diz respeito aos vários estilos de sons e às mudanças características manifestadas pelos telespectadores. Quanto à atenção visual, foram observadas diversas manifestações tais como: os diferentes tipos de mudanças no som, com a alteração no volume; efeitos sonoros especiais; risadas; vozes femininas; vozes infantis; vozes peculiares e instrumentos musicais. Puderam-se observar, ainda, três outros sons característicos que inibiram a atenção da criança: vozes masculinas, o canto individual e as músicas lentas. Outros sons, como o começo de música animada ou rítmica, tiveram efeitos mistos; finalmente, dois sons não fizeram diferença para a atenção visual; os grupos cantores e o aplauso. Em relação ao áudio, concluíram que: seis efeitos visuais mantiveram a atenção das crianças; seis findaram a atenção e oito não foram significativos.

Gunter e McAleer (1997) alertaram ainda para a importância de ater-se à forma e ao conteúdo dos programas, com o intuito de verificar como esses aspectos afetam a compreensão e a ampliação do entendimento das crianças. Em alguns estudos, a compreensão tem sido definida em termos de “o que” as crianças são capazes de se lembrar

dos programas a que assistem, enquanto que, em outros, o entendimento tem sido indicado pela “habilidade das crianças em colocar em ordem” as cenas do programa na seqüência correta.

Esses autores consideram que um modo conveniente de dividir as pesquisas seria pela idade das crianças estudadas e apontam que alguns pesquisadores têm estado mais interessados em crianças na idade escolar, enquanto outros têm focado as que acabaram de ingressar na escola.

Em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, os autores acima citados revelam que, antes de ingressar na escola, as crianças podem sentir dificuldades em entender os programas a que assistem na TV. Na idade dos 4 a 5 anos, por exemplo, são capazes de recordar episódios isolados ou cenas de programas já vistos, mas se sentem inaptas para colocar todas as partes da história juntas com o objetivo de formar um todo “coerente”, custando-lhes seguir o argumento incluso no programa, mesmo que este lhes seja direcionado.

Esses mesmos autores relatam que, na Suécia, ocorreu um fato semelhante, quando se realizou um estudo para favorecer em crianças pré-escolares atitudes positivas frente aos imigrantes. Foi apresentado um programa de TV, que contava a vida cotidiana de uma menina sueca e de uma finlandesa, cujo objetivo era proporcionar às crianças a percepção de que, apesar de tudo, eram iguais. O êxito não foi obtido nesse estudo, pois as crianças não inferiram a mensagem positiva apresentada no programa, identificando-se mais com as diferenças entre as duas crianças (sueca e finlandesa), mesmo compreendendo e seguindo corretamente as orientações dos pesquisadores.

Segundo esse estudo, por volta dos 4 – 5 anos, as crianças apresentam dificuldades em seguir os enredos dos programas; como, por exemplo, recontar os eventos de uma determinada história em sua seqüência própria e original, revelando, dessa forma, o tipo de estrutura cognitiva de que dispõem. Assim, são capazes de se lembrar de “pedaços” soltos ou de algumas cenas dos episódios; porém, são incapazes de organizá-los coerentemente.

Nas idades de 7 a 12 anos, o processo do pensamento das crianças é muito diferente do dos adultos. As crianças, nessa idade, demonstram tanto alguns sinais de maturidade mental, como índices ainda pueris. Nessa faixa-etária, o domínio da língua, por exemplo, é quase completo, demonstrando uma boa habilidade de entender o ponto de vista de outras

pessoas. Assim, com o raciocínio mais flexível, as crianças que apresentam estruturas de pensamento operatório, conseqüentemente, apresentaram maior capacidade de adoção de outras perspectivas.

Gunter e McAleer (*Ibid*) revelam em seus estudos que, quando as crianças recontam uma história, freqüentemente, introduzem sua própria interpretação; no entanto, todo esse desenvolvimento não acontece de uma só vez. Alguns estudos têm revelado que o entendimento da televisão pelas crianças até os 8 anos é muito elementar, demonstrando que isso acontece porque elas retêm uma proporção relativamente pequena de ações representadas ou dos eventos. A memória para o conteúdo dos programas melhora, significativamente, na idade dos 8 aos 12 anos. Outros estudos mostram ainda que as trocas ou avanços mais notáveis para a compreensão da TV, ocorrem em torno dos 10 anos, uma vez que a capacidade em antecipar o que vai ocorrer não é percebida até essa idade. Abaixo dos 8 anos de idade, somente um quarto das crianças são capazes de fazer esses tipos de inferências, demonstrando que conseguiram seguir eficientemente a história.

Esses mesmos autores acreditam que, para um telespectador entender e seguir uma cena com sucesso, é necessário fazer uma série de conexões entre duas ou mais seqüências de um programa que, por sua vez, podem ou não ser também separadas por vários outros episódios. Os adultos, que são telespectadores experientes, demonstraram-se capazes de fazer essas conexões; contudo, as crianças, não.

Um fato interessante, relatado nos estudos de Gunter e McAleer (1997), refere-se aos dados de alguns pesquisadores quanto à descoberta de que, até oito anos de idade, as crianças recordam, aproximadamente, 50 – 75% do que se lembram os adultos e que, entre os 10- 12 anos de idade, chegam a se recordar de cerca de 80-90% das informações armazenadas. Portanto, a compreensão de dramas na televisão não está somente ligada àquilo que telespectadores se recordam dos programas (memória), como também refere-se à habilidade de tirar conclusões sobre o que irá acontecer, baseando-se em fatos anteriores (capacidade de fazer inferências).

Na concepção desses autores, uma metodologia adequada para examinar a relação entre tal habilidade e a compreensão da criança sobre os dramas da TV é interromper o programa em diferentes pontos da história e perguntar-lhe qual a sua opinião sobre o que irá acontecer depois.

Em um estudo destinado a pesquisar essa questão, Andrew Collins (*apud*.Gunter & McAleer,1997) investigou se a lembrança das crianças em relação aos programas poderia variar de acordo com seu meio social ou racial. Para a realização desse trabalho, as crianças foram selecionadas e separadas respeitando-lhes as características sociais e étnicas. Em seguida, tais traços foram acrescentados aos programas com o objetivo de deixar os personagens e o cenário mais parecidos com os encontrados no meio ambiente próprio daquelas crianças.

Esse estudo envolveu crianças brancas e negras das classes trabalhadora e média, representando três grupos etários: 7, 10 e 12 anos. Um grupo de crianças viu uma série com o personagem, caracterizado como o “branco” de uma classe média; enquanto o outro grupo assistiu a uma de trama similar, com as personagens “negras” da classe trabalhadora. Nas duas histórias, é oferecido ao pai um serviço melhor em outra cidade, cuja aceitação implicaria uma separação da família.

Após assistirem aos programas, os pequenos telespectadores foram analisados nos seguintes aspectos:

entendimento da trama;

reações e motivos, sublinhando ações particulares;

percepções das ações dos personagens em cenas diferentes;

memória de outros aspectos do programa e o principal sentido da história.

Das crianças que assistiram ao programa da família de classe média, metade delas, com 7 anos, lembraram-se mais do conteúdo do que as crianças com menos idade. Dentre as que viram o programa da família trabalhadora, o contrário foi verdadeiro, ou seja, comparando-se com a classe média de 7 anos, a classe com menor idade foi melhor ao lembrar o principal sentido da história, fazendo julgamento sobre colegas de mesma idade e também sentindo e recordando outros aspectos do programa. Nesse momento, houve diferenças quanto à variável étnica.

De acordo com Gunter e McAleer (*Ibid.*), quanto mais realismo se atribui à TV, mais impacto pode ter o espectador. Em suas pesquisas sobre a compreensão dos conteúdos televisivos pelas crianças, tais autores encontraram alguns dados significativos como, por exemplo, os programas que a maior parte das crianças vêem na televisão são os de ficção,

ressaltando, porém, que, embora sejam de ficção, existem neles diferentes graus de realismo.

Cabe ressaltar que os telespectadores, mesmo os adultos, muitas vezes, apresentam dificuldades em distinguir realidade e fantasia, em interpretar se o que vêem é ou não correto, ou ainda se uma ficção pode ou não ocorrer na realidade. Um exemplo interessante desse fato é, segundo esses autores, o episódio em que o ator Robert Young, protagonista de uma série americana, representando o papel de um conceituado médico, recebe milhares de cartas dos telespectadores, pedindo-lhe conselhos médicos, demonstrando a dificuldade de alguns deles em discernir o que é real do que é fantasia.

Alertam, ainda, os autores que a maior parte das crianças possui pouca experiência com o mundo real e, por conseguinte, a capacidade que a TV apresenta em iludir crianças e adultos depende muito do conhecimento de cada um deles acerca do que lhes é mostrado.

Uma maneira para verificar se o telespectador consegue distinguir entre realidade e ficção pode ser conduzida por meio de perguntas (usando o método Clínico de Piaget), tais como:

Está ocorrendo isso em algum lugar?

É possível que ocorra algo assim?

Um outro dado importante destacado pelos mesmos autores, refere-se à compreensão dos desenhos animados e similares pelas crianças. Pesquisas indicam que, desde muito cedo, as crianças sabem que os desenhos não são reais; porém, ainda não são capazes de entender como são produzidos, ou seja, qual o mecanismo da TV utilizado e, por isso, acabam por situá-los no plano da ficção ou do “fazer de conta”.

As investigações revelam que, por não entenderem a produção de um programa de televisão, as crianças, principalmente, as menores perguntam “como os personagens, entram dentro da TV”, e, quando questionadas sobre tal assunto, costumam responder “usando a fabulação”², ou seja, respondem, por exemplo “ que os personagens ficam pequenos e por isso entram na TV”.

As pesquisas apontam ainda que até os 7 - 8 anos, as crianças não conseguem estabelecer a distinção entre a fantasia e a realidade em relação ao restante de uma

² Fabulação; um dos tipos de reações observada por Jean Piaget através do Método Clínico, em que a criança responde a uma pergunta, inventando uma história sem refletir.

programação televisiva, como: os noticiários; filmes; anúncios; concursos musicais; documentários e outros.

Um dado interessante, destacado nos estudos de Gunter e McAleer, refere-se à distinção entre personagens e atores, feitas pelas crianças. Em um estudo, os autores observaram que, aos 5 - 6 anos de idade, quase 60% dos entrevistados não entendiam a idéia do que seria um ator. Já aos 8 anos, 30% continuavam sem entendê-la (ainda que 25%, compreendessem-na) e, finalmente, aos 11-12 anos, em sua maioria, as crianças passaram a compreender tal idéia. (todavia 35% , não por completo).

Com relação à constatação das crianças sobre o que a TV produz, esses autores observam que, aos 8 anos, as crianças encontram-se numa idade crucial. não percebendo que os programas são feitos, ou melhor, produzidos, especificamente, para atender o meio televisivo.

Antes dessa idade, a idéia de “fabricação” está presente somente quando existem personagens ou fatos que ocorrem na tela e violam freqüentemente a realidade, por exemplo, as cenas do filme *Mary Poppins*.

Quanto às notícias, são reconhecidas como parte da vida real desde relativamente cedo; porém, o entendimento que as crianças têm, não atinge a análise que o adulto faz daquelas que são tendenciosas ou enganosas.

Outro dado interessante, destacado nos estudos de Gunter e McAleer, diz respeito ao fato de que, embora as crianças consigam reconhecer os filmes e seriados como ficção, não os distinguem bem entre o possível e o improvável.

Gunter e McAleer (*Ibid.*) evidenciam em suas pesquisas que dos 5 aos 12 anos o conhecimento construído pela criança sobre a realidade ou não dos personagens, representados por atores, apresenta gradual melhora. Entre 5 e 6 anos, 58% das crianças não entenderam isso completamente; aos 8 anos, 45% compreenderam completamente que os personagens eram atores; outros 26% tiveram uma compreensão parcial e somente 29% não alcançaram tal entendimento.

Esses mesmos autores destacam, como dado significativo, três estratégias gerais para distinguir a TV da realidade.

a) Categoria do real: existência ou não do conteúdo na vida real. Segundo esses autores, essa distinção é feita por crianças de todas as idades. Por exemplo, centram-se em

características superficiais e concretas de um programa e mostram-se não violentas à realidade, aceitando o real, ou mentindo, quando conveniente.

b) O possível: conteúdo que pode ocorrer; tudo é possível. Os autores destacam que os menores é que costumam fazer esse tipo de distinção. Assim, com a idade, compreendem que a TV não é a realidade, mas sim, uma representação dela.

c) O impossível: o que não pode acontecer.

Outro dado importante, destacado nessas pesquisas, refere-se aos conteúdos violentos que, de acordo com os pesquisadores, nas crianças de mais idade, nota-se a diminuição do realismo atribuído a conteúdos violentos mais do que a outros conteúdos e, para o qual apontam duas dimensões importantes em relação aos anos escolares:

a) realismo social – entendido como juízos dos fatos ou personagens.

b) “Factualidad”³ – a criança evidencia o fato sem que este corresponda a um aspecto da realidade.

Segundo Gunter e McAleer (*Ibid*), somente aos 7 anos, a criança reconhece a explicação das transmissões diretas e dos conteúdos de ficção, tais como: *flashbacks* e seqüências oníricas.

Nessa idade, esses autores relatam que as crianças identificam certas convenções ligadas aos programas de TV (risadas “enlatadas” nas comédias, “*bustoparlantes*” em notícias) e a “*factualidad*” básica de cada tipo de programa. Se um conteúdo é percebido como fato, e não como ficção, é mais provável que as crianças imaginem a si mesmas no papel dos personagens. O que, foi comprovado, em um estudo realizado por ocasião da explosão no ar da *Challenger*: as respostas emocionais das crianças foram muito intensas, muito maiores que diante de conteúdos semelhantes, mesmo sabendo que eram ficção.

Para tais pesquisadores, alertar a criança de que muitas coisas vistas por ela na TV é ficção, pode ajudá-la a reduzir sua reação emocional; contudo, essa prática pode ser inútil em crianças menores de 7 anos, devido à sua escassa capacidade de distinguir entre ficção e realidade. Ainda assim, eles advertem que, embora os pequenos não distingam que um conteúdo é ficção, as suas respostas emocionais podem ser mais intensas, sobretudo quando

³ Factualidad: Palavra de origem espanhola cujo significado compreende “o que não está evidente”; “o observado nas entrelinhas”, “o que pode ser inferido a partir de um fato real”.

o tema é de impacto ou quando são usadas técnicas de produção capazes de dramatizar com realismo, exagerando os efeitos.

Um importante estudo foi realizado por Andrew Collins (apud Gunter & McAleer, 1997), com crianças de 7 – 12 anos, cujo objetivo era entender como as crianças distinguem realidade e fantasia.

Nesse estudo, Collins apresentou às crianças, o seguinte filme, interrompendo-o várias vezes para perguntar-lhes sobre a conduta moral do homem: um homem que perseguia sua ex-mulher para tentar matá-la e evitar, dessa forma, que testemunhasse contra ele num caso de seqüestro. Finalmente, encontra-a e dispara contra ela, mas não consegue matá-la, sendo a mulher salva por alguns policiais que o algemam e o levam preso.

O resultado observado pelo pesquisador foi surpreendente. As crianças de 10 anos mostraram-se cientes da maldade do homem de imediato, quando souberam sua intenção de matar a ex-mulher. As crianças de 7 – 8 anos julgaram-no bom quase até o final, quando a polícia o algema e o prende. Houve, inclusive, algumas que, ao finalizar o filme, continuavam pensando que ele era bom, não reconhecendo nenhum dos indícios; o que, para os maiores, foi tão evidente.

Observa-se nesse estudo que a distinção entre a realidade e fantasia é apresentada como uma importante questão, uma vez que pesquisas têm mostrado que os efeitos da televisão nas atitudes subsequentes das crianças e no comportamento também podem ser modificados, significativamente, por suas percepções de quão real são os eventos televisionados.

5. COMO AS CRIANÇAS INTERPRETAM OS CONTEÚDOS DA TV.

McKenna e Ossoff (1998) destacam que, depois de anos, pesquisando os efeitos da TV (desde os estudos de Bandura), uma direção de investigação muito apropriada foi conhecer como as crianças interpretam ou processam os conteúdos da TV. Prosseguindo nesse trabalho, tais pesquisadores verificaram que o campo de investigação sobre

compreensão e memória de narrações televisivas é muito confuso, apresentando resultados contraditórios. Os primeiros estudos nesse campo assinalam que:

- 1) as crianças pequenas apresentam dificuldades para distinguir a realidade da fantasia;
- 2) não discriminam os conteúdos relevantes de uma trama de outros menos importantes;
- 3) as crianças retêm, até os oito anos, pouca informação da trama em comparação com o adulto.

De acordo com esses pesquisadores, tudo isso aponta a dificuldade das crianças nos esquemas de histórias ou roteiros para a interpretação dessas narrações; no entanto, apontam ainda, outros estudos recentes que sugerem :

que os pequenos, desde os 4 – 5 anos, têm maior habilidade de criar hipóteses para distinguir entre os tipos de programas e as suas relações com eles, como também distinguir entre realidade e fantasia, valendo-se de explicação tanto de formato, como de conteúdo;

que as crianças recordam um número maior de partes importantes de um programa do que se havia pensado;

que compreendem melhor as técnicas de TV, como, por exemplo, os *zoons* dentre outras;

que reorganizam, coerentemente, a estrutura de um programa a que tenham

assistido (inclusive as crianças de 3 a 5 anos)

Dessas linhas de investigação emergem dois panoramas das habilidades infantis: a primeira é o uso de distintos conteúdos para avaliar as crianças de diversas cidades, por exemplo, os pré-escolares que preferem programas como *Sesame Street*; a segunda refere-se a uma série de conteúdos diferentes para crianças a partir de 8 anos.

O programa *Power Rangers* foi eleito pelas crianças, porque atrai meninos e meninas de várias idades (desde os 2 até 10 anos), principalmente, pelo fato de os personagens serem humanos “de carne e osso”, ainda que sejam heróis de história em quadrinhos. Esse fato, segundo McKenna e Ossoff (*Ibid*), pode agravar ainda mais a distinção que as crianças fazem entre realidade e fantasia.

Um outro dado interessante refere-se ao número de cenas violentas exibidas nesse programa: uma média de 211 por hora e, o mais grave, apresentam a violência como sendo

uma forma aceitável de se resolverem os conflitos. Essa pesquisa foi realizada com 68 sujeitos, 35 meninos e 33 meninas, todos brancos, americanos, de classe média, na faixa etária de 4 a 5, 6 a 7 e 8 a 10 anos. A um grupo de crianças de 3 a 5 anos foi apresentado o programa *Power Rangers* (“*Rocky just wants to have fun*”), com duração média de 20 min., e logo após tal apresentação foram entrevistadas uma a uma.

Nesse estudo foram avaliados:

- A) a recordação do episódio;
- B) a distinção entre realidade e fantasia;
- C) a descrição de uma mensagem moral;
- D) a identificação com alguns personagens.

Ao pesquisarem com as crianças, se se recordavam do episódio, os pesquisadores utilizaram perguntas como: “Diga-me uma coisa importante de que se recorda de.... ou ainda, De que se trata esse episódio ?”

Para a distinção entre realidade e fantasia, os questionamentos feitos foram: "Essa história poderia acontecer com você ou com alguém que conhece ? Acredita que o que aconteceu é verdade ou ficção? Os monstros e personagens são de verdade ou não?"

McKenna e Ossoff (*Ibid*) chamam a atenção para o fato de que todo esse estudo foi realizado para verificar a frequência com que viam o programa; a memória dos aspectos centrais da história; a compreensão da moral; a memória do esquema e a seqüência da história e os resultados obtidos encontram-se relatados a seguir:

Em relação à frequência, os pesquisadores notaram que foi maior entre as crianças de 4-5 e 6-7 anos que entre as de 8-10 anos. Quanto à distinção realidade –fantasia, todas as crianças demonstraram alguma compreensão de que o programa *Power Rangers* não é verdadeiro e os personagens e fatos são de ficção. Por outro lado, as crianças mais velhas conseguiram afirmar, com segurança, que se tratava de ficção, o que já não acontecia com as mais novas.

Com relação à memória do tema central da história e ao item seqüência da história, observaram-se diferenças significativas entre os pequenos que recordaram com mais facilidade os fatos engraçados do episódio, ao passo que, entre os maiores, poucos se lembraram do tema.

McKenna e Ossoff (1998) alertam ainda que esses resultados encontrados coincidem mais com os de Collins *et al.* e Sheppard. Por exemplo, as crianças pequenas se recordaram pouco do tema central e não inferiram a mensagem moral, centrando-se apenas em situações específicas (um jogo de bolas), o que pode levar a uma avaliação incorreta dos personagens da trama do filme.

No entanto, Boyatzis, Matillo e Nesbitt (*apud.* McKenna & Ossoff, 1998) assinalam que as crianças podem não entender as mensagens morais, quando estão preocupadas com os traços mais salientes da conduta violenta.

Finalizando tal estudo, McKenna e Ossoff (*Ibid*) concluem que, quando as crianças não entendem o que vêem na televisão, é porque carecem de conhecimentos prévios ou “roteiros”, ou pode ser que, por apresentarem instrumentos cognitivos mais elementares, é provável que inventem ou construam sua própria interpretação, deformando ao que assistiram.

Ao assistirem ao programa *Power Rangers*, muitas crianças pequenas disseram que ele, ensinava “coisas importantes para elas”; mas, ao serem questionadas sobre o que achavam mais importante, respondiam que eram os jogos, cujos conteúdos eram mais violentos.

Os autores concluem, então, que há um possível impacto negativo do programa na conduta das crianças e em sua interpretação dos conteúdos.

6. A COMPREENSÃO INFANTIL DOS CONTEÚDOS E MENSAGENS TELEVISIVAS

Enesco, Linaza e Sierra (1997) realizaram na Universidad Complutence de Madrid, uma pesquisa sobre a compreensão infantil dos conteúdo televisivos, articulados em três distintos estudos, visando aos seguintes objetivos:

analisar as representações das crianças e adolescente sobre a televisão (suas funções, mecanismos etc.), suas atitudes e preferências televisivas (tanto com relação a programas como a personagens);

analisar as trocas que se processam na infância e na adolescência quanto à recordação e compreensão de uma narração televisiva;

estudar como os adultos entendem as capacidades que apresentam as crianças, em distintas idades, na hora de interpretar os conteúdos e mensagens subjacentes de uma narração televisiva.

Para essa pesquisa, a amostra foi composta por meninos e meninas, matriculados em escola pública de distintas áreas da cidade de Madrid.

Do primeiro estudo participaram 125 sujeitos, de nível socioeconômico médio e médio-baixo. Do segundo estudo participaram 64 crianças de ambos os sexos e de nível socioeconômico médio. A amostra do terceiro estudo foi composta por 12 professores de educação primária em exercício, com idades compreendidas entre 28 e 40 anos; e outro composto por 12 sujeitos com estudos superior e idades semelhantes; contudo, sem que tivessem contato direto com as crianças.

Nos dois primeiros estudos, os dados foram obtidos mediante entrevistas clínicas semi-estruturadas, elaboradas a partir dos dados de uma investigação piloto e outros trabalhos prévios.

No segundo estudo, os sujeitos em grupo de cinco crianças, também assistiram a um episódio de “Os Simpsons”, sendo, depois, entrevistados individualmente. Esse conteúdo foi escolhido por se tratar de um episódio que possibilitava vários níveis de leitura e por atender aos interesses das crianças, visto ser muito difícil conciliar as preferências televisivas segundo as idades e interesses de cada sujeito.

A análise dos dados permitiu aos pesquisadores observarem trocas evolutivas importantes, relacionadas aos seguintes aspectos:

as representações sobre televisão, ou seja, as funções atribuídas a ela, assim como os valores que elas suscitam;

o grau de verossimilitude que atribuem aos diferentes conteúdos televisivos, evoluindo de uma diferenciação simples entre o real e o irreal, até uma análise em termos de probabilidade de ocorrência .

a compreensão e recordação de uma narração televisiva, observando as diferenças substanciais no tipo de conteúdo e mensagens que interessam às crianças nas diferentes idades.

Enquanto os pequenos se centram em aspectos periféricos do episódio e tendem a distorcer alguns de seus conteúdos; os maiores não somente são capazes de reconstruir as tramas, como também identificar a interferência de estados internos (emoções, sentimentos, afetos etc.), considerando com menos ênfase os detalhes e, atribuindo maior atenção às “mensagens subjacentes” e à “moral da história”.

Segundo os pesquisadores, apesar das limitações evidentes dos menores, nessa amostra, suas habilidades de interpretação da linguagem cinematográfica não são desprezíveis e podem ser entendidas em virtude da experiência televisiva que as crianças adquirem com a idade.

Por último, os autores apresentam os resultados (ainda que provisórios) dos estudos com os adultos, apontando que, independente de suas experiências com crianças, estes parecerem revelar uma expectativa bastante estereotipada de crianças, quando telespectadoras.

No conjunto, os pesquisadores observam que os professores identificam adequadamente a que conteúdos podem as crianças prestar atenção nas diferentes idades. Há, contudo, uma atribuição de todas as idades a formas semelhantes de interpretar ou compreender as mensagens e os conteúdos, revelando, assim, uma forte tendência em homogeneizar a audiência infantil.

7. CRIANÇAS PEQUENAS ENTENDENDO A TV: DIFERENÇAS NA MODALIDADE DA CONSERVAÇÃO DAS RELAÇÕES TEMPORAIS

Hayes e Kelly (1984) relatam que várias pesquisas discutem a clara superioridade da informação visual sobre a auditiva na retenção ou conservação da informação televisiva.

Entre tais estudos, encontram-se Ward e Wackman (1973) que propunham um primeiro nível de entendimento dos programas de televisão, em crianças de 3 a 6 anos, qualificando, ainda, como um “estilo visual de processamento”. Contudo, Hayes e Kelly (*Ibid.*) assinalam que não sabem se existe uma modalidade de efeito na recordação da informação temporal, ou seja, na ordem ou na relação entre eventos ou, ainda, nas distintas seqüências.

Na pesquisa realizada em Maine (USA), com 45 crianças brancas, de classe média, na faixa etária de 4 a 6 anos, foi apresentado um segmento de *Sesame Street*: uma espécie de figura animada que subia desde os sapatos até a cabeça de uma criança, passando por distintas partes de seu corpo. Esse filme foi mostrado em duas versões: na primeira, somente em vídeo; na outra, em áudio e, posteriormente, em vídeo e áudio.

Sobre esse estudo, os pesquisadores concluíram que: os sujeitos que participaram recordaram 31% das apresentações em vídeo, 15% em áudio e 40% em ambas. Não houve diferença significativa entre vídeo e vídeo-áudio, mas, sim, entre estes e áudio sozinho.

Um segundo estudo confirmou que as crianças lembram-se muito mais da informação visual, quando existe vínculo causal entre os acontecimentos. Segundo os pesquisadores, a recordação mais pobre aconteceu na ordem temporal da ocorrência dos fatos, evidenciando-se quando a informação foi apresentada oralmente.

A partir dessas evidências, os pesquisadores concluem que esse fato pode explicar os motivos pelos quais as crianças retêm pouca ou nenhuma informação sobre os estados internos ou motivos dos personagens, uma vez que esses dados costumam se apresentar sempre oralmente.

8. COMPREENSÃO DO SENTIMENTO DE CIÚMES EM UM PROGRAMA DE DESENHO ANIMADO

Knowles e Nixon (1990) realizaram um estudo na Austrália, com crianças na faixa etária de 6 a 8 anos de idade, pesquisando a compreensão do sentimento de ciúmes em um programa de desenho animado.

De acordo com tais pesquisadores, os resultados mostraram que as crianças com 8 anos de idade apresentaram uma compreensão elementar do sentimento de ciúmes, e as de 6 anos não manifestaram nenhum entendimento do mesmo.

Os autores apontam para a relação significativa entre o nível de adoção de perspectiva e a compreensão do sentimento de ciúmes (Selman1980), bem como o tipo de vocabulário receptivo e a compreensão do sentimento manifestado pelo personagem do programa.

9. ESTRUTURA, CONFLITO E CAUSA PSICOLÓGICA NA IMAGINAÇÃO DE NARRATIVAS DAS CRIANÇAS AOS 4 E 5 ANOS DE IDADE

Buscando investigar a estrutura, conflito e causa psicológica na imaginação de narrativas das crianças, Benson (1996) realizou um estudo, na Pensylvania (USA), com 40 crianças de 4 e 5 anos de idade, utilizando duas situações:

narração de uma criança no contexto de “pretend play” (jogo de faz de conta);

narração de um menino como “storytelling” (contador ou narrador da história).

Nesse estudo, como base para o desenvolvimento dessas histórias, foram utilizados bonecos, jogos, brincadeiras e desenhos. Em termos de estados internos, os pesquisadores analisaram as percepções, os sentimentos e os pensamentos. Para analisarem as causas psicológicas, o item anterior, acrescido da relação com algo conseqüente. Para a estrutura narrativa, o sistema analítico de Londar (1977):

a) não resposta: refere-se à criança que não produz nenhuma narração implicando os personagens;

- b) descrição: narração sem seqüência temporal de acontecimentos;
- c) narração seqüencial : história com uma seqüência temporal;
- d) narração com trama: (*primary plotted*) “Primeiro plano”: três fases: inicia-se com um estado de equilíbrio, segue-se com uma ruptura desse equilíbrio e, em seguida, ocorre uma restauração efetiva dele.

Das 108 narrações analisadas, 38 eram de crianças de 4 anos; 70, de crianças de 5 anos e foram assim classificadas: 22 do tipo B; 74 do tipo C e 12 do tipo D.

Os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão: aos quatro anos, as crianças incluem, em suas narrações, menos referências a estados internos e às causas psicológicas, uma vez que suas histórias costumam ser fundamentalmente descritivas. Praticamente, nessa idade, nenhuma criança fez uma narração com trama. Só quando atingem 4 - 5 anos, as crianças começam a desenvolver os esquemas de história que incluem conflitos, estados internos e estruturas em trama.

10. COMO AS PESSOAS VÊM A TELEVISÃO

Gomes (1993) realizou um trabalho na cidade de Belo Horizonte, buscando investigar como as pessoas vêm a televisão e o que fazem com as mensagens dela.

A partir de um estudo exploratório, entrevistou 215 estudantes de filosofia ligados à Igreja Católica, escolhidos aleatoriamente, pertencentes às mais diversas classes sociais. A análise das repostas dos entrevistados possibilitaram afirmar que:

- a maior parte das pessoas assiste à televisão em busca de informação (37,09%);
- divertimento (29,47%);
- para passar o tempo (25,83%).

Gomes aponta ainda que a grande maioria das pessoas (47,44%) acha a televisão do Brasil “regular”; contudo, continua assistindo aos mesmos canais e aos mesmos programas.

11. CANAIS DA PERMISSIVIDADE

Segundo Leite (1997), muitas discussões a respeito da influência da TV sobre a formação infantil estão acontecendo em diversas partes do mundo; no entanto, no Brasil, o assunto tem merecido pouco destaque.

Leite apresenta o resultado de uma pesquisa do psicólogo Samuel Pfromm Netto, professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estudioso do tema. Estudos, realizados por alguns dos orientandos de Pfromm Netto, mostraram que, cada vez mais, um número maior de crianças estão assistindo a novelas e filmes violentos, pretensamente dirigidos ao público adulto.

A palavra “pretensamente” exprime, segundo o professor, o agudo grau de leviandade dos responsáveis pelas redes de TV que, de forma calculada, alardeiam a programação “idealizada para maiores” nos intervalos de programas infantis.

De acordo com Pfromm Netto, o despreparo dos pais quanto à colocação de limites propicia o que considera de “permissividade total”, e, dessa forma, defende a idéia de que não basta esperar que sociedade e governo tomem providências quanto às programações televisivas, mas sim, que os patrocinadores sejam responsabilizados pelo que se está produzindo. Sem patrocinador, um mau programa se vê obrigado a mudar a qualidade do que oferece e, conseqüentemente, os resultados surgirão.

Nesse mesmo artigo, a psicóloga Sandra de Souza Lobo Stirbulov defende um outro ponto de vista, alertando para a necessidade de os pais colocarem de forma efetiva limites na programação televisiva de seus filhos. De acordo com Stirbulov, a criança pequena é muito receptiva e, colocá-la diante de telejornais, brutalidades e novelas de forte apelo sexual, só irá prejudicá-la, visto que não está preparada física e emocionalmente para receber tais “impressões”, sendo incapaz de contextualizar o significado do que vê.

O impacto das imagens poderá, segundo a psicóloga, ser absorvido pela criança, podendo trazer distorções. Para Stirbulov, a TV faz parte do mundo e, como tudo, tem um lado positivo e outro negativo.

Ainda nesse artigo, a divulgação de um trabalho, realizado pelo Núcleo de Estudos Psicológicos da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), informa que, considerando o telespectador infantil, pode-se dizer que a criança exposta a uma grande

quantidade de informações, velozmente transmitidas, está sendo lesada em suas oportunidades de desenvolver-se do ponto de vista cognitivo e, com isso, tenderá a atrofiar sua capacidade de abertura da percepção.

Concluindo tal artigo, Leite afirma que, independente do enfoque em que é discutida a televisão e seus efeitos na sociedade, os aprofundamentos sobre esse tema, tornam-se cada vez mais necessários.

12. AS PROPAGANDAS AFETAM AS CRIANÇAS? POR QUE A PREOCUPAÇÃO?

Apesar dos inúmeros estudos acadêmicos, nos anos 70 e 80, a avaliação sobre como as crianças são afetadas cognitivamente e emocionalmente no seu comportamento pelas mensagens dos comerciais, é ainda limitada.

Freqüentemente, os padrões de produção das propagandas são iguais ou até melhores que alguns programas e, como consequência, seu impacto na atenção da audiência não poderia ser subestimado ou ignorado.

No entanto, existe uma crescente preocupação de muitos pais e críticos, temendo que as crianças sejam particularmente vulneráveis aos comerciais. De acordo com Gunter e McAleer (1997), uma consequência indesejável do comercial, apontado pela crítica, é o “incentivo” aos jovens para pressionarem seus pais a fim de comprarem produtos não necessários, criando, assim, um conflito com a família.

Muitas redes de televisão no mundo são patrocinadas por propagandas cujo controle é mais rígido em alguns países do que em outros. Por exemplo, na Inglaterra e nos Estados Unidos, muitas restrições são feitas à televisão por meio de regras, que controlam a proporção de propagandas em cada hora de transmissão e a freqüência com que podem ocorrer num único programa.

O primeiro trabalho publicado nessa área foi um estudo americano, conduzido com 400 crianças com idade entre 6 e 12 anos, em que lhes foi pedido para listarem, num período de quinze minutos, de quantos produtos comercializados na TV elas podiam se lembrar. O resultado foi surpreendente, pois, mesmo os mais jovens conseguiram se

recordar de alguns produtos, em geral, aproximadamente de vinte produtos. Um dado interessante refere-se ao fato de que os três produtos mais lembrados não foram diretamente produzidos para crianças como, por exemplo: detergentes, cervejas e cigarros.

13. AS REAÇÕES DAS CRIANÇAS FRENTE ÀS PROPAGANDAS

Gunter e McAleer (1997) observam, em seus estudos, que, na década de 80, nos Estados Unidos, a crescente preocupação com as mensagens divulgadas em propagandas serviu para que órgãos e instituições, que regularizavam as transmissões televisivas, agissem contra alguns comerciais específicos, como, por exemplo: o da *Levi's 501 Jeans*, porque foi considerado muito sexy para ser exibido aos sábados, à tarde, durante um programa infantil.

Esses autores contam que a primeira propaganda da campanha *Levi's* foi marcada por um toque de humor, e não de sexo. Entretanto, a seguinte usou uma garota de 14 anos, mostrando o namorado, deitado em seu colo, vestido somente com uma cueca e uma camiseta, sugerindo, assim, que o rapaz, à medida que fosse colocando a calça *jeans Levi's*, dava indícios de que iria abandonar a garota.

Um terceiro comercial da série tinha um estranho homem musculoso, descendo as escadas em uma típica casa *country* americana, vestido com camiseta e cueca. Ele olhava, sensualmente, para a filha do proprietário, e, quando o pai da moça o observa com suspeitas, o rapaz acena enquanto veste sua *Levi's* tirada do freezer, seguindo para o deserto, deixando, obviamente, a garota para trás.

Em outro exemplo, os autores relatam um comercial da *Pirelli*, novamente uma artimanha: o protagonista masculino entra no carro, mas a mulher de sua vida havia alterado os mecanismos que compunham os freios do veículo; porém, graças à *Pirelli*, ele sobreviveu.

Gunter e McAller (*Ibid*)ressaltam que a preocupação entre alguns escritores é que, enquanto a “imoralidade” for usada para vender os produtos, os publicitários estarão vendendo “imoralidade” também. Outra preocupação diz respeito ao fato de que os

telespectadores irão crescer acostumados a esse estilo de propaganda e serão menos conscientes dessa gradual influência.

Para esses pesquisadores, ultimamente, as propagandas são destinadas a manipular o comportamento dos consumidores; contudo, destacam que o processo de influência também depende do que o telespectador sabe sobre o objetivo da propaganda e o quanto acredita no que a TV mostra.

As pesquisas têm revelado que as crianças apresentaram significativa sofisticação no entendimento das propagandas durante seus anos de formação, mostrando que estas não influenciam diretamente na audiência.

Esses pesquisadores evidenciam que a atenção das crianças nas propagandas pode ser medida sob uma variedade de formas. Pode-se perguntar-lhes se assistem aos comerciais e se se lembram deles, ou ainda, os pais podem ser questionados sobre as reações de suas crianças em relação à TV. Por outro lado, os autores consideram que um método mais objetivo, usado por alguns pesquisadores, tem sido fazer questionamentos a respeito do que as crianças compreendem ao assistirem às propagandas de TV durante ou logo após a exibição delas.

Gunter e McAleer (*Ibid*) destacam um outro estudo americano, em que sessenta e cinco mães foram convidadas para observar e relatar as reações de suas crianças (com idade entre 5 – 12 anos), enquanto assistiam à TV em casa. Segundo os autores, o resultado indicou, em maior proporção, baixos níveis de atenção entre os pequenos do que entre os outros grupos de crianças. Nesse estudo, as crianças menores tenderam a prestar menos atenção às propagandas, quando comparadas às mais velhas. Crianças, na faixa etária entre 5 – 8 anos, apresentaram atenção completa em 67% do tempo de propaganda vista e crianças, entre 9 – 12 anos, atingiram a média de atenção completa em 75% do tempo visto.

Outro índice da conscientização das crianças a respeito da propaganda, segundo os mesmos autores, diz respeito à habilidade que as crianças possuem em se lembrar dos comerciais. Os resultados apontam que, como o nível de atenção muda de acordo com os comerciais, a memória das crianças também se altera com a idade.

Entre as crianças de 5- 6 e 8 – 9 anos, observa-se uma maior mudança no tipo de informação das propagandas; assim, as menores tendem a se recordar de elementos isolados dos comerciais, ao passo que as maiores se lembram mais do produto e da informação.

Diante desse fato, percebe-se que as crianças mais novas parecem encontrar mais facilidade que outras crianças em destacar certas características, como, por exemplo, os *slogans* comerciais ou elementos engraçados nas propagandas

14. O CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS SOBRE AS PROPAGANDAS

Gunter e McAleer (1997) registram a existência de dois principais problemas relacionados ao conhecimento das crianças a respeito das propagandas de TV. A primeira preocupação consiste no entendimento da própria criança sobre o assunto e a proposta da propaganda. A Segunda, por sua vez, refere-se às importantes características do nível de compreensão dessas crianças acerca das aparições apresentadas nas propagandas.

De acordo com esses autores, para que as crianças entendam a proposta das propagandas, precisam fazer uma série de descrições importantes, sendo capazes de:

- distinguir propagandas de programas;
- relembrar-se de um patrocinador como fonte da mensagem do comercial;
- perceber a idéia ou a intenção da mensagem;
- entender a natureza “simbólica” dos produtos, personagens e representação do contexto do comercial.

Estudos têm revelado que, quando entrevistadas ou questionadas sobre as propagandas, a compreensão das crianças tem melhorado, significativamente, com o avanço da idade. Em geral, crianças muito pequenas (menos de 8 anos) expressam uma certa confusão quando lhes é solicitado que definam a natureza dos comerciais. Crianças mais velhas, por outro lado, são capazes de distinguir entre programas e comerciais com base no entendimento de cada uma das mensagens.

Esses autores destacam, ainda, que os estudos que usam atenção visual da criança, como uma medida para sua habilidade em discriminar programas e propagandas, podem ser difíceis de serem interpretados. A atenção para uma propaganda ou programa pode mudar por causa de certas diferenças nas características físicas das imagens mostradas, por exemplo, a música de fundo. Assim, de acordo com o nível de interesse da criança, sua

atenção muda, e, se ela está assistindo a um programa, quando sabe que o que virá será a propaganda, não se preocupa em assistir a ela.

A informação de que o telespectador é capaz de se recordar da marca publicada constitui-se num fator que poderá influenciar ou não a decisão de escolher uma determinada marca em detrimento de outra, principalmente, dentro de uma mesma categoria de produto.

Em uma pesquisa realizada com crianças em idade entre 4 e 10 anos, Gunter e McAleer (*ibid*) relatam que foram apresentadas fotografias de personagens animados de programas ou comerciais de comida e depois lhes foi pedido que identificassem tais personagens.

A conclusão desse estudo evidenciou que, mesmo as crianças mais novas, como as de 4 anos, conseguiram reconhecer os personagens animados assim que apareceram nos programas ou comerciais, e também, conectá-los a seus produtos respectivos.

Outro aspecto significativo quanto ao entendimento da criança em relação à TV, diz respeito à habilidade dela para explicar a diferença entre comerciais e programas.

Esses mesmos autores chamam a atenção para o fato de alguns pesquisadores defenderem a concepção de que, com uma maior maturidade, as crianças desenvolvem suas próprias “defesas cognitivas” contra a influência de propagandas e revelarem que, aos 5 anos de idade, a maioria das crianças pode, consistentemente, distinguir programas de propagandas.

Um outro estudo revelou que, por dois terços do tempo, crianças de 3 – 5 anos responderam em termos de “programa” ou “comercial” corretamente ao assistirem a um videoteipe com esse tipo de programação, sendo que, em pontos fortuitos, os comerciais eram interrompidos.

Ainda, nesse estudo, entre as crianças de 9 e 11 anos de idade, o significado simbólico dos produtos apresentou um crescimento considerável. Ao apresentar fotografias dos produtos às crianças dessa idade, elas demonstraram habilidade em descrevê-las, muitas vezes, de seu jeito. Outra conclusão importante, encontrada nesse estudo, é a de que o simbolismo de produtos tende a ser mais forte em garotas do que em garotos e é melhor desenvolvido em crianças de classe média do que nas da classe trabalhadora. Somente após

os 9 anos, é que as crianças evidenciam constante melhora em entender as palavras ambíguas, o humor e as fantasias encontrados em propagandas.

Um importante aspecto do entendimento das crianças quanto às propagandas da TV é a habilidade que possuem em reconhecer os motivos de venda das propagandas, sendo a persuasão, um componente chave desses motivos, visto que, se as crianças não têm consciência da proposta de persuasão, podem ser facilmente influenciadas.

Gunter e McAller (1997) observam que a maioria dos pesquisadores, que buscam estudar o conhecimento das crianças a respeito das propagandas de TV, apontam a conscientização da proposta da propaganda como sendo um passo muito importante na aquisição das habilidades necessárias para que as crianças se tornem “comercialmente” alfabetizadas, ou seja, capazes de explicarem as propostas de venda na TV. Esses mesmos autores ressaltam que há uma evidência consistente que se revela nas crianças menores, que ainda não entendem a intenção persuasiva dos comerciais e, por isso, tendem a percebê-los como mensagem verdadeira, ao passo que as mais velhas podem discernir tendências persuasivas e expressar atitudes cépticas em relação aos comerciais.

Os resultados dessas várias observações indicaram que, abaixo dos 6 anos, a vasta maioria das crianças não pode realmente explicar a proposta de venda na TV. Entre as idades de 7 e 9 anos, grande parte delas é capaz de reconhecer e explicar as vendas.

Gunter e McAleer (*Ibid.*) relatam que, em um estudo realizado com crianças, enfocando a proposta mais importante dos comerciais de TV, foram encontrados os seguintes dados: 8 em 10 crianças (80 %), responderam que as propagandas queriam vender algum produto; enquanto 1 em 8 (12%) achou que os comerciais queriam que soubesse da existência de algum produto. Menos que 1 em 10 (8%) não soube responder. Essas respostas, segundo os autores, foram avaliadas não pela idade ou classe social, mas pelo sexo. As garotas, no estudo, estiveram mais propensas (84%) que os garotos (75%) em indicar que a proposta mais importante das propagandas era vender determinados produtos; os garotos não sabiam a principal razão.

Um outro dado interessante no estudo refere-se às respostas verbais das crianças sobre as definições dos comerciais de TV e por que são mostrados. Essas respostas, segundo os autores, têm revelado que as crianças apresentam uma melhora significativa no entendimento das propostas das propagandas.

Com relação à crença das crianças nas propagandas, os autores apontam que, enquanto o entendimento natural da propaganda de TV melhora com o crescimento delas, a crença na sinceridade da mensagem transmitida parece declinar.

Estudos mostram que, antes de as crianças iniciarem a vida escolar, apresentam uma opinião, de certa forma generalizada, de que as propagandas de TV dizem a verdade todo o tempo. No entanto, aos oito anos de idade, poucos acreditam nisso e, ao mesmo tempo, a tentativa das crianças de influenciarem os pais para comprarem produtos, vistos na televisão, declina. Em geral, isso acontece porque as crianças passam a entender, de forma mais completa, o motivo de venda e, dessa forma, tornam-se menos receptivas aos comerciais. Esses trabalhos apontam ainda que as crianças mais velhas fazem julgamentos definidos e em maior quantidade a respeito dos comerciais, desenvolvendo, assim, um mecanismo cognitivo de contra persuasão.

Uma outra pesquisa, relatada por Gunter e McAleer (*Ibid.*), foi realizada com um número superior a 500 crianças inglesas, com idades entre 4 – 13 anos, para saber a opinião delas a respeito das propagandas de TV, quando foram questionadas sobre a veracidade das propagandas da televisão. Somente 6% disseram que as propagandas "sempre" diziam a verdade, enquanto mais de 15% expuseram que “quase sempre” eram confiáveis. Cerca de 60% das crianças sentiram que as propagandas falam a verdade algumas vezes. Uma entre 5, em torno de 18%, relatou que não é comum as propagandas mostrarem o que é verdadeiro, enquanto um menor número de crianças (2%) afirmaram que as propagandas não eram confiáveis.

Analisando tais respostas, também verificou-se que não houve muitas diferenças com relação ao sexo e à classe social, mas apenas quanto à idade delas, uma vez que, as crianças mais jovens acreditaram que os comerciais diziam a verdade, ao passo que as mais velhas se tornaram mais cépticas.

Em estudo similar, realizado com crianças na faixa etária entre os 9 e 10 anos, em Belfast, Norte da Irlanda, os dados indicaram que 2/3 dessas crianças acreditavam que as propagandas, em algumas vezes, mostravam a verdade e que a maioria das crianças se divertiam com propagandas, em particular, com as de humor.

Um dado interessante, relatado nos estudos de Gunter e McAller, refere-se à finalidade da propaganda de televisão, que, segundo eles, é projetada para influenciar o

comportamento do consumidor, encorajá-lo na escolha de uma marca ou persuadi-lo na compra dos mesmos produtos. No entanto, é importante fazer certas distinções entre as crianças e os consumidores adultos.

Percebe-se hoje que as crianças têm mais renda pessoal disponível do que em qualquer outra época. Assim que entram na adolescência, já possuem o seu dinheiro para gastar, seja fruto de seu trabalho ou “mesada”. Além disso, concluem os autores, a liberdade e independência são ilimitadas comparadas a outras gerações.

Em um estudo, realizado por Adler e seus colegas (apud Gunter & McAller, 1997), com mais de 700 crianças americanas na faixa etária de 4 a 10 anos, pôde-se evidenciar uma forte inclinação das crianças ao consumo, quando lhes perguntado se forçavam suas mães a comprarem brinquedos vistos na televisão. O resultado dessa pesquisa apontou que 40% das crianças, que assistiam à TV freqüentemente, pediam por produtos anunciados, enquanto que, entre as que não assistiam a elas com assiduidade, 16% não faziam tal solicitação.

Esse estudo revelou ainda que os produtos geralmente solicitados também variam de modo significativo, de acordo com a idade das crianças, ou seja, os brinquedos, cereais matinais e doces são mais pedidos pelas crianças com idade entre 5 e 7 anos; as roupas ou os discos, por aquelas entre 11 e 12 anos. No entanto, as solicitações por produtos anunciados, que são preferidos por todas as crianças, assim como salgadinhos e refrigerantes, tendem a não declinar com a idade.

Gunter e McAller (*ibid*) relatam que, em pesquisa realizada na Inglaterra, foi perguntado às crianças se tinham pedido a seus pais para comprarem algum produto visto por elas em propagandas na televisão. Dessas crianças, 85% disseram que sim, enquanto 15% sustentaram não terem solicitado nada. De acordo com os pesquisadores, o resultado apontou que houve diferenças por idade e classe social, não havendo distinção quanto ao sexo. Houve uma queda nos pedidos entre as mais velhas: 97% entre 4 e 5 anos, 94% entre 6 e 7 anos, 86% entre 8 e 9 anos, e 71% entre 10 e 13 anos quanto a ter feito solicitações para seus pais. Ainda nesse estudo, em relação às classes sociais, houve substancial atenuação de pedidos reportados somente entre a classe social mais alta. Às crianças, cujos pais compraram algum produto, perguntou-se o que havia sido comprado.

As respostas das crianças foram agrupadas em categorias construídas a partir das respostas obtidas. A distribuição por categoria de itens comprados ficou assim estabelecida: comida / cereal (15%); brinquedos / bonecas (44%); brinquedos / outros (28%) e outros (13%). Os resultados são lineares, por idade, isto é, às mais velhas, provavelmente, coube uma compra de cereais (21%) em comparação com as mais novas (7%). Às mais jovens, brinquedos / bonecas (51% versus 11%) e brinquedos / outros (31% versus 21%). Além disso, as mais velhas ainda receberam “outros” tipos de produtos (15% versus 6%).

15. ESCOLA VERSUS TELEVISÃO: UMA QUESTÃO DE LINGUAGEM

A pesquisadora Belloni (1995) apresenta uma reflexão sobre alguns efeitos, no processo de socialização e aprendizagem, da crescente tecnificação da vida cotidiana. Com o objetivo de levantar questões sobre as formas de adaptação da educação à era eletrônica, a pesquisadora destaca no seu trabalho, alguns resultados de pesquisas sobre as aptidões cognitivas e a linguagem audiovisual típica das novas gerações, familiarizadas à televisão e aos jogos eletrônicos.

A partir das reflexões de Marx sobre o papel das máquinas na produção econômica, a autora aborda as questões da aceleração da revolução eletrônica na vida cotidiana, apontando as seguintes conseqüências desse processo:

mudanças fundamentais nas estruturas políticas com sucesso incontestável do marketing político, colocando em questão os mecanismos de representação e a representatividade de políticos midiáticos;

transformação radical nos mecanismos de produção e de acesso aos bens culturais com a consolidação da indústria cultural, cada vez mais globalizada e dependente da publicidade.

efeitos, ainda pouco conhecidos, no processo de socialização das novas gerações em contato com aparelhos eletrônicos desde muito jovens, em especial, a relação entre tecnificação e processo de aprendizagem.

De acordo com a autora, tais fatos implicam a tecnificação do universo da socialização da criança, gerando novos modos de conhecer o mundo e de se expressar, propiciando dessa forma, o aparecimento de novos modos de pensar, compreender, de agir e, por consequência, novas maneira de aprender.

Dentre as pesquisas relatadas nesse estudo, a autora destaca o trabalho da psicóloga americana, P.M. Greendfield, especialista na relação linguagem e pensamento (tendo inclusive realizado estudos interculturais piagetianos), que analisa uma coletânea de pesquisas sobre a influência dos meios de comunicação e de jogos eletrônicos sobre o processo de socialização, concluindo que a escola deve, urgentemente, adaptar-se às novas possibilidades cognitivas desenvolvidas pela mídia eletrônica.

Ainda, nesse trabalho, Belloni também destaca que tanto a imagem, bem como a linguagem verbal constituem-se em sistemas simbólicos presentes na elaboração das funções cognitivas e, portanto, o processo de aprendizado, cada vez mais, está sendo influenciado por componentes do universo da socialização localizados fora da escola.

A autora conclui que, dentre esses componentes, está a escola e os resultados da influência dessas novas linguagens na educação vão depender também do modo como a escola lida (ou não) com essas questões, faltando apenas que tal instituição (professores, pedagogos, pesquisadores) enfrente o desafio e abra as portas para a linguagem da informática e para as imagens.

16. COMO AS ESCOLAS PODEM INFLUENCIAR NO ATO DE AS CRIANÇAS ASSISTIREM À TV ?

Gunter e McAleer (1997), em seu livro *Children & Television*, apontam para a necessidade de educar os pequenos telespectadores a fim de que se tornem consumidores mais inteligentes da televisão.

Segundo esses autores, um jeito de consegui-lo é planejar atividades dentro do conteúdo escolar, de forma a trabalhar a televisão com as crianças. Assim, ao crescerem,

elas poderiam tornar-se mais informadas sobre a televisão, aprendendo e compreendendo o seu efetivo uso.

Os autores alertam ainda que a oportunidade de contar com as orientações dos adultos, pais e professores ou mesmo outras pessoas que possam discutir os programas torna o entendimento da televisão pelas crianças mais acentuado e o modo de elas a usarem pode também ser substancialmente modificado.

Gunter e McAleer (*Ibid.*) indicam que cada vez mais os educadores estão trabalhando a conscientização das crianças sobre o papel da televisão e como esta pode funcionar. Segundo tais autores a necessidade da alfabetização televisiva é vista como um objetivo que será realizado, não simplesmente por um processo de osmose natural; mas por implantações de programas constituídos de ensino (instrução) e aprendizagem.

17. PERSPECTIVAS DO ENSINO PARA TELEVISÃO

Gunter e McAleer (1997) destacam a existência de elementos de gramática, sintaxe, símbolos e significados que são específicos e, presumidamente, podem ser ensinados. Segundo esses autores, a alfabetização para a televisão, como forma curricular, tem derivado de quatro principais perspectivas teóricas, buscando, sobretudo, a discussão, a compreensão da TV, seus conteúdos e, não somente, os objetivos instrucionais específicos.

James Anderson, da Universidade de Utab, uma autoridade líder no desenvolvimento da alfabetização pela televisão enquanto parte da grade curricular, classificou quatro instâncias teóricas:

- mediação de impacto ou intervenção;
- obtenção do objetivo;
- entendimento cultural;
- alfabetização visual.

Mediação de impacto ou intervenção

De acordo com Gunter e McAleer (*Ibid.*), essa perspectiva deriva de uma pesquisa experimental que se refere aos efeitos da mídia na população. Dessa maneira, tal estudo tem assumido, tipicamente, os diferentes tipos de conteúdo que podem apresentar diversos efeitos no caminho de comportamentos individuais subsequentes às suas exposições.

Assim, os autores destacam que, talvez, o melhor exemplo disso seja a crença de que a televisão violenta conduz a sucessivas visões agressivas ou a resultados de efeitos comportamentais. No entanto, os autores indicam que muitas pesquisas não apontam relações entre certos tipos de conteúdos televisivos e mudanças comportamentais, manifestadas mais tarde entre os telespectadores.

Os autores também ressaltam que, por outro lado, verifica-se que uma linha de pensamento, apropriada no currículo de alfabetização para televisão, pode ajudar os estudantes a reconhecerem retratos de comportamento social indesejável e distingui-los dos de conduta desejável. Dessa forma, o objetivo de tais pesquisadores é ensinar aos jovens telespectadores que certas formas de condução da TV são aceitáveis na vida real, enquanto outras não o são.

O alcance do objetivo

Este item deriva de uma área de estudo e teoria conhecidas como uso de recompensa; no entanto, ao invés de ficar olhando para os efeitos da televisão nos telespectadores, esse modelo de pesquisa, de acordo com os autores, examina as razões pelas quais as pessoas a utilizam.

Segundo Gunter e McAleer (*Ibid.*), a Proposta Curricular da televisão tem como finalidade focar a atenção das crianças em seus motivos para assistir aos programas de televisão. Para esses autores, o tipo de trabalho de alfabetização televisiva, realizado na escola, ajuda a criança a desenvolver padrões mais apropriados de satisfação às suas necessidades: social, emocional, intelectual e assim por diante. Além disso, os autores consideram que essa proposta encoraja estudantes a tomarem decisões seletas e cuidadosas sobre os costumes da televisão e a controlarem ao que assistem. A idéia desses autores é de ensinar a criança a tornar-se um consumidor mais crítico da televisão e a perceber que há, talvez, outro jeito mais proveitoso de utilizar o tempo do que ficar sentado à frente da televisão.

De acordo com os estudos de Gunter e McAleer (1997), algumas perspectivas de estruturas instrucionais mencionam que a televisão é simplesmente um elemento cultural.

Dessa forma, os autores consideram que a TV torna-se um aspecto específico da cultura em que é produzida, e com isso, transporta valores dominantes, crenças e atitudes culturais. Um dado interessante, apontado por esses autores com relação ao impacto da TV sobre as crianças, refere-se às tendências para relatar vários grupos sociais, dentre eles: mulheres; pessoas idosas; minoria étnicas em particular ou papéis relativamente tradicionais e diminuídos que têm cultivado estereótipos e atitudes negativas sobre os telespectadores mais jovens.

No entanto, para os autores, esses efeitos podem ser contrariados, se as crianças tornarem-se mais cientes de como a televisão pode alterar o mundo real.

A alfabetização televisiva

Segundo Gunter e McAleer (*Ibid.*), esse estudo enfatiza as produções técnicas de programas de televisão e os respectivos contrastes com o entendimento cultural que salienta a natureza do conteúdo televisivo.

Para esses autores, a aproximação e a compreensão da televisão é fundamentada no conhecimento de como os programas são produzidos, incluindo vários ingredientes dos mesmos programas, como, por exemplo:

- desenvolvimento de um conceito ou tema;
- a necessidade de se escrever um *script*;
- as técnicas de vídeos ou videoteipes;
- a gravação e a combinação de narrativas com os visuais.

De acordo com Anderson (apud Gunter & McAleer, 1997), uma suspeita fundamental é a de que o impacto de um programa, talvez, seja determinado tanto pelas suas qualidades técnicas como pelo seu conteúdo. O pesquisador relata que câmeras especiais e efeitos editoriais estão propiciando aos alunos a construção de um programa e possibilitando-lhes evolução em termos de habilidades para descrever e apreciar técnicas específicas.

Essa perspectiva, segundo os autores, geralmente, inclui grandes componentes de ensino prático, em que estudantes são ensinados a lidar com equipamentos técnicos e a produzir diferentes tipos de programas para eles próprios.

18. A NECESSIDADE DE SE ALFABETIZAR EM TELEVISÃO

Gunter & McAleer (1997) expõem, em seus estudos, que, nos últimos 20 anos, têm constatado um crescente esforço para ensinar as crianças a entenderem a televisão, e que, nos Estados Unidos, que estão provavelmente à frente de qualquer outro país nesse campo, um número de escolas apresenta tal proposta curricular e entende que as atividades sobre TV, com a participação de professores especialmente treinados, vêm fornecendo documentos e programas instrucionais, proporcionando aos alunos atribuições práticas de recursos audiovisuais e outros equipamentos técnicos, a fim de que sejam capazes de compreender e produzir seus próprios programas de televisão .

Muitos pesquisadores demonstram uma grande preocupação com o entendimento da TV pelas crianças, principalmente, quanto aos conteúdos considerados violentos. Assim, segundo os mesmos autores, isso pode ser irrelevante a partir do momento em que tal entendimento seja efetuado de forma mais crítica por esses pequenos telespectadores, mais críticos e menos vulneráveis aos efeitos nocivos da televisão.

Gunter e McAller (*Ibid*) afirmam que, por outro lado, muitos projetos sobre a TV não atendem às necessidades infantis, uma vez que a preocupação deles reside no fato de combater um determinado comportamento do que compreendê-lo e discuti-lo. Percebe-se, então, que a maioria dos projetos de intervenção ignoram a possibilidade pró-social de certos tipos de conteúdos televisivos e, por isso, preparam programas especiais para oferecer propostas instrucionais a fim de mediar ou controlar o impacto negativo do conteúdo anti-social no comportamento infantil.

Ensinar sobre a televisão é considerado por muitos pesquisadores um dos mais importantes desenvolvimentos práticos dos anos 80 e 90, havendo ainda a necessidade de ser continuado, melhorado e expandido nos próximos anos.

19. ALFABETIZAÇÃO PARA TELEVISÃO NOS ESTADOS UNIDOS

De acordo com Gunter e McAleer (1997), vários trabalhos sobre alfabetização para televisão têm sido conduzidos nos Estados Unidos; porém, numa escala limitada. Os autores apontam que muitos desses estudos foram estimulados por associação de pais e professores de redes oficiais, enfocando, principalmente, as conseqüências negativas da televisão na vida das crianças.

Esse estudo foi executado numa escola elementar, perto de uma grande cidade, e reaplicado duas vezes no mesmo estado. Com o objetivo de ensinar as crianças a entenderem a televisão e a capitalizarem interesse nessa mídia com a combinação da escrita, leitura e habilidades de discussão, foram elaboradas oito lições para serem usadas nessas escolas.

Os autores contam que, depois de muitos melhoramentos, esse trabalho foi testado numa grande amostra, em dez distritos escolares, nas cidades espalhadas pelos Estados Unidos. Um currículo adicional foi também desenvolvido para o Jardim de Infância, primeiro e segundo anos com crianças de idades 4, 5 e 6 anos e, subseqüentemente, testado em uma comunidade. Nesse currículo, buscavam-se ensinar às crianças os seguintes assuntos:

entendimento dos diferentes tipos de programas de televisão-notícias, documentários, variedades, *shows*, jogos, situações de dramas, comédias, dentre outros;

compreensão dos programas criados por escritores, produtores, diretores, atores e outros;

funcionamento da televisão em termos eletrônicos;

distinção entre fantasia e realidade e capacidade em reconhecer técnicas de câmera e efeitos especiais;

apreensão da intenção e dos tipos de propagandas, incluindo anúncios de serviços públicos e transmissão política;

entendimento da influência da televisão nos sentimentos, idéias, percepção própria e identificações;

ciência da televisão como uma fonte de informação sobre o mundo e sobre os estereótipos;

ajuda às crianças a serem mais críticas sobre a violência na televisão, mostrando que, raramente, alguém se recupera de um ato de violência; o agressor sempre é punido; evidenciando, assim, a distinção entre agressão física e verbal; uso dessas lições dentro de uma estrutura verbal para que a criança possa obter experiências, utilizando a gramática correta tanto na fala quanto na escrita, abstraindo idéias, fazendo-a pensar, criticamente, numa linguagem expressiva.

De acordo com esse estudo, o primeiro trabalho com um grupo experimental e o grupo controle utilizou as respostas para as questões em oito tópicos:

- introdução para televisão;
- realidade e fantasia na televisão;
- efeito de câmeras e efeitos especiais;
- comerciais e os negócios da televisão;
- identificação de personagens da televisão;
- estereótipos na televisão;
- violência e agressão;
- os telespectadores que podiam influenciar a televisão.

Os pesquisadores chegaram à conclusão de que as crianças, na escola experimental, mostraram um bom crescimento no conhecimento sobre televisão em relação às escolas não controladas. As diferenças observadas também foram grandes entre os dois grupos na medição do conhecimento e na compreensão de efeitos especiais, comerciais e propagandas. Aquelas crianças que estiveram, na escola experimental, aprenderam mais lições relacionadas ao aumento de vocabulário e mostraram mais melhorias em suas habilidades técnicas, como videoteipes e efeitos especiais do que as crianças das escolas controladas.

Depois do desenvolvimento inicial, um estudo seguinte foi conduzido com um currículo refinado, em que as crianças com idades de 4 - 9 anos tiveram aula sobre TV uma vez por semana. Com as crianças mais novas, os autores apontam que foram utilizados materiais modificados, incluindo mais atividades como brincadeiras, marionetes, dentre outros.

De acordo com esses estudos, os resultados do Jardim da Infância (4 anos) até a segunda série (6 anos) indicaram que, a cada nível, havia claras evidências da melhora no entendimento do material trabalhado no currículo. Particularmente fortes efeitos foram descobertos pelo aprendizado das crianças sobre as técnicas da câmera, a natureza da edição e as distinções entre personagens da fantasia e da realidade.

Em um projeto, iniciado originalmente em 1974, Dorr e seus colegas (*apud* Gunter e McAleer, 1997) preocuparam-se com as modificações nos efeitos da televisão quanto ao divertimento visando ao cultivo de habilidades críticas.

Gunter e McAleer (*Ibid.*) apontam para o fato de essa pesquisa ter sido interrompida por causa da grande diversidade do número de objetivos. O primeiro consistia em diminuir a extensão do olhar das crianças para que percebessem programas de ficção e realidade. O segundo referia-se ao crescimento das tendências e habilidades em comparar conteúdos da televisão com informações de outras fontes. O terceiro relacionava-se à diminuição da credibilidade das crianças, atribuída à televisão dentro do aprendizado sobre indústria econômica, produção e outras fontes legítimas de informação. O último era ensinar às crianças a aplicação do conhecimento obtido nas três primeiras áreas para a evolução do conteúdo da televisão.

Esses autores chamam a atenção para outro fato. Quando surgiu a primeira televisão com uma proposta curricular, sua função inicial foi ensinar às crianças a produção de divertimento na televisão e o seu sistema econômico. Com isso, os autores relatam que as crianças aprenderam 8 fatos, sendo 4 sobre produção de televisão e 4 sobre transmissão econômica, aplicando-os na argumentação dos programas realidade/fantasia.

Os fatos aprendidos foram:

tramas são feitas;

personagens são atores;

incidentes são fabricados;

cenários são freqüentemente construídos;

programas são transmitidos para obter lucro;

dinheiro para fazer programas vem do tempo que as propagandas ficam no ar;

propagandas são feitas para vender produtos ao telespectador;

tamanho da audiência determina a renda.

A segunda televisão com proposta curricular foi destinada para ensinar às crianças os processos e fontes com relação ao conteúdo evolutivo da televisão, sendo que elas deveriam aprender 4 fatos: 3 sobre programas de televisão e um sobre fontes para julgamento do realismo da televisão e, dessa forma, aplicá-los na argumentação dos programas realidade/fantasia. Os 4 fatos vistos foram:

- programas de entretenimento são feitos;
- propagandas variam de acordo com a segurança que transmitem;
- telespectadores podem decidir quão realistas acham os programas;
- conteúdo de televisão avaliado, comparando com a experiência própria, perguntando para outras pessoas, ou consultando outras fontes da mídia.

O controle “curricular” em “argumentação social”, segundo Gunter e McAleer (*Ibid.*), foi utilizado para ensinar às crianças a habilidade em “entender o papel”, ou seja, deveriam aprender que outras pessoas possuem sua própria perspectiva e sentimentos em interações com os outros, e um pode adquirir conhecimento sobre o outro, perguntando, observando e falando na tentativa de manter diferentes estratégias de interação. Um dado interessante foi a espera pelo momento adequado em que as crianças pudessem usar essas informações em argumentações sobre dilemas sociais comuns para elas.

Os resultados desse estudo mostraram que as crianças podem, em um tempo de 6 horas, aprender muito sobre televisão e fontes alternativas de informação e solicitar outras informações, quando solicitadas a raciocinar sobre a realidade do conteúdo da televisão.

Gunter e McAller (*ibid*) relatam que outras pesquisas com curso de alfabetização revelaram que as crianças participantes desenvolveram uma percepção mais exata de quanto o material pró-social poderia realmente ser encontrado em programas de televisão e, assim, foram mais capazes de identificar várias formas desse tipo de comportamento dentro dos programas.

Em suma, os resultados dos estudos apontados pelos autores constataam que o curso de alfabetização para televisão melhorou as habilidades das crianças para identificarem altruísmo, empatia, comportamento cooperativo, simpatia e comportamento de divisão, quando ocorriam na tela.

20. EXEMPLOS DE PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO DA TV NA GRÃ-BRETANHA

Em seu livro “Ensinando sobre televisão”, Len Masterman (*apud* Gunter & McAleer, 1997) propôs estudos às escolas para criarem objetivos específicos quanto à alfabetização para TV. Dessa forma, apresenta um conjunto de idéias para o currículo de alfabetização para TV, mas não reporta exemplos práticos de utilidades educacionais e implementação na sala de aula.

Gunter & McAleer (1997) apontam que pesquisas têm tentado, formalmente, avaliar o entendimento da criança de diferentes meios. Um exemplo foi o estudo, realizado por Edward Buscombe, que dirigiu um número de cursos experimentais para entender a compreensão televisiva, durante os anos acadêmicos de 1973 – 1974, em muitas escolas e colégios de educação dentro e fora de Londres. Em seu trabalho, Buscombe escolheu as histórias da série televisiva Kung Fu, e, em um dos cursos, pelo período de duas vezes por semana, durante 10 semanas, examinou os eventos nos programas e o quanto os entrevistados atribuíam aos personagens: o estilo de vida; histórias pessoais; atitudes quanto ao sexo; violência; crime; dinheiro e assim por diante.

Em meados dos anos 80, na Grã-Bretanha, uma tentativa foi feita para expor os melhores modos de ensinar com ou sem a televisão. Assim, os autores relatam que o projeto de alfabetização para TV reportou um estudo-piloto de um curso para adolescentes de 14 e 15 anos, apontando as técnicas de produção da TV e avaliando criticamente a transmissão de notícias e drama. O curso envolveu análises de transmissão específica, o planejamento e a preparação e produção de programas de vídeo pelos próprios alunos.

Gunter e McAleer (1997) relatam que uma detalhada avaliação constituída em pré e pós-teste, em dois grupos: experimental e controle, revelaram um melhor entendimento das crianças nos aspectos da televisão cujo ensino foi transmitido.

Os dados obtidos demonstram que a tentativa do curso para melhorar a compreensão dos conteúdos televisivos das crianças, recorreu a um número específico de tópicos:

entendimento das técnicas de produção e do significado transportado por certos tipos de trabalhos de câmera, tais como: cortes, *zooms*; compreensão de efeitos especiais e o seu significado;

ciência dos diferentes cenários e contextos e distinção entre realismo e fantasia nos programas na televisão;

melhorias no entendimento de notícias na TV e pensamento mais cuidadoso sobre o valor e a credibilidade das notícias; as notícias são consideradas como uma forma de entendimento tão boas quanto informações, porque tendem a acentuar certos tipos de eventos e a retratá-los de certo jeito.

avaliação do retrato dos personagens e eventos nos dramas mais críticos, considerando-os como pessoas e eventos no mundo real.

Nessa pesquisa, 42 alunos de 14 – 15 anos de uma escola em Humbuside fizeram parte do experimento-piloto; sendo que; 26 crianças foram selecionadas para o grupo experimental (para quem foi ensinado o curso) e 16 designados para o grupo controle (para quem não tinha aprendido sobre TV nas aulas).

Um outro dado dessa pesquisa refere-se à metodologia. Foram dadas as lições normais de Inglês que envolveram leitura e exercícios escritos em tópicos sobre a TV.

O curso durou 8 semanas e, durante 6 semanas, houve 8 períodos de aula de 40 minutos por semana. A semana seguinte foi dedicada a um trabalho de campo, durante o qual os alunos fizeram seu próprio vídeo. Os alunos, nesse curso, passaram metade de seu tempo realizando exercícios práticos, fazendo suas próprias notícias e programas de dramas com equipamentos de vídeo, e parte do tempo discutindo, em geral ou em particular, sobre os programas vistos em classe.

Aos dois grupos, experimental e controle, foram dados testes para verificar o entendimento de drama na televisão e um sobre notícias antes de o curso começar, retratando os tópicos depois da complementação do curso. Tanto o grupo experimental, como o grupo controle foram testados ao mesmo tempo. Os textos foram construídos, marcados e checados por um grupo de professores da escola. No teste drama e no reteste, a ambos os grupos foram mostrados 15 minutos de 2 televisões de drama, nunca vistos por nenhum deles antes. A finalidade dos testes era investigar a memória e o entendimento das crianças sobre o conteúdo de cada programa, as percepções de quão realistas os cenários

pareciam ser e as impressões sobre os personagens e suas vidas. No teste do noticiário, ambos viram uma edição de noticiário gravada, muitos dias atrás, de um boletim no horário do almoço, que nenhuma delas havia visto, pois estavam na escola.

Esse estudo permitiu aos pesquisadores chegar às seguintes conclusões:

1) os resultados mostraram que o percentual de respostas das crianças no grupo experimental melhorou, substancialmente, no teste de drama e noticiário do começo ao fim, enquanto o do controle alterou ligeiramente por notícias e caiu em drama;

2) no início do teste drama, não houve diferenças significativas entre os grupos experimental e controle; mas, no final, o primeiro foi muito melhor que o último;

3) no começo do teste noticiário, o grupo controle realmente se apresentou melhor que o experimental; porém, no final, suas posições reverteram assim que as crianças, que passaram pelo processo de alfabetização para a TV, foram capazes de entender mais do que aquelas que tinham feito o curso.

Na extensão do projeto de alfabetização da TV, Gunter e McAleer (*Ibid.*) relatam a pesquisa de Paul Kelley em que foram descritos cursos de alfabetização para TV, desenvolvidos para crianças mais jovens, com idade de 5 a 10 anos.

Os estudos desse autor foram realizados com crianças entre 5- 6 anos e apontaram um problema considerável, visto que, nas discussões individuais ou em pequenos grupos, o trabalho funcionava bem; mas, em relação às questões de padronização e pontuação de respostas, o problema aparecia.

Os dados obtidos mostraram que, com as crianças mais velhas, os estudos foram fáceis, pois os escritos podiam ser usados; mas, em virtude de algumas crianças mais novas não responderem muito efetivamente ocorreram limitações.

Segundo Kelley, nesses dois estudos pilotos, duas escalas maiores estudadas foram feitas com crianças entre 9 – 10 anos e 11 – 12 anos. Todos os grupos receberam os dados pré e pós testes. A partir dos experimentos, examinou a compreensão da TV e a averiguação dos fatos no que diz respeito à mídia, indicando que isso tinha produzido grandes melhoras entre as crianças em níveis de compreensão da televisão.

21. TENTATIVA DA PRÓPRIA TELEVISÃO PARA AJUDAR ÀS CRIANÇAS

Gunter e McAleer (*Ibid.*) relatam que, assim que os Estados Unidos iniciaram, nos anos 70, as suas notáveis séries de TV, muitas surgiram, principalmente, na Grã-Bretanha, produzidas pela própria indústria de transmissão, que tentava melhorar o entendimento da TV pelas pessoas jovens.

Segundo esses autores, acompanhando cada série, havia um livrinho, publicado pela companhia de TV, em que eram colocadas as sinopses de cada programa e questões construídas como lição de classe ou exercícios escritos, buscando examinar a influência da televisão, a sua estrutura interna e seu processo de produção.

Um dos programas usado foi o *Viewpoint 2* (Ponto de vista 2), que consistia numa série de quatro programas, produzidos por *Thames Television*, em 1979, que versava a classe média da população e o jeito dos diferentes grupos de pessoas – notadamente jovens, negros, trabalhadores e desempregados. Tinha por objetivo despertar no jovem telespectador o ato de pensar com mais cuidado sobre as imagens de diferentes grupos sociais, considerando se as imagens freqüentemente ocorridas eram ou não irreais e se influenciavam as atitudes públicas e as crenças.

Um outro programa, produzido por *Yokshire Television*, em 1978, chamado *Looking at Television* (Olhando para Televisão) examinava diferentes aspectos tais como:

- a audiência;
- a história do desenvolvimento da indústria da TV;
- a produção do drama, o programa regional;
- o entretenimento e as novidades;
- o papel de propaganda na TV;
- o futuro crescimento na indústria.

Da mesma forma que os anteriores, o objetivo desse programa era transmitir às crianças escolares os aspectos da TV que não lhes eram familiares. Para isso, foram incluídos tópicos a respeito de como os programas eram construídos, qual o processo de produção, a história da transmissão na Grã-Bretanha, a pesquisa de audiência e sua influência nos programas e, finalmente, qual o futuro reservado à indústria da televisão.

De acordo com os autores, cada uma dessas produções de TV e publicações ilustra os esforços da indústria para valorizar o entendimento da TV pelas crianças e para encorajar a pesquisa no desenvolvimento curricular.

Gunter e McAleer (*Ibid.*) destacam um outro estudo em que pesquisadores holandeses reportaram os efeitos de programas escolares, destinados a encorajar as crianças entre 10-12 anos de idade a tornarem-se consumidores mais seletivos das séries de crime de violências na TV.

A série foi feita por uma cooperativa holandesa de escolas e televisão, transmitida em rede nacional, sendo vista em 3.500 escolas primárias (35% de todas as Escolas primárias holandesas).

O principal objetivo desse curso foi reduzir o nível do realismo da televisão violenta e deixar as crianças mais cientes da natureza irrealista que a TV mostra em relação à vida real. O curso enfocou, especialmente, o crime e a ficção da polícia transmitidos pela TV, e ao seu término, os resultados obtidos foram muito satisfatórios.

Os autores destacam ainda que um outro estudo examinou os efeitos educacionais de seis programas da TV em séries, na Netherland, designados a ensinar crianças de 10 – 12 anos a respeito de como as notícias oferecem uma seleta e incompleta impressão do mundo.

Nesse estudo, 3 medidas foram usadas na avaliação do sucesso do projeto:

a quantidade de informação adquirida do projeto (“conhecimento”);

a proficiência em recordar as vozes feitas junto à notícia (“habilidade de ver notícias”);

crédito dado às notícias da TV (“credibilidade das notícias”).

Os resultados desse estudo indicaram que as escolas, que realizaram um trabalho sobre TV, constatam um aumento no conhecimento da criança e na seleção do processo, modulação de noticiários e um crescimento na proficiência dela em reconhecer o momento da seleção nos itens notícia. Apesar disso, os estudos mostraram que as séries de TV não

resultaram em atitudes mais críticas em relação às notícias e à credibilidade atribuída pelas crianças no momento real da transmissão.

22. TELEVISÃO E A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR: DADOS AUSTRALIANOS, CONSIDERANDO HÁBITOS E ATITUDES DOS PAIS

Shuiller (apud Gunter & McAleer, 1997), considerando os hábitos e preferências dos pré-escolares australianos em relação aos programas televisivos, desenvolveu estudos, objetivando:

- 1) fornecer informações, seguindo os padrões dos jovens australianos;
- 2) avaliar os conhecimentos, interesses e controle mostrados pelos pais em relação ao impacto da televisão na vida de seus filhos.

Gunter e McAleer (1997) relatam que, em tais estudos buscavam-se obter informações dos pais, a respeito da frequência com que seus filhos assistem aos programas, quais são os favoritos e como se comportam no momento em que estão frente à TV, ou seja, quais são as percepções que os pais têm desse tipo de comportamento de seus filhos.

Além dos questionários, os pais também foram solicitados a expressarem suas atitudes frente à TV e como é usada em seus próprios lares.

Gunter e McAleer (*Ibid*) destacam alguns dados interessantes, apontados no estudo de Shuiller:

as crianças assistiam mais à TV durante o frio e clima úmido;

os garotos assistiam mais à televisão (12,06 e 17,58 horas por semana) do que as garotas (10,1 e 14,31 horas na média);

filhos únicos, assistem por mais tempo às programações televisivas (14,40 e 17,20 horas por semana) do que as crianças com irmãos (10,32 e 16,21 horas por semana).

No questionário, entregue aos pais, foi-lhes solicitado que indicassem como a criança se comporta ao assistir a um programa de televisão, e os dados mostraram que a maioria delas assistiam às programações televisivas de modo quieto e atento.

Aos pais também foi solicitado que descrevessem os programas televisivos, que julgassem adequados e inadequados para suas crianças assistirem, justificando as razões de suas escolhas.

Os resultados encontrados foram os seguintes: Programas Educacionais (91%); variedades de *show* orientados (41%); *shows* sobre natureza (32%); desenhos (22%) e dramas em família (17%).

As justificativas apresentadas pelos pais para a escolha desses programas ocorreram em virtude do conhecimento acadêmico adquirido pelas crianças (73%) e do prazer obtido por elas (46%).

Os pesquisadores acima citados destacam que os programas julgados pelos pais como inadequados para crianças incluíram: os programas de adultos (31%); dramas policiais (29%); ficção científica (28%); desenhos (20%) e seriados e novelas (10%), sendo que as razões invocadas, para justificarem tais julgamentos, referem-se ao fato de serem muito violentos (60%), aterrorizantes (22%), irreais (13%) e um lixo total (11%).

Com relação ao controle do uso da TV pelos pais, os resultados apontados por tais pesquisadores foram os seguintes: 61% dos pais relataram que, na maioria do tempo, selecionam os programas de suas crianças, e somente 13% admitiram que, raramente, fazem isso. Mesmo assim, ainda 50% dos pais confirmaram, algumas vezes, que encontraram suas crianças assistindo a programas considerados por eles inadequados.

Nesse estudo, Shuiller acrescentou uma outra questão aos pais, para saber quanto tempo assistiam à TV com seus filhos, e com isso foi possível estimar o número de horas que os pré-escolares assistiam à TV sozinhos. O pesquisador relata que essas estimativas variavam de zero a dezoito horas por semana, com um significado, em média de 5,35 horas.

Quanto às atitudes em relação à televisão, foi pedido aos pais para que especificassem os seus sentimentos sobre a influência dos programas de TV em suas crianças, classificando-os como bons ou maus e, dessa forma, pôde-se concluir que: 43% dos pais relataram que tal influência não tinha sido nem boa nem má; 47% acreditaram que, em grande parte, fora boa e 10% disseram que tinha sido má.

De acordo com tal pesquisador, as razões dos pensamentos dos pais a respeito de essa influência ser em sua grande parte boa (56%), deu suporte àquelas dadas, recentemente, aos “Programas preferidos”, incluindo as metas acadêmicas educacionais

(15%), e que a TV era diversão e encorajava a imaginação (6%); cerca de 10% dos pesquisados a consideraram como fortalecimento do treinamento musical, 8% julgaram-na prestativa no desenvolvimento moral e comportamento altruístico e 5% , como uma boa maneira de relaxamento.

Shuiller (*apud*.Gunter & McAleer,1997) aponta ainda que aqueles, que sentiram a influência negativa da televisão, (36%) reclamaram por causa da exibição de comportamentos anti-sociais, (19%) sobre a violência em programas, (26%) dos programas irreais e (7%) sobre a preponderância da visão de vida do cotidiano ser totalmente irrepresentável.

Gunter e McAller (*Ibid*) assinalam que as descobertas de Shuiller sugerem que a televisão ocupa um importante espaço na vida da maioria dos pré-escolares australianos com uma ampla variedade de programas infantis, e as crianças, por sua vez, consideram a TV muito atrativa.

Embora tenham outras distrações, enquanto assistem aos programas televisivos as crianças podem fazê-lo de maneira quieta e atenta, ou, em algumas vezes, copiar os personagens de TV que estão vendo. Quando não estão assistindo à TV, muitos pais reclamam que a vasta maioria dos pré-escolares copiam "coisas" vistas e ouvidas na televisão, ou idolatram os seus personagens.

Considerando as atitudes e práticas dos pais, os estudos demonstraram que,em sua maioria, estão cientes dos efeitos da televisão e do quanto se ganha com uma boa publicidade. A preocupação sobre a violência na TV e o poder da mídia para criar necessidades nas crianças, rompendo com a vida familiar, foi amplamente expressa.

Os pais também mostraram-se convencidos de que os pré-escolares não conseguiriam diferenciar entre a ficção vista na televisão e a realidade da vida; por isso, preferiram que suas crianças assistissem a *shows* indicados para suas faixas etárias e não aprovaram os programas violentos e aterrorizantes.

Nesse estudo, os pais também demonstraram estar satisfeitos com o modo que suas crianças estavam usando a televisão e com o impacto dela, ora um tanto quanto benéfico, ora neutro. Contudo, os dados desse estudo apontaram para o fato de que, apesar da aceitação verbal de responsabilidade, houve pouca evidência de que o controle da programação vista por seus filhos, estava sendo exercido pelos pais realmente.

Concluindo este capítulo, as pesquisas estrangeiras aqui relatadas, apresentam visões abrangentes e inovadoras, considerando, o enfoque construtivista dado a essas linhas de pesquisas, uma vez que, partem do pressuposto de que a criança não recebe passivamente toda e qualquer informação televisiva, além de, sobretudo nas pesquisas relacionadas à compreensão dos conteúdos televisivos na infância, valerem-se da utilização do método histórico crítico de Piaget (1926), como parte fundamental da metodologia empregada. A partir dos dados coletados nesses estudos, observa-se, em diferentes países, uma similaridade nos resultados encontrados, evidenciando a evolução das representações sobre os fenômenos televisivos.

Ao levar em conta que, a maior parte das pesquisas realizadas no Brasil sobre a televisão, estão referenciadas em uma linha de investigação que prima por analisar os “efeitos da TV na audiência”, torna-se oportuno investigar, cientificamente, tal fenômeno, a fim de encontrar informações que possam proporcionar maior compreensão e futuras orientações a respeito dessa temática a pais, a educadores e à sociedade em geral.

Por fim, cabe destacar que as inúmeras contribuições, apresentadas por essas revisão bibliográfica, possibilitam informações importantíssimas, ao investigar o processo evolutivo presente na compreensão de um conteúdo televisivo, considerando-o parte integrante da construção do conhecimento social.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

Como acontece em tantos outros temas sociais, as investigações sobre a televisão têm aumentado, consideravelmente, nos últimos anos. No entanto, encontra-se uma série de concepções sobre a sua influência, sobretudo na infância, que a relaciona diretamente à idéia de uma audiência uniforme e de um sujeito passivo diante do televisor. Tais concepções, de forma implícita, acabam por desconsiderar a amplitude e dimensão do desenvolvimento humano. Assim, essa investigação empírica, buscando compreender como se processa na infância o conhecimento de um conteúdo televisivo, fundamenta-se na epistemologia genética de Jean Piaget e nos estudos de seus colaboradores a respeito do conhecimento social, apresentando os fenômenos televisivos investigados a partir de um enfoque construtivista, sintetizados neste referencial teórico.

1. SOBRE O ENFOQUE PIAGETIANO

Os estudos e as idéias de Jean Piaget sobre como se processa a construção e evolução do conhecimento nos seres humanos são mundialmente conhecidos.

As pesquisas de Piaget demonstraram que o conhecimento é originário de uma interação indissociável entre o sujeito e o meio. Ao interagir com o meio físico, com as idéias, com os valores, com as relações humanas, com a cultura etc. o indivíduo modifica-se e transforma, de alguma forma, o seu próprio meio. Para Piaget, as trocas estabelecidas com o meio vão determinar as construções do sujeito, ou seja, a construção de seus próprios conhecimentos.

No decorrer de sua obra, Piaget preocupou-se em investigar os aspectos formadores do conhecimento. Sabe-se que “conhecer” para Piaget, diferentemente de outras

explicações fundamentadas em correntes filosóficas como a empirista e a inatista (ou racionalista), possui um significado mais abrangente.

Segundo os empiristas, o conhecimento constitui uma cópia da realidade. A idéia de que o conhecimento provém de informação exterior, procedendo diretamente dos objetos, atribui ao sujeito um caráter passivo, reduzindo o seu intelecto a uma espécie de “tábula rasa”, na qual as informações que recebe do mundo externo vão se fixando.

Nessa corrente, representada por filósofos como Locke, Berkeley e Hume, o conhecimento é adquirido pelos sentidos e sustentado pelo mecanismo de associação de idéias, propiciando um registro puro e imediato do real. Assim, a experiência vai agindo sobre o sujeito e o leva a formar suas idéias, associando-as às mais simples, para chegar às mais complexas e abstratas.

Contra essa posição, encontram-se os inatistas ou racionalistas, como Descartes, Spinoza e Leibnitz, que admitem ser o conhecimento inato, manifestando-se somente no decorrer do desenvolvimento humano. De acordo com essa corrente filosófica, o sujeito tem um papel destacado na aquisição de conhecimento, uma vez que as formas de seu pensamento são inatas, constituindo condições prévias, sem as quais seria impossível haver conhecimento.

Piaget nega a existência de noções pré-formadas na mente do sujeito e que essas noções sejam impostas por pressões do meio em que vive. Para que haja o conhecimento, o sujeito necessita organizar e explicar os fatos vivenciados a partir de um sistema de relação que lhe é próprio, construído à medida que interage com o objeto a ser conhecido.

A esse propósito, a Epistemologia Genética de Piaget apresenta uma síntese do apriorismo e o empirismo, propondo uma outra posição que engloba e amplia as anteriores, denominada pelo próprio Piaget de Construtivismo.

“... eu não sou nem um empirista e nem um inatista. Eu sou um construtivista, isto é, eu penso que o conhecimento é um processo contínuo de construção de novas estruturas, decorrente da interação do sujeito com o real; ele não é pré-formado, há criatividade contínua. Gostaria, pois de mostrar que o conhecimento não é pré-formado, nem nos objetos, nem no sujeito, mas existe sempre uma auto-regulação, e por conseguinte, construção e reconstrução.” (Piaget, 1977)

A posição epistemológica de Jean Piaget explica como o conhecimento se organiza, ou seja, como se processa a construção das estruturas da inteligência no sujeito,

considerando, portanto, que todos os conteúdos e conhecimentos são, necessariamente, construídos por meio da interação do sujeito com o meio em que vive.

2. A CONSTRUÇÃO DAS ESTRUTURAS DA INTELIGÊNCIA

Piaget, buscando compreender a origem do conhecimento, encontrou na Biologia, na Sociologia e na Psicologia do desenvolvimento, problemas comuns relacionados a uma organização necessária dessas ciências. Essa relação, tratada em sua obra “Biologia e Conhecimento” (1973), explica o funcionamento intelectual como uma forma especial de atividade biológica, possuindo atributos comuns às atividades nas quais tem origem.

Na concepção de Piaget, as atividades biológicas influem na construção dos conceitos mais fundamentais, indicando a existência de uma relação íntima entre a biologia e a cognição, negando, ainda, que somente essa relação seja capaz de explicar o funcionamento cognitivo do sujeito. Assim sendo, pode-se dizer que as estruturas neurológicas e sensoriais que constituem a herança específica da espécie humana podem impedir ou facilitar o funcionamento intelectual; mas, não podem explicar, sozinhas, o seu funcionamento.

De acordo com Piaget, além de herdarmos as limitações estruturais, também herdamos as condições que nos permitem superar tais limitações; herdamos, portanto, um modo de funcionamento intelectual e não estruturas cognitivas como tais, pois elas passam a existir apenas no decorrer do desenvolvimento.

O que herdamos, então, é uma forma específica de transação com o ambiente, ou seja, um modo de funcionamento capaz de gerar estruturas por meio do próprio funcionamento. Assim, no funcionamento intelectual, os mecanismos fundamentais de *Organização e Adaptação* representam o elo entre a biologia e a inteligência (corpo e mente).

2.1 - Organização Cognitiva

Segundo os princípios da teoria Piagetiana, todas as organizações intelectuais implicam um sistema de relações entre os elementos que as constituem, sendo consideradas sistemas de relações entre os elementos. A relação entre parte e todo não é puramente estática, instituindo-se em ações organizadas que o sujeito estabelece com o meio em que vive ao longo de seu desenvolvimento. Assim, a compreensão da realidade sempre envolve relações múltiplas entre as ações cognitivas e os significados que tais ações representam.

No decorrer do funcionamento intelectual, observa-se uma cumplicidade dos aspectos dinâmicos entre a *Organização* e a *Adaptação*, pois a adaptação pressupõe uma coerência implícita, ou seja, uma organização interna que somente pode ser criada a partir das adaptações.

“(...) A organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. [...] A “concordância do pensamento com as coisas” e a “concordância do pensamento consigo mesmo” exprimem essa dupla invariante funcional dupla de adaptação e organização. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: “é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas” (Piaget, 1987, p.18-19).

2.2 - Adaptação Cognitiva: Assimilação e Acomodação

A adaptação cognitiva, segundo Piaget, subdivide-se em dois componentes fundamentais: *A Assimilação e a Acomodação*.

Piaget define o mecanismo de assimilação como sendo toda incorporação de um elemento do meio exterior, seja ele objeto, acontecimento, etc., a um esquema ou à estrutura do sujeito. A forma como se processa a incorporação e as estruturas às quais os elementos são incorporados podem variar; porém, o processo em si ocorre sempre que houver a adaptação.

A outra invariante funcional, considerada por Piaget parte fundamental no processo cognitivo, é a acomodação. Quando os esquemas ou estruturas que o sujeito possui não são suficientes para assimilar o objeto, ocorre acomodação, ou seja, a modificação necessária do esquema em consequência da própria resistência do objeto ao ser assimilado.

É importante ressaltar que não é o objeto que determina a acomodação, mas sim, a atividade do sujeito na tentativa de compensar a resistência do objeto a ser assimilado. No decorrer das assimilações e acomodações, um esquema se transforma e pode dar origem a outro. A assimilação e a acomodação são indissociáveis, embora sejam conceitualmente distintas.

“(...) em suas direções iniciais, a assimilação e a acomodação são, evidentemente, opostas entre si, uma vez que a assimilação é conservadora e tende a submeter o meio ao organismo tal qual ele é, ao passo que a acomodação é fonte de mudanças e sujeita o organismo às coações sucessivas do meio. [...] A acomodação das estruturas mentais à realidade implica, com efeito, a existência de esquemas de assimilação, fora dos quais qualquer estrutura seria impossível. De maneira inversa, a constituição dos esquemas por assimilação implica a utilização de realidades exteriores às quais tais esquemas são forçados a acomodar-se, por mais grosseiro que isso seja.” (Piaget, 1996 p.359-360)

No entanto, o equilíbrio entre essas duas invariantes pode alterar tanto de um estágio para outro, como dentro de um mesmo estágio, visto que os sistemas de significados se encontram em constante reorganização interna e integrados a outros sistemas contínuos.

2.2.1 - As relações entre Assimilação e Acomodação

A assimilação e a acomodação encontram-se presentes em todas as ações intelectuais de qualquer tipo e em qualquer nível de desenvolvimento.

Agindo sobre o mundo, a criança assimila e acomoda-se às informações, aos objetos etc., sendo capaz de criar novos esquemas⁴, tanto por diferenciação, como por combinação dos esquemas anteriores, porque, no decorrer dessas assimilações e acomodações, um esquema se transforma dando origem a outro. Assim, a criança, ao adquirir uma nova noção, modifica os seus conhecimentos anteriores, acomodando-se ao novo conhecimento.

Cabe ressaltar que, dentro de qualquer período de desenvolvimento, é possível observar flutuações momentâneas na forma da assimilação e da acomodação. Em algumas ações cognitivas, como, por exemplo: o jogo simbólico, há uma relativa preponderância do

⁴ Na teoria piagetiana esquema é entendido como estrutura ou organização das ações que se generalizam no momento da repetição da ação ou em situações semelhantes.

componente assimilativo, enquanto que, em outras ações, como, por exemplo: a imitação, parece tender para a acomodação. Entretanto, todo ato inteligente supõe, em alguma medida, a assimilação e acomodação.

Em um processo adaptativo, para que o sujeito possa se adaptar ao meio, é necessário um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o que implica equilíbrios.

Tais equilíbrios tendem a modificar as estruturas, ao mesmo tempo em que tendem a conservá-las.

A partir desse momento, o sujeito pode valer-se desse processo ao tentar explicar outros fenômenos, produzindo assim novas e sucessivas assimilações e acomodações.

2.3 - Motivação e Ação

Piaget defende a posição segundo a qual existe uma necessidade intrínseca das estruturas cognitivas de, uma vez criada pelo funcionamento, dar continuidade ao mesmo. Assim, as estruturas se constroem, porque funcionam. *“Todo esquema tende a assimilar todo objeto”* (Piaget, 1959, p. 43)

A motivação essencial ao desenvolvimento intelectual é intrínseca, dado que o desenvolvimento, segundo Piaget, não decorre somente de um fator externo, mas sim, das interações do sujeito com o meio. Portanto, na teoria piagetiana, as ações que os sujeitos realizam constituem matéria-prima, ou seja, um fator primordial para o funcionamento intelectual.

A concepção de Piaget sobre o fator motivacional da inteligência permite considerar que as operações lógicas do adulto, no decorrer do desenvolvimento, passaram por uma sucessão de transformações.

2.4 – Cognição e Afeto

Piaget concebe que toda ação é, ao mesmo tempo, cognitiva e afetiva. Para ele, a afetividade constitui a energética da ação, não existindo uma ação cognitiva pura, visto nela interferirem a afetividade, os interesses e valores. *“Afetividade e inteligência são, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana” (Piaget,, 1991,p.22).*

No entanto, Piaget não se preocupou, metodicamente, com os problemas referentes à emoção, aos valores e ao desenvolvimento da personalidade; contudo, não negou sua importância e sua validade como objeto de estudo.

Quando Piaget aborda tais temas, tratando-os em um contexto cognitivo, considera, por exemplo, as reações cognitivas e pessoais-emocionais como interdependentes em seu funcionamento.

“ ...A vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. São inseparáveis ,porque qualquer permuta com o meio supõe, ao mesmo tempo, uma estruturação e uma valorização, sem que por causa disso sejam menos distintas, posto que estes dois aspectos do comportamento não se podem reduzir um ao outro. Assim é que não poderíamos raciocinar, mesmo em matemática pura, sem experimentar certos sentimentos.”(Piaget,19 72,p. 26)

Uma das contribuições mais importantes desse aspecto da teoria piagetiana é a ênfase dada à necessidade de se considerar a área afetivo – pessoal – social, em seu contexto cognitivo, dado que, desde o nascimento até a adolescência, são encontradas formas paralelas de organização afetiva, isto é, estruturas paralelas que dizem respeito muito mais às pessoas do que aos objetos, colaborando também no processo de construção do conhecimento do sujeito.

3. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A relação *aprendizagem - desenvolvimento* traduz-se em uma importante questão na compreensão da teoria piagetiana, em que se podem observar claras distinções entre

desenvolvimento intelectual e a aquisição de comportamentos específicos, ou seja, aprendizagem.

Entendida como uma aquisição em consequência da experiência do sujeito, a aprendizagem constitui-se em um dos fatores do desenvolvimento; portanto, a construção das estruturas da inteligência não pode ser explicada somente por ela.

Na teoria piagetiana, a aprendizagem é entendida como um processo que depende do desenvolvimento. Para que o sujeito “aprenda”, faz-se necessária a existência de estruturas anteriores capazes de incorporar o que será aprendido, caracterizando, assim, uma relação de interdependência entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Piaget e Inhelder (1968a) investigaram, na obra *Mémoire et Intelligence*, como acontece a aprendizagem, distinguindo-a no sentido amplo e no sentido estrito de memória.

A aprendizagem, no sentido estrito, é entendida por memorização, isto é, a conservação de conteúdos adquiridos que possibilita recordar os fatos passados.

No entanto, Piaget afirma que os esquemas são construídos, integrando-se as estruturas do sujeito, que se transformam e conservam-se, negando, assim, a possibilidade de um esquema ser aprendido ou memorizado.

Ao tratar a memória no sentido amplo, que também engloba a memória no sentido estrito, Piaget e Inhelder verificaram, em suas pesquisas, que, quando algo é evocado, recorre-se concomitantemente aos esquemas e ao seu conteúdo. É a partir do nível de assimilação do sujeito, ou seja, da disponibilidade de seus esquemas, que será possível a conservação ou não do que foi aprendido.

“...Ao examinar-se o que sucede com os esquemas assimiladores do sujeito, integrantes de sua estrutura mental, surge a necessidade de distingui-los dos conteúdos assimilados, que podem ser assimilados, no sentido estrito. Pergunta-se pois: e esses esquemas são memorizados ou memorizáveis do mesmo modo que os conteúdos que assimilam? Já vimos, no entanto, que são construídos por assimilação e acomodação, a partir de atividades do sujeito sobre o meio, e vão constituir, para cada qual, a possibilidade de reconhecer, reproduzir, generalizar ações e operações...” (Castro, 1986, p30)

Sabe-se que a aprendizagem, na concepção piagetiana, só é possível graças ao processo de desenvolvimento no seu conjunto, visto que é apenas um elemento dele. No

entanto, o desenvolvimento da inteligência resulta de um processo de construção muito mais complexo, que vai do nascimento até a adolescência, sendo caracterizado por estágios de desenvolvimento que registram o aparecimento de estruturas originais, sucessivamente construídas e, qualitativamente, diferentes umas das outras.

4 – FATORES DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Um outro aspecto muito importante presente na construção das estruturas cognitivas é caracterizado pelo processo de desenvolvimento.

Na teoria piagetiana, desenvolvimento intelectual é entendido como o processo pelo qual o sujeito é capaz de adaptar-se às novas situações, construindo, dessa maneira, suas estruturas de pensamento.

Com efeito, à medida que essas estruturas funcionam, possibilitam ao sujeito adaptar-se ao mundo em que vive, uma vez que elas também se desenvolvem e evoluem, caracterizando desta forma o próprio processo de funcionamento e construção.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é influenciado por quatro fatores e, dentre as condições necessárias ao desenvolvimento, encontram-se duas condições internas: a maturação (o tempo) e a equilibração; bem como duas externas: as condições culturais e a experiência física.

O primeiro fator é a **Maturação**, entendido como todos os fatores biológicos ligados ao “*sistema epigenético*”⁵ que garante ao sujeito novas possibilidades de conhecer o mundo.

Para Piaget, tais fatores biológicos desempenham um papel importante, mas ainda pouco conhecido no desenvolvimento do sistema cognitivo.

A maturação atua como condição necessária, mas não suficiente, abrindo possibilidades ao desenvolvimento. Assim, como todos os outros fatores do desenvolvimento, a maturação está relacionada com tipos específicos de estrutura, entendidos, por sua vez, como formas particulares de equilíbrio.

O segundo fator do desenvolvimento é a Influência do meio social, explicada pela interação social do sujeito e pelas transmissões culturais.

Para Piaget, transmissões culturais dizem respeito às trocas de informações que o meio comporta, referindo-se ao produto das interações sociais, revelado, de modo especial, nas contribuições de fatores exógenos ao desenvolvimento.

Ao apresentar a transmissão social como um dos fatores de desenvolvimento, Piaget reporta-se tanto aos intercâmbios entre os indivíduos (entre pares ou entre criança e adulto), como também aos conteúdos específicos transmitidos por uma determinada sociedade.

Esse fator reflete a importância da socialização do sujeito e as trocas que ele estabelece com o meio em que vive, possibilitando, ainda, paralelamente à construção da inteligência, a construção de sua moralidade.

O terceiro fator do desenvolvimento é a Experiência adquirida (*experiência do meio físico e lógico-matemático e os exercícios*) que se trata do conhecimento inerente às propriedades dos objetos e do conhecimento retirado das coordenações das ações realizadas pelo sujeito.

Tal tipo de experiência possibilita ao sujeito agir sobre os objetos para deles abstrair suas propriedades, viabilizando-lhe o conhecimento do resultado da coordenação de suas próprias ações.

O quarto e último fator do desenvolvimento intelectual é o Processo de Equilibração, ou seja, *os fatores de equilíbrio das ações*, fatores estes fundamentais no desenvolvimento intelectual, uma vez que coordenam os outros três fatores e explicam por meio dos processos invariantes de assimilação e acomodação como as estruturas da inteligência se constroem.

Segundo Piaget, os fatores da equilibração, tomados no sentido de auto-regulação, encontram-se mais próximos das homeostasias que das homéorhesis.

O *processo de equilibração* explicado pelos mecanismos de assimilação e acomodação, que se encontram subjacentes às condutas de interação do sujeito com o mundo, constitui-se no principal fator no desenvolvimento intelectual, pois permite ao

⁵ Piaget define sistema epigenético como sendo Interações do genoma e do meio físico no decorrer do

sujeito avançar de um nível de conhecimento elementar a outros níveis ou patamares mais elaborados.

5. OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO

Na teoria piagetiana, o desenvolvimento encontra-se dividido em quatro períodos: ***Sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.***

Para Piaget, cada período ou estágio apresenta determinadas características que podem ser alteradas em consequência de fatores do meio social e cultural do sujeito, comprovando, dessa forma, que tais estágios não são padronizados ou definidos em virtude de idade cronológicas fixas, mas sim, pelas possibilidades de estruturas de pensamento que os sujeitos apresentam em cada um desses períodos.

“...Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas característica.” (Piaget, 1991, p.13)

Um ponto fundamental, na teoria piagetiana, sobre o desenvolvimento intelectual diz respeito à divisão e sucessão dos estágios. Para Piaget, tal divisão apresenta determinadas particularidades, como:

existência de uma ordem seqüencial necessária;

a existência de conjuntos de estruturas que caracterizam as novas formas de comportamento que surgem;

um caráter integrativo, uma vez que as estruturas são preparadas por aquelas que as precedem e se integram às que as sucedem

apresentam um caráter universal.

Vale ressaltar que, mesmo considerando as características de todos os estágios; nesta dissertação, serão enfatizados os estágios: pré-operatório e operatório concreto, visto tratar-se dos estágios em que se encontram os sujeitos desta pesquisa.

5.1 - Sensório-Motor (de 0 a 2 anos- aproximadamente)

De acordo com Piaget, nesse estágio, o comportamento do sujeito está ligado às percepções sensoriais e às atividades motoras. A criança ainda não representa eventos internamente e não pensa conceitualmente, uma vez que ainda não consegue evocar e antecipar fatos ou eventos futuros.

A inteligência, nessa fase, é prática⁶ e somente possibilita ao sujeito resolver os problemas com os quais se defronta.

“...A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais (da linguagem interiorizada). Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em esquemas de ação”.(Piaget, 1991, p18)

Ao nascer, o bebê possui os órgãos dos sentidos e os reflexos, sendo incapaz de realizar atividades motoras ou mesmo sensoriais intencionalmente. À medida que interage com o meio, os reflexos (atos involuntários e biológicos) vão se aperfeiçoando com o exercício e transformando-se em esquemas de ação⁷, sendo constituídos e coordenados pela própria evolução dos reflexos, embora ainda não sejam considerados atos inteligentes. Somente quando houver, por parte do bebê, uma distinção entre a finalidade da ação e a coordenação intencional dos esquemas para essa obtenção, poderá ser considerado um ato inteligente.

Uma das conquistas importantes desse período é a construção do objeto permanente, em que se observa que a criança passa a procurar um objeto que não está no seu campo de visão. O mecanismo subjacente, que explica tal estágio, é a assimilação recíproca, pois, por

⁶ Piaget define a inteligência prática como a criação de um novo esquema de ação, capaz de possibilitar a resolução de um problema.

⁷ Piaget define esquema de ação como um “saber fazer, ou ainda, como “modos de agir”

meio dela, o sujeito coordena, num único ato, os esquemas que até então eram independentes e utilizados por ele em outras situações.

Sabe-se, no entanto, que o desenvolvimento nesse estágio evolui da simples atividade reflexa e solução de pequenos problemas por meio das ações até chegar ao estágio seguinte com os avanços necessários que possibilitarão a internalização delas.

Com o desenvolvimento progressivo da inteligência, a socialização e a afetividade do sujeito de 0 a 2 anos apresentam diferenciações importantíssimas, evoluindo da contração do “eu” para os primeiros sentimentos de simpatia e antipatia.

“...Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e de fracassos etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais.” (Piaget, 1991,p.23)

5.2- Pré -Operatório (de 2 a 4 anos – aproximadamente)

Nesse estágio, é possível observar uma mudança qualitativa quanto à organização da inteligência, porque o desenvolvimento intelectual evolui das ações sensório-motoras para a capacidade de representar.

Assim, a inteligência prática vai sendo substituída por uma inteligência mais elaborada, capaz de operar a partir de situações concretas, que Piaget denomina de inteligência representativa.

Um marco na passagem do estágio sensório-motor para tal estágio é o aparecimento da função simbólica ou semiótica. Definida por Piaget como a capacidade de distinguir entre significante e significado, a função simbólica é constituída por cinco manifestações próprias: *a imitação, imagem mental, linguagem, o desenho e o jogo simbólico.*

De acordo com a concepção piagetiana, a função simbólica (ou semiótica) tem início quando a criança começa a representar mentalmente, ou seja, representa um significado (objeto, acontecimento etc.), valendo-se de um significante específico para essa representação (linguagem, imagem mental, desenho, etc.).

A partir dos dois anos, com a constituição da inteligência representativa e a aquisição da linguagem, observam-se novas relações sociais que contribuem, sobretudo, para enriquecer o pensamento da criança.

“Com o aparecimento da linguagem as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Daí resultam três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação: uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstruir no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais” (Piaget, 1991, p.23-24)

Apesar de a criança pré-operatória já conseguir internalizar suas ações, as estruturas cognitivas de que dispõe não são suficientes para que estabeleça relações (ainda não apresenta estruturas lógicas elementares e reversibilidade de pensamento).

Dessa forma, a ausência de tais estruturas confere determinadas características à criança quanto ao seu pensamento e, conseqüentemente, com relação às suas atitudes e ao seu entendimento do mundo.

A aquisição da noção de conservação, isto é, a idéia de que o todo se mantém, independentemente, das disposições das partes, implica, por parte da criança, um longo processo de invenção. Piaget, em seus trabalhos referentes ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, realizou vários experimentos que contribuíram com dados importantíssimos a esse respeito. As experiências realizadas por ele permitiram a observação e explicação de como se constroem, por exemplo, as noções da conservação de substância: massa, líquido, do peso e do volume, entre outras.

Na conservação da substância contínua líquido, por exemplo, apresentam-se à criança dois copos idênticos (A e A') e outros dois copos diferentes, sendo (B) estreito e alto e (C) baixo e largo. Ao iniciar, coloca-se uma determinada quantidade de líquido em um dos copos (A) e pede-se à criança para que observe a colocação de líquido no outro copo (A') de forma que, nos dois copos (A e A'), a criança admita a existência da mesma quantidade de líquido, ou seja, a igualdade. Em seguida, transvaza-se o conteúdo de um dos copos (A ou A') para outro (B), questionando a criança sobre tal transformação. Depois de voltar o líquido do copo (B) à igualdade (A e A'), o mesmo procedimento se repete com relação ao outro copo (C), questionando o pensamento da criança em cada transformação.

As crianças mais novas (mais ou menos, sete anos), quando não apresentam a noção de conservação das quantidades contínuas líquido, ao serem questionadas sobre tais transformações, normalmente, respondem que há mais líquido no copo mais alto, ou ainda que, no copo mais baixo, há menos líquido; apesar de terem admitido, anteriormente, a igualdade dos mesmos, demonstrando, dessa forma que ainda não constituíram a noção de quantidade de líquido como algo que se conserva independente das modificações sofridas.

Esse mesmo argumento ou “tipo de respostas” (de não conservação) pode ser observado em crianças que não apresentam a noção de conservação, quando avaliadas em outras provas do diagnóstico do comportamento operatório, como, por exemplo, a prova da conservação das quantidades contínuas massa, a prova da conservação das quantidades discretas entre outras provas e/ou atividades.

No decorrer de seu desenvolvimento, a criança constroem idéias sobre os muitos fenômenos que ocorrem ao seu redor; no entanto, a compreensão de que as coisas não se alteram, quando se produz uma transformação, somente será possível quando a própria criança construir a noção de conservação.

Quanto às classificações, Piaget as define como sendo a capacidade de estabelecer relações de semelhança entre os objetos e a inclusão deles em classes maiores. Para Piaget, a classificação tem sua origem na atividade sensório-motora e vai se aperfeiçoando à medida que a criança se desenvolve.

No estágio pré-operatório, as crianças tendem a classificar os objetos, valendo-se primeiramente de “coleções figurais”, ou seja, pequenas coleções sem relações de semelhança entre si observadas em pequenos alinhamentos parciais, alinhamentos com mudança de critérios, ou ainda, entre alinhamentos e os objetos coletivos ou complexos. Em um segundo momento, observa-se que a criança pré-operatória classifica valendo-se de “coleções não figurais” de forma a buscar uma semelhança entre os objetos; contudo, subdivide a coleção que formou em outras pequenas coleções.

“...Observamos nesse comportamento nítidas classificações, porém ainda ao nível de coleções não-figurais, porque a criança ao classificar os objetos emprega um método descendente (primeiro, grandes coleções e depois, subdivisões), ou um método ascendente (reunião de subcoleções), sem chegar a incluir duas subcoleções numa coleção maior que as contenha.” (Mantovani de Assis, 1993, p.15)

Enquanto as coleções figurais representam uma indiferenciação entre os aspectos figurativos e conceptuais de um determinado grupo, as coleções não-figurais traduzem uma pequena evolução no nível de pensamento da criança, um vez que ela apresenta significativas mudanças ao classificar os objetos, sem, com isso, ser capaz de fazer a inclusão de classes ($A+A'=B$; $B+B'=C$; $C+C'=D$; etc.).

Um exemplo característico do pensamento pré-operatório, referente à classificação, pode ser observado quando a criança pequena afirma que, num ramalhete de cinco rosas e duas margaridas, há mais rosas do que flores, apresentando, dessa forma, argumento de não inclusão, sendo ainda incapaz de agrupar em uma classe maior (flores) todos os elementos desse conjunto (rosas e margaridas).

Enfim, a noção de classificação operatória somente é construída quando a criança torna-se capaz de operar, agrupando em classes todos os elementos de um conjunto, segundo um único critério, que inclui duas ou mais subclasses numa classe de maior extensão.

As estruturas cognitivas lógico-elementares de seriação, entendidas como a ordenação dos elementos segundo diferenças ordenadas ($A-A'-B'-C'-D'$, etc.), assim como o exemplo das outras estruturas lógicas elementares conferem à criança pré-operatória algumas características peculiares.

Ao estudar a gênese da seriação, Piaget elaborou alguns experimentos específicos, e dentre eles, a experiência dos bastões, onde pôde encontrar dados significativos. Em tal experiência, são apresentados à criança vários bastonetes de diferentes tamanhos, solicitando-lhe que os arrume de forma que possam ficar em ordem. Construída a série, apresenta-se à criança (dessa vez, um a um) os outros bastões (de a- i), pedindo-lhe que faça a intercalação de forma que permaneçam em ordem (A a B b C c D d E e F f G g H h I i K). Enfim, entregam-se os bastonetes à criança para que reorganize a série antes de responder. O resultado desse experimento possibilitou a identificação de níveis de respostas correspondentes às estruturas cognitivas das crianças.

“A experiência dos Bastões nos ensinou a distinguir três espécies de seriação, correspondente a três níveis sucessivos de evolução: uma seriação global, sem sucessão regular de pormenor; uma seriação intuitiva, com tateios na construção e dificuldades em intercalar, sem mais nada, elementos novos na série construída, formando assim, um bloco rígido e uma seriação operatória devida a uma coordenação sistemática das relações em jogo” (Piaget, 1964, p.206)

Com efeito, observa-se que a criança pré-operatória, por não apresentar estruturas suficientes para seriar, quando solicitada a fazê-lo com os bastonetes, por exemplo, apresenta respostas que refletem o nível I, entendido como ausência total de seriação, ou respostas do nível II (seriação empírica ou perceptiva) em que consegue construir a série por tentativas, mas não tem êxito ao intercalar, desmanchando a série feita, ou ainda fazendo a intercalação por meio de ensaio e erro.

À medida que a criança se desenvolve, depara-se com situações que exigem dela uma necessidade de estabelecer uma organização intelectual e afetiva a respeito do mundo que a rodeia, porque as suas possibilidades de agir sobre ele, aumentam consideravelmente. Observa-se, portanto, que a criança pré-operatória precisa reconstruir, no plano representativo, o que realizou no plano sensório- motor, acarretando novas formas de ela própria “lidar” com o mundo de maneira menos egocêntrica.

Sabe-se que, paralelo ao desenvolvimento intelectual, caminha o desenvolvimento moral e, dessa forma, para que se entenda esse desenvolvimento da criança pré-operatória, faz-se necessário discutir alguns conceitos fundamentais sobre tal tema.

Quanto ao desenvolvimento da moralidade, dois conceitos ocupam o centro de atenção da teoria Piagetiana: a moral heterônoma, que resulta da coação do adulto sobre a criança; e a moral autônoma que, por sua vez, resulta do respeito mútuo. Esses dois tipos de moral, cuja características são a heteronomia e autonomia, conduzem a julgamentos e atitudes muito diferentes, favorecendo a presença de um outro importante elemento, o respeito, que, segundo Piaget, constitui o sentimento fundamental na construção da moralidade.

A moral heterônoma, a primeira moral que o sujeito constroeu, é caracterizada pela influência que sofre diretamente do exterior, uma vez que a ação e o juízo do sujeito dependem de uma causa externa. Nesse tipo de moral, observa-se a incapacidade de descentração da criança (superação do egocentrismo), ou melhor, a criança só consegue ver o mundo segundo o seu próprio ponto de vista.

Assim, a heteronomia se reflete na conduta das crianças pré-operatórias e conduz a uma estrutura do comportamento típica desse estágio de desenvolvimento, que é o realismo moral.

No realismo moral, o dever é essencialmente heterônomo, pois um ato bom se traduz na obediência à autoridade.

Um outro fator, que merece destaque, diz respeito à interpretação das regras pelos sujeitos pré-operatórios. Por serem heterônomos, normalmente, cumprem as regras “ao pé da letra” e não, em seu espírito; assim, se a regra é fazer fila no pátio de uma escola, por exemplo, há que se fazer sempre a fila, mesmo quando ela não se torne mais necessária.

No realismo moral, o sujeito avalia os atos não em função da intenção com que foram praticados; mas, em função de concordarem ou não com as regras estabelecidas, conduzindo a uma concepção objetiva de responsabilidade.

Enfim, pode-se dizer que, de acordo com a concepção piagetiana, a heteronomia é a moral da obediência, gerada pelo respeito unilateral e pelo sentimento de “dever” que a criança tem pelo adulto.

Com relação à socialização, os julgamentos morais dão início ao verdadeiro comportamento social; no entanto, a intencionalidade ainda está ausente. A criança é pré-lógica; portanto, não dispõe de ferramentas cognitivas que lhe permitam analisar com objetividade as influências sociais às quais é submetida, entre elas, as informações transmitidas pelos meio de comunicação.

Por entenderem as informações sob seu próprio ponto de vista, observa-se, num grupo de crianças, a presença de uma espécie de "monólogo coletivo", ao invés de, propriamente, uma troca de idéias. Nota-se, portanto, o predomínio das próprias opiniões ou idéias de cada criança, e cada uma fala por si, sem sequer imaginar que os outros possam ter uma opinião ou idéia diferente da sua, como se pontos de vista, sentimentos ou perspectivas diferentes do seu não existissem.

Ao conversar com outras crianças (relação entre seus iguais) ou com outros adultos (relações baseadas no respeito unilateral), a criança, progressivamente, vê seus pensamentos aprovados ou mesmo contrariados e, dessa maneira, descobre a existência de outros pensamentos, que por sua vez, podem lhe transmitir uma série de regras e valores.

O egocentrismo é a principal característica desse período, apresentando-se como uma forma específica de pensamento da criança nessa fase, consistindo em um estado de indiferenciação entre o eu e o mundo e na incapacidade de perceber que os outros têm

pontos de vistas diferentes do seu, constituindo-se em um dos maiores obstáculos à conquista do raciocínio lógico.

Devido ao egocentrismo, a criança não relaciona entre si os diferentes aspectos ou dimensões de uma situação, centrando-se em apenas uma de suas partes. O pensamento intuitivo é dominado pela percepção, pelo aspecto figurativo, ou seja, pelo que a criança vê, ouve, sente, o que faz com que as respostas das crianças estejam apoiadas nas aparências dos fatos observados.

Ao final do estágio pré-operatório, as estruturas intuitivas, rígidas e irreversíveis tornam-se móveis e mais flexíveis; sobretudo, descentradas e reversíveis. Quando as intuições transformam-se em operações, a criança ingressa no estágio operatório-concreto.

5.3 - Operatório Concreto: (aproximadamente de 7 a 11 anos)

A conquista do pensamento lógico possibilita à criança desse estágio coordenar ações reversíveis, aplicando o raciocínio lógico a problemas concretos, dando início a uma série de mudanças em seu pensamento. Uma dessas mudanças deve-se ao fato de a criança adquirir a reversibilidade do pensamento, ou seja, a capacidade de exercer mentalmente a mesma ação nos seus dois sentidos. De acordo com Piaget, com a aquisição da reversibilidade aos sete, oito anos de idade, o pensamento da criança adquire uma certa mobilidade que lhe permite coordenar as ações reversíveis, valendo-se para tanto de princípios lógicos.

Piaget define a inteligência operatória como aquela que se utiliza de princípios lógicos, em virtude de o sujeito já possuir as noções de classificação, seriação, conservação, espaço, tempo, etc., embora essas operações só se concretizem mediante objetos manipulados ou manipuláveis. As ações interiorizadas no estágio anterior (pré-operatório) coordenam-se agora em estruturas totais, transformando-se em operações, entendidas, segundo Piaget, como uma ação interiorizada, reversível e coordenada em sistemas.

De posse das estruturas cognitivas lógico-elementares de conservação (que lhe permite lidar com as transformações e perceber que a mudança na forma do objeto em nada altera a sua quantidade), de classificação (que lhe permite reunir objetos, segundo sua semelhança) e de seriação (que lhe possibilita a ordenação dos objetos, segundo suas

diferenças), a criança operatória-concreta apresenta significativas evoluções em seu pensamento, refletidas nas respostas que elas encontram para explicar o mundo.

Quanto à conservação da substância contínua líquido, por exemplo, as crianças desse estágio, ao serem questionadas sobre as transformações sofridas, normalmente, respondem que a quantidade de líquido se conserva independente das modificações realizadas. Esse mesmo tipo de justificativa lógica observa-se em crianças que apresentam a noção de conservação das quantidades contínuas massa e quantidades discretas.

“...Para admitir a conservação do líquido e elaborar assim a noção de uma quantidade total de ordem extensiva e não mais somente intensiva, é, com efeito, necessário compreender que toda elevação de nível é compensada por uma diminuição de largura, com estes dois valores sendo inversamente proporcionais um ao outro”. (Piaget, 1964,p.35)

Quanto às classificações, observa-se que a criança operatória-concreta classifica de forma a buscar e guardar uma semelhança com o todo, implicando a inclusão de classe, isto é, compreende as relações de classe e subclasse, reconhecendo que um objeto pode pertencer a duas classes simultaneamente, conseguindo comparar quantitativamente uma subclasse com uma classe maior (por exemplo: de que, em um conjunto de cinco bananas e duas laranjas, há mais frutas que bananas).

Observa-se também que a criança operatória-concreta apresenta estruturas suficientes para seriar, e, quando solicitada a fazê-lo com os bastonetes, por exemplo, apresenta respostas que refletem um nível de pensamento mais elaborado, construindo a série, utilizando-se de um método sistemático (do menor para o maior ou vice-versa).

Ao seriar, a criança compreende que algo pode ser, simultaneamente, menor que e maior que, dependendo do lugar ocupado na série, compreendendo, dessa forma, as leis da transitividade. Na estruturação dessa noção, substitui os termos escalares, que são absolutos (grande, pequeno), por termos vetores, que são relativos (maior que, menor que).

“...Como já vimos, seriar operatorialmente é coordenar as duas relações inversas $s > r$ com $s < t$, o que implica, portanto, a possibilidade de desenrolar a série nos dois sentidos.” (Piaget, 1964,p.217)

A partir dos sete, oito anos de idade, os progressos da cooperação social e os progressos cognitivos conduzem o sujeito à autonomia moral, entendida como a moral baseada no respeito mútuo, na solidariedade e na reciprocidade.

Sabe-se que, na moral autônoma, os fatores exteriores perdem a força, caracterizando um produto totalmente interior (construído pelo sujeito), resultante das relações de cooperação que se caracterizam pelo sentimento do “bem” e de reciprocidade.

Da mesma forma que no desenvolvimento cognitivo, para que a criança construa essa moral (autônoma), há a necessidade de uma apropriação do processo de produção do conhecimento, sendo somente possível tal apropriação quando a criança dispuser de estruturas ou “ferramentas cognitivas” que viabilizem a conservação.

De acordo com Piaget, quanto mais elementar for a estrutura de pensamento da criança, ou melhor, enquanto esta não dispuser da capacidade de operar (executar mentalmente uma ação em seus dois sentidos), seu desenvolvimento moral também será mais elementar.

Com relação à socialização, as crianças desse estágio, graças à reversibilidade, conseguem descentrar-se e entender o ponto de vista do outro, possibilitando a cooperação e o trabalho em grupo.

Enfim, com o progresso observado por volta dos sete, oito anos, e sua ampliação a uma grande variedade de comportamentos, a socialização da criança, a partir dessa idade, (evidenciada com o aumento das relações baseadas na cooperação) é que viabilizará as idéias de justiça (lei moral) como superior à autoridade.

No final desse estágio, as operações de pensamento deixam de apoiar-se apenas nos objetos concretos e o sujeito começa a raciocinar sobre hipótese e proposições verbais, marcando a entrada no período das operações formais.

5.4 - Operatório Formal: (aproximadamente de 11 a 14 anos)

Nesse estágio, as estruturas cognitivas avançam ao seu nível mais elevado de desenvolvimento, o que torna o sujeito capaz de resolver os mais diferentes e complexos tipos de problemas verbais e hipotéticos, valendo-se do raciocínio científico, segundo os princípios da lógica.

Para Piaget, a inteligência formal tem início quando o sujeito consegue coordenar as operações e as operações sobre operações. Assim, nesse nível mais elaborado de pensamento, o sujeito é agora capaz de raciocinar a partir de hipóteses.

“...as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das idéias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos, etc.), mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença.” (Piaget, 1964, p.63)

A conquista do pensamento formal, representa uma ampliação e uma melhora tanto quantitativa como qualitativa na maneira de o sujeito explicar e deduzir as coisas, deixando de agir casualmente, e passando a reger-se por um sistema de significações abstratas e organizadas entre si.

“...O pensamento formal é portanto, hipotético-dedutivo, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação do real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto.” (Idid,p.63-64)

À medida que vai construindo o pensamento formal, o sujeito consegue cada vez mais raciocinar abstratamente e, dessa maneira, chegar a conclusões que ultrapassam o domínio do real (aqui e agora), implicando a abertura para um pensamento de possibilidades (o possível) por meio das proposições verbais.

Trata-se do nível mais evoluído de estruturação cognitiva, pois as operações lógicas são realizadas entre as idéias; no entanto, o indivíduo só é capaz de raciocinar formalmente sobre conteúdos que lhe são familiares.

6- A CARACTERIZAÇÃO DO PENSAMENTO INFANTIL

Ao estudar a gênese do pensamento, Piaget destaca que, no decorrer da primeira infância, há significativas mudanças no campo afetivo e intelectual. O aparecimento da linguagem contribui para a evolução do pensamento infantil, possibilitando à criança a

reconstituição de suas ações passadas sob a forma de narrativas e a antecipação de ações futuras, valendo-se da representação.

“...No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas não somente com mundo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores.” (Piaget, 1964,p24)

Segundo Piaget, a constituição do pensamento na criança somente torna-se possível a partir das modificações das ações da inteligência sensório-motora, do aparecimento da linguagem e da socialização.

Em seus estudos, Piaget observa, antes mesmo do aparecimento da linguagem e da socialização, a manifestação do jogo, ou seja, uma atividade, a princípio, de caráter meramente funcional, que considera o primeiro passo para a constituição do pensamento infantil.

À medida que o sujeito passa a incorporar os dados da realidade ao seu eu e à sua atividade, vê-se caracterizado o início do pensamento. Assim, a primeira forma de pensamento, que Piaget identificou, está intimamente ligada à assimilação ou à incorporação pura dos fatos, tratando-se, portanto, de um pensamento meramente egocêntrico.

É no decorrer da primeira infância que a inteligência marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, observando-se novas formas de organização que completam as estruturas anteriores e asseguram-lhe um equilíbrio mais notável.

6.1- O pensamento intuitivo

Sabe-se que o estágio pré-operatório é caracterizado pelo aparecimento da inteligência intuitiva, ou seja, uma forma de pensamento extremamente adaptada ao real.

Nesse estágio, a lógica que rege o pensamento da criança é a intuitiva, visto que ela não é ainda capaz de fazer dedução lógica. Dessa forma, ao tentar representar o mundo, faz analogias intuitivas.

O pensamento responsável por esse tipo analogia é denominado **Transdutivo** e caracteriza-se por apresentar um pensamento que se dirige num sentido único, ou seja, de

uma situação ou pensamento particular para outra situação ou pensamento particular. Como exemplo do pensamento transdutivo, pode-se dizer do fato de a criança, ao encontrar-se com outra criança na sala de espera de um consultório médico, perguntar-lhe se também está com dor de garganta.

Outra característica marcante na criança pré-operatória é a **Irreversibilidade de Pensamento**, resultante da incapacidade de realizar, mentalmente, a inversão de uma ação, anteriormente realizada, e coordená-la com outra (uma ou mais) ação atual. Assim, no aspecto cognitivo, o pensamento caminha apenas numa direção, sem "idas" e "vindas".

Por esse motivo, num mundo, em que há tantas transformações, a criança não pode compreender o que se conserva e o que muda nos objetos, acontecimentos, situações ou eventos do meio físico e social e nas relações entre as pessoas.

A ausência do pensamento lógico implica mais uma característica, a **Centração**. A criança, na tentativa de compreender o todo, centra sua atenção em um único aspecto da realidade, sendo incapaz de considerar simultaneamente, mais de um aspecto dessa mesma realidade. Como exemplo de centração pode-se citar o fato de uma criança, ao avaliar um objeto qualquer, considerar apenas um de seus atributos de cada vez, como a cor, ou somente o tamanho, ou apenas a forma, etc., como se, ao centrar-se em um deles, "esquecesse", ou não conseguisse perceber simultaneamente o outro ou os outros.

A centração das ações e do pensamento sobre si mesmo e em função de si próprio, denominada de **Egocentrismo**, constitui-se numa forte manifestação desse estágio de desenvolvimento, e, que a criança se prende em seu próprio ponto de vista, considerando-o como absoluto. A criança acredita, por exemplo, que é ela quem comanda a lua; pois, quando caminha, a lua caminha junto com ela; e se ela vai em outra direção, a lua vai acompanhá-la também.

Quando a criança admite que todos pensam como ela, expressa uma espécie de confusão entre o interno e o externo, denominada por Piaget de **Realismo infantil**. *"...A criança é realista porque ignora a existência do sujeito e a interioridade do pensamento"* (Piaget, 1926,p.76).

No realismo infantil, a criança acaba por atribuir características subjetivas a fenômenos objetivos, visto ter seu pensamento voltado, essencialmente, para o que é capaz

de assimilar e expressar (jogos, desenhos e etc.) de forma realista e voltado para a imitação do que já existe, concebendo as coisas como aquilo que parecem ser na sua percepção imediata.

Dessa forma, a criança acredita, por exemplo, que os sonhos, além de serem originários de fora dela, possuem uma realidade material, encontrando-se presente dentro do próprio quarto. *“... a explicação do sonho supõe por um lado, o dualismo do interno e do externo, e por outro, o dualismo do pensamento e da matéria...” (Ibid, p.76)*

O fato de a criança pré-operatória crer que tudo têm existência real fica evidente no realismo nominal, visto que, para as crianças pequenas, o nome do objeto está no objeto e se confunde com o próprio objeto, como por exemplo, quando uma criança diz que o nome do homem que fabrica a televisão, só pode começar com TE (de televisão).

O mesmo acontece com as figuras de linguagem, que, por sua vez, são interpretadas ao pé da letra, como se fossem reais. Por essa razão, diante de expressões como *“bater papo”*, a criança imagina uma pessoa dando “tapinhas” no pescoço”, ou ainda, “aquela pessoa tem sangue azul”, a criança, realmente, acredita que o sangue é azul. Observa-se, nesses exemplos, que a palavra parece determinar o real e o pensamento da criança parece expressar toda a aparência de uma preocupação exclusiva de realismo.

O caráter egocêntrico do pensamento infantil pode ser observado quando a criança faz suas perguntas sobre as coisas ou fenômenos da natureza. Por tratar-se de questões que acontecem ao acaso, tais fenômenos, na lógica do adulto, não podem ser explicados pelos “porquês” infantis. No entanto, para essas crianças, não há acaso na natureza, tudo é feito para os homens e crianças, segundo uma ordem estabelecida, em que o ser humano é o centro de todas as atenções.

Para as crianças, há uma razão causal e finalista de ser, tanto dos fenômenos quanto das coisas, e “os porquês” constituem-se na sua maneira de tentar entender o mundo que as cerca. Ao procurar entender o mundo, buscando uma causa para as suas explicações, a criança, muitas vezes, concebe as coisas dotadas de vida, intenção e consciência. Essa forma de pensamento infantil, denominada **Animismo**, provém da indiferenciação entre si e as coisas, entre o mundo físico e psíquico, entre o interno e o externo, fazendo a criança atribuir vida e intencionalidade a seres inanimados, como o sol, as nuvens, o mar, as pedras,

deformando o real de acordo com o seu ponto de vista. Por exemplo: *"A lua tem que dormir"*, *"a florzinha está triste e com fome"* ou *"a boneca quer brincar comigo"* etc.

Como outra forma de explicar o mundo manifestada pela criança, observa-se o **Finalismo**, que é, a crença de que todas as coisas existem para cumprirem um determinado fim. Assim, as coisas são determinadas pelo seu uso: quando uma criança diz *que*: *"as praças existem para as crianças passearem"*, ou *que*: *"o mar foi feito para os peixes nadarem"*, demonstra essa noção, isto é, a idéia de que as coisas foram criadas para alguma finalidade.

No início, será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo ele relacionado à utilidade. De outro lado, a vida é acrescentada de consciência não igual a dos homens, mas, dotada de uma intencionalidade, o que possibilita dizer que tanto o animismo como o finalismo provêm de uma assimilação das coisas à própria atividade.

Aliado ao finalismo e animismo pode-se encontrar outra forma de pensamento, o **Artificialismo**, a crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina, atuando do mesmo modo que a fabricação humana.

No artificialismo, a criança desconsidera o acaso, pois concebe tudo o que existe como planejado e executado por alguém. Um exemplo dessa idéia é a explicação que dá para a existência do lago: *"os homens cavaram a terra e colocaram água dentro"*, ou ainda que para o colorido das plantas e do céu: *"o jardineiro colocou corante para que as plantas ficassem com as folhas verdes"*.

Na concepção piagetiana, no decorrer da primeira infância, toda causalidade participa de uma indiferenciação entre o psiquismo, o físico e o egocentrismo intelectual, em que se pode observar o quanto as diversas manifestações do pensamento infantil são coerentes entre si, no seu pré-logismo, visto caracterizarem uma assimilação deformada da realidade.

6.2- O pensamento operatório

No estágio operatório concreto, as ações interiorizadas no período anterior (pré-operatório) tornam-se móveis e reversíveis e passam a se coordenarem em estruturas totais,

transformando-se em operações, que, segundo Piaget, são entendidas como processos de transformações de um estado A num estado B, com retorno possível de B para A, anulando a transformação, em que uma propriedade se mantém nesse percurso.

A operação constitui-se em um procedimento específico do pensamento operatório que pode ser observado quando a criança manifesta a noção da conservação de um todo, independente do arranjo de suas partes, ou seja, quando após uma transformação, a criança concebe a ação transformadora como reversível.

Somente quando a criança conquista o domínio da reversibilidade (como mecanismo que permite a composição das relações nos seus dois sentidos) é que ela poderá dar argumentos de identidade e reversibilidade, que pressupõem o domínio da operatoriedade.

Embora a reversibilidade garanta o domínio do pensamento operatório, o papel da identidade na construção do argumento evidencia o caminho que o sujeito percorre na busca desse pensamento conservador, ao procurar estruturar ativamente os dados da experiência, segundo os seus próprios modelos.

Segundo Piaget, para que haja operações, além das ações interiorizadas se tornarem reversíveis, é preciso que estas mesmas se coordenem também em estruturas de conjunto, ou seja, em agrupamentos.

... “O agrupamento constitui, por princípio, uma coordenação de pontos de vista, e com efeito, isso significa, realmente, uma coordenação entre observadores portanto, uma cooperação entre vários indivíduos.”(Piaget,1947,p210)

Constituídos por um modelo e estruturados por regras de composição, associatividade, identidade, reversibilidade e identidades espaciais, os agrupamentos explicam o funcionamento cognitivo da criança no período operatório-concreto. As regras, que definem a estrutura dos agrupamentos, podem ser observadas na própria explicação de Piaget, a esse propósito:

(...) o pensamento infantil só se torna lógico por meio da organização de sistemas de operações, que obedecem às leis de conjunto comuns:1º)Composição; duas operações de um conjunto podem-se compor entre si e dar ainda uma operação do conjunto (Exemplo: $1+1=2$). 2.º Reversibilidade: toda operação pode ser invertida(Exemplo: $+ 1$ inverte-se me -1). 3º A operação direta e seu inverso dão

uma operação nula ou idêntica (Exemplo: $+1 -1 = 0$). 4.º As operações podem associar-se entre si de todas as maneiras. Esta estrutura geral, que os matemáticos chamam de “grupos”, caracteriza todos os sistemas de operações anteriormente descritos, a menos que, nos campos lógicos ou qualificativos (seriação das relações, encaixamento de classes, etc.) as condições (3) e (4) apresentem certas particularidades devidas ao fato de que uma das classes ou relação adicionada a ela mesma não se modifica. Pode-se então falar, de “agrupamentos”, noção ou ainda mais elementar e geral que a de grupo.” (Piaget, 1991, 55-56)

No período das operações concretas, apesar de a criança apresentar um enorme avanço na forma de estruturação e compreensão de vários agrupamentos, identificando-os e aplicando-os aos objetos e acontecimentos concretos do mundo infantil, ela ainda não consegue relacionar entre si tais agrupamentos, concebendo-os como somente uma parte das diferentes relações existentes entre as inúmeras classes de elementos.

Somente, quando dispuser de um pensamento combinatório e de uma compreensão baseada totalmente em proposições verbais, características do estágio de desenvolvimento formal, conseguirá estabelecer relações mais elaboradas.

7. CONHECIMENTO SOCIAL

Sabe-se que a construção do conhecimento pelo sujeito só é possível à medida que ele interage com o meio físico e social. Segundo Piaget, os mecanismos do conhecimento são comuns e universais com relação a qualquer objeto do conhecimento, seja ele: sujeito/sujeito ou sujeito/objetos. De tal forma, tanto o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento físico, como o conhecimento social passam por um processo de construção interno de cada sujeito no ato de conhecer.

No enfoque construtivista, o conhecimento social traduz-se em objeto de estudo muito amplo e complexo. A concepção construtivista, prima por compreender como, as relações sociais são construídas pelos sujeitos; diferentemente de outras concepções, como por exemplo, a psicologia histórico-cultural e os trabalhos na linha de Durkheim, e os

trabalhos de Moscovici, que entendem o conhecimento social como sendo um fenômeno social, que de alguma maneira se impõem sobre os sujeitos,

“...Creio que uma boa forma de contemplar essas duas perspectivas teóricas é a que propõe Castorina (1995) quando assinala que devem ser entendidas como propostas ou programas de investigação que, na realidade, colocam perguntas diferentes. Para o programa piagetiano a questão essencial é: como chega o sujeito a converter o social em “objeto do conhecimento ?”, enquanto que para o programa de Moscovici a pergunta é: como os objetos sociais apresentam aos indivíduos o meio social? “. (Enesco,1996, p.110)

De acordo com a perspectiva piagetiana, o conhecimento social está relacionado com a compreensão que o sujeito tem de si mesmo, das pessoas com quem interage, das relações afetivas (vínculo) que estabelece com outros e das idéias a respeito dos sistemas sociais de sua cultura. Expresso de outra forma, conhecimento social é o modo pelo qual o sujeito compreende o seu mundo social, originando-se à medida que este interage com o meio e desenvolvendo-se mediante o contato com as pessoas.

“...O conhecimento social se caracteriza por ser arbitrário e por fundamentar-se num consenso social. Saber que a pessoa que cuida de nossos dentes chama-se dentista, que se come com talheres e não com as mãos, que um copo chama-se “copo” e não “xícara”, são conhecimentos que dependem de um consenso. Por outro lado, a relação entre um objeto e o seu nome é uma relação completamente arbitrária.” (Mantovani de Assis, 1999,p.45)

Para compreender o sistema de relações que forma a sociedade, a criança precisa realizar um trabalho individual de construção (interno), de maneira a conhecer e organizar as informações e experiências e, assim , elaborar a sua representação do mundo social.

O fato de o mundo social ser constituído por elementos de distintas naturezas, faz com que a criança encontre dificuldades na organização e representação dele.

Compreender a idéia de algo ou dos processos sociais e funcionamento da sociedade (as noções); implica, portanto, um enorme esforço para a criança. Quanto mais nova ela é, mais dificuldade encontra para representar o mundo social, porque as estruturas de pensamento de que dispõe não lhe possibilitam descentrar-se e entender tudo o que não está presente.

Somente quando o sujeito apresentar o pensamento formal é que a compreensão e apresentação dos fenômenos sociais poderão ser compreendidos em sua complexidade.

Embora esse conhecimento originário das relações sociais seja passível de transmissão oral e de elementos que são proporcionados pelos adultos, meios de comunicação, instituições acadêmicas, culturais ou religiosas, não significa que a sua construção ocorra exclusivamente por esses fatores externos.

Ao contrário, o sujeito tem um papel ativo na sua elaboração, pois compreende as coisas de acordo com as estruturas cognitivas de que dispõe (que está sendo construída); portanto, distinta e muito mais restrita que a concepção adulta . “...a criança digere aquilo que recebe e digere de acordo com a química mental que lhe é própria” (Piaget, 1926, p.27).

À medida que interage com o mundo adulto e se depara com as informações, valores, normas, hábitos e condutas, gradativamente, a criança começa adaptar-se às regularidades que existem ao seu redor, ao que pode ou não fazer e se dá conta de que existem outros costumes que não o seu, tratando de organizar todos esses dados dentro de um sistema.

8. A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO SOCIAL NA INFÂNCIA

Segundo Delval (1989), dentre os vários elementos presentes na construção do sistema de representação do mundo social pelos sujeitos, três se destacam, desempenhando papéis importantíssimos, observados na gênese do conhecimento social: as regras, os valores e as noções.

Sabe-se que, com o desenvolvimento do ser humano, o mundo social vai sendo ampliado e diversificado, o que possibilita ao sujeito entrar em contato com diferentes realidades sociais. No entanto, essa “iniciação social” sofre a pressão de algumas regras, leis, códigos e costumes próprios da sociedade em que o sujeito vive, tendo que, para conhecê-la e entendê-la, adaptar-se a ela, pois, somente assim é que o sujeito constroa o modelo de mundo em que vive.

Por estabelecer as relações entre os indivíduos numa sociedade, as regras constituem-se em um elemento indispensável à vida social de qualquer sujeito. Desde o nascimento, a criança está sob as ordens e os cuidados dos adultos. Inicialmente observadas em situações concretas, as regras transformam-se em regras de condutas que indicam ao sujeito como deve ser o seu comportamento frente a determinadas situações sociais.

Paralelamente às regras sociais, à medida que o sujeito se desenvolve tanto física, como cognitivamente, adquire valores sociais e morais que, por sua vez, indicam, desde muito cedo, quais coisas ou condutas são valorizadas numa determinada sociedade e quais não o são, tentando, posteriormente, buscar explicações às suas questões, ou seja, construir noções sobre os fenômenos do mundo social.

Convém ressaltar que, nos estudos realizados por Piaget e seus seguidores, pode-se observar que tanto as normas como os valores são entendidos pela criança, segundo sua própria concepção de mundo, podendo ocorrer deformações e, conseqüentemente, alterações quanto ao resultado do conteúdo assimilado.

Outras pesquisas, relacionadas ao processo de desenvolvimento da compreensão do mundo social, têm apresentado resultados interessantes, apontando dois eixos norteadores do esquema global da representação do mundo social. Trata-se da compreensão de ordem política e a compreensão de ordem econômica, segundo as quais o indivíduo precisa compreendê-las, para que, dessa forma, consiga representar a organização social.

Assim, para construir uma representação ou um modelo de funcionamento do sistema político ou econômico, por exemplo, além de ser necessário dispor de informações e experiências sobre a vida, também é preciso que a criança construa um sistema em que todos esses dados se relacionem.

Com relação ao funcionamento econômico da sociedade, busca-se entender como as crianças concebem a produção e troca de mercadorias, o papel do dinheiro, relacionados, ainda, à concepção de distribuição social da riqueza, às classes sociais e aos problemas de compreensão das diferenças sociais.

Quanto à compreensão de ordem política, investigam-se as idéias que crianças manifestam ao serem questionadas sobre os papéis dos partidos políticos, o funcionamento

do sistema democrático, instituições, a compreensão das leis e as relações entre direito e moralidade.

Além desses dois grandes eixos, outros estudos procuram investigar as idéias das crianças com relação à: família, escola, profissões, fenômenos biológico-sociais como o nascimento e a morte, político- sociais como a guerra e a paz, a religião, compreensão das trocas sociais, entre outros.

Finalmente, cabe ressaltar as pesquisas na linha de investigação sobre o conhecimento social, que buscam, sobretudo, investigar o fenômeno televisivo na infância: Adler (1980); Anderson (1983); Breant & Anderson (1983); Enesco, Sierra & Linaza (1997), entre outros, cujo tema, também, constitui objeto de estudo nesta dissertação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

1. PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Atualmente, o caráter atrativo da publicidade e o sensacionalismo, que várias emissoras de TV usam para conquistar audiência é algo muito discutido pela sociedade, governos, instituições e ONGs. Uma das preocupações, que tem chamado a atenção de alguns cientistas sociais, diz respeito à forma como a publicidade apresenta-se diante dos pequenos telespectadores.

O fato de o mercado brasileiro ter um grande contingente de crianças com maiores possibilidades de consumo, fez com que as empresas, interessadas nas vendas e nos lucros que podem obter desse público, desenvolvessem estratégias específicas de marketing e publicidade, desconsiderando as questões educativas ou éticas.

Sabe-se que os Estados Unidos e muitos países da Europa elaboraram diretrizes e procedimentos visando a proteger as crianças de ações publicitárias inescrupulosas. A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da criança, adotada em 1989, fornece, no artigo 17, um conjunto de leis que trata sobre o direito da criança à informação e ao acesso às fontes, bem como a necessidade de “encorajar” o desenvolvimento de orientações apropriadas para proteger a criança de informações e materiais prejudiciais ao seu bem estar.

No Brasil, além das diretrizes da ONU, procedimentos semelhantes são amparados por normas que defendem as crianças nas relações de consumo, encontradas no código de Auto Regulação Publicitária (CONAR), elaborado em 1978, bem como o Código Brasileiro de Defesa do Consumidor (CDC).

No entanto, o cumprimento dessas normas é algo muito longe do esperado. Este fato tem sido observado na maneira fantasiosa e enganosa pela qual a maioria dos anúncios apresentam seus produtos, sejam eles brinquedos, alimentos ou objetos.

Esse tipo de dado costuma provocar grande alarme entre as pessoas, sobretudo, quando se refere à população infantil, uma vez que não se pode precisar (diretamente) como essas informações são compreendidas pelas crianças.

Para entender o que a criança pensa sobre o funcionamento geral da sociedade e como processa o conhecimento de si e as relações interpessoais, faz-se necessário recorrer aos estudos do epistemólogo suíço, Jean Piaget que, a esse propósito destaca:

[...] O princípio a que nos referiremos consiste então em considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original. (Piaget, 1979, p.27)

Segundo a teoria piagetiana, o conhecimento social tal como o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento físico é construído pelo sujeito, não se tratando, portanto, de uma simples cópia da realidade. Assim, a partir das trocas que estabelece com as pessoas, a criança vai construindo representações que lhe permite compreender e explicar a realidade social.

Para que a criança compreenda as mensagens televisivas e posicione-se diante de informações ou situações lesivas, faz-se necessária uma formação crítica sobre os conteúdos televisivos e, mais do que nunca, a escola pode contribuir para o desenvolvimento de telespectadores críticos, possibilitando um espaço para que as crianças se manifestem e reflitam sobre ao que assistem na TV. Ao trazer para a sala de aula algo que já parte do cotidiano da criança, o professor tem maiores condições de auxiliá-la a compreender, refletir e posicionar-se sobre essa forma de linguagem, levando em conta as especificidades e características de uma produção televisiva e, ainda, o nível de desenvolvimento de suas crianças.

Diante desses apontamentos, as investigações sobre a compreensão do conteúdo televisivo na infância traduzem em relevante fonte de informação para o desenvolvimento de trabalhos com as crianças telespectadoras, justificando-se pela possibilidade delas, em situações de sala de aula, poderem reestruturar suas idéias sobre esse meio de comunicação e, conseqüentemente, atingir níveis mais elaborados a respeito desse tema.

1.1 O Problema

Atualmente, com a globalização dos meios de comunicação, a sociedade vem se deparando com uma série de comportamentos, condutas e valores, geralmente, exibidos na televisão.

Então, a partir dessas considerações, questiona-se:

1º) Que representações ou idéias as crianças, em diferentes idades, apresentam sobre a televisão e suas funções ⁸ ?

2º) O modo pelo qual a criança compreende um conteúdo televisivo comercial é influenciado pelo nível cognitivo em que se encontra?

3º) As representações sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções são influenciadas pelo sexo ao qual os sujeitos pertencem?

Concebendo o conhecimento como um processo de construção, não se restringindo a uma cópia da realidade, portanto, considerando que a compreensão de um conteúdo televisivo não é garantida somente pela exposição do telespectador a ele, as hipóteses norteadoras desta pesquisa podem ser assim expressas:

1) O modo pelo qual a criança compreende o conteúdo televisivo de um comercial é influenciado pelo nível cognitivo em que se encontra.

2) As representações sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções não são influenciadas pelo sexo ao qual os sujeitos pertencem.

8. A função da televisão nesse contexto, deve ser entendida como sendo o veículo de comunicação capaz de proporcionar informação, educação e entretenimento.

2- OBJETIVOS:

Este trabalho teve por objetivos:

1º) conhecer as representações que as crianças, na faixa-etária de 5 a 11anos, apresentam sobre a televisão e suas funções;

2º) investigar de que maneira essas mesmas crianças compreendem as informações veiculadas em um comercial de televisão com relação à:

I - Compreensão do conteúdo do comercial:

a mensagem central da propaganda;

a compreensão da narrativa do comercial;

identificação do personagem no comercial;

a compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

II- Compreensão dos mecanismos de produção do comercial:

a concepção de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial;

realismo atribuído ao comercial.

III- Finalidade do comercial:

a idéia de comercialização de um produto.

IV- Finalidade da Televisão:

a concepção prévia do sujeito sobre o que é TV e a sua função;

a influência da TV na vida das pessoas.

3 -METODOLOGIA:

A complexidade em investigar, cientificamente, a influência da televisão na conduta humana, pode ser atribuída à impossibilidade de isolar seus efeitos na sociedade, o que somente seria possível se se pudessem comparar, por exemplo, comunidades semelhantes em tudo; exceto, quanto à experiência televisiva.

Dessa forma, para investigar os objetivos propostos, optou-se por um estudo evolutivo, com uma abordagem qualitativa, caracterizando uma pesquisa do tipo *ex post facto*, uma vez que a variável independente ocorre sem a interveniência do pesquisador.

3.1 Procedimentos Metodológicos:

Para a verificação da hipótese levantada, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- a) apresentação individual às crianças de um vídeo com a seguinte propaganda: “*Baby - o celular da inteligente*” (por conter efeitos especiais e estereótipos);

- b) os dados foram coletados mediante entrevista, fundamentada no método de investigação histórico crítico ou clínico (Piaget, 1926). A opção por esse modelo teórico deve-se ao fato de apresentar maior coerência e força explicativa quanto à ação e interação dos sujeitos com o mundo exterior, permitindo não apenas o conhecimento sobre as suas representações, como também a identificação da evolução dessas idéias. Como previsto na entrevista clínica, uma série de perguntas foram colocadas aos sujeitos, adaptando-as às diferentes idades, buscando obter justificativas que permitissem a interpretação dessas idéias frente ao tema investigado. As questões serviram de roteiro para o diálogo, que se desenvolveu a partir das respostas do próprio sujeito. De acordo com Mantovani de Assis (1996), a utilização desse método oferece uma série de vantagens frente à utilização de outros, como, por exemplo, os questionários, os testes e mesmo a observação pura. A diferença fundamental entre a entrevista clínica e os outros métodos está no fato de que os segundos baseiam-se em

perguntas que não levam em conta as idéias prévias dos sujeitos, não permitindo, dessa forma, conhecer as suas interpretações .

- c) as questões que orientaram este trabalho foram elaboradas a partir dos dados da pesquisa piloto e das conclusões de pesquisas relatadas no capítulo II (revisão bibliográfica), com a finalidade de conhecer quais representações as crianças têm sobre a compreensão do comercial selecionado, a televisão e sua função. O roteiro dessas questões encontra-se descrito no anexo1.

- d) Para o diagnóstico do nível cognitivo em que se encontram as crianças desta pesquisa, foram aplicadas as provas piagetianas de conservação de quantidades discretas (fichas), de conservação de quantidades contínuas massa, de conservação de quantidades contínuas líquido, de inclusão de classes (flores e frutas) e seriação (bastonetes).

4. SUJEITOS:

A população de origem era composta por alunos de duas escolas públicas de ensino fundamental e uma escola pública de educação infantil, situadas na região central da cidade de Americana, SP.

A amostra foi escolhida por meio de um sorteio aleatório e composta por 32 crianças, na faixa-etária de 5 a 11 anos de idade, de acordo com a tabela abaixo:

Sujeitos/Idades	5 anos	7 anos	9 anos	11 anos
16 Meninas	4	4	4	4
16 Meninos	4	4	4	4
Total				
32 SUJEITOS	8	8	8	8

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para investigar quais representações as crianças apresentam sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a TV e suas funções no decorrer das diferentes idades, e se tais representações são influenciadas pelo nível cognitivo do sujeito, foi realizada, além das entrevistas fundamentadas no método clínico e organizadas segundo um roteiro semi-estruturado, a aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório (citadas no capítulo anterior).

Considerando-se as especificidades desse tipo de estudo, a população de origem foi composta por alunos de duas escolas públicas de ensino fundamental e de uma escola pública de educação infantil, situadas na região central da cidade de Americana, SP, sendo a amostra escolhida por meio de um sorteio aleatório e composta por 32 crianças, na faixa-etária de 5 a 11 anos de idade. A escolha de três escolas ocorreu em virtude de a própria divisão de ensino, estabelecida pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, não atender aos alunos da faixa-etária pesquisada em uma mesma instituição.

A partir da aplicação desses instrumentos, os resultados foram analisados, levando-se em conta as categorias de respostas e variáveis como sexo, idade e nível cognitivo, sendo os dados organizados em tabelas e apresentados em gráficos.

Diante das dificuldades de disponibilidade e de contato com as crianças, não houve possibilidade de se trabalhar com uma amostra maior. Nessas condições, o conjunto de crianças, sorteadas para este estudo, pode ser considerado como sendo uma amostra de conveniência o que implica certas restrições para uma análise quantitativa. Dada à natureza do estudo e de sua relevância, procurou-se privilegiar uma análise de natureza eminentemente qualitativa. Apesar da maior flexibilidade dos testes não-paramétricos quanto às suas pressuposições, não foi possível a realização de testes estatísticos. Por exemplo, o teste do Qui-Quadrado não pôde ser utilizado devido ao número reduzido de sujeitos. Dessa forma, optou-se por um tratamento mais descritivo e, para isso, foram construídos gráficos que permitam observar mudanças de comportamento das respostas dos

sujeitos, devido a fatores como sexo, idade e, principalmente, aos níveis de desenvolvimento cognitivo das crianças investigadas.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação das provas cognitivas, pôde-se, primeiramente, identificar o nível de desenvolvimento cognitivo em cada sujeito se encontrava por ocasião desta pesquisa e, assim, realizar uma análise qualitativa dos dados. Após o diagnóstico do comportamento operatório de cada sujeito em cada prova cognitiva, buscaram-se analisar as possíveis relações existentes entre elas e as categorias de repostas.

Para melhor acompanhamento e visualização, observa-se na tabela 5, o resultado final dos dados encontrados na aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório.

Tabela 9 - Nível de desenvolvimento cognitivo segundo idade e sexo dos sujeitos

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE E SEXO								
	5 ANOS		7 ANOS		9 ANOS		11 ANOS		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	
PRÉ-OPERATÓRIO	2	2	0	0	1	0	0	0	05
TRANSIÇÃO	2	2	4	3	1	3	1	1	17
OP.CONCRETO	0	0	0	1	2	1	3	3	10
TOTAL	4	4	4	4	4	4	4	4	32

Analisando os dados encontrados na aplicação das provas cognitivas, quanto às crianças de 5 anos, observam-se que quatro sujeitos, sendo duas meninas e dois meninos, encontravam-se no nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, evidenciando, em seus argumentos, características particulares do pensamento intuitivo (egocentrismo, contração, irreversibilidade de pensamento, fabulação, finalismo etc.), em que o sujeito, ao responder as questões, descreveu isoladamente fatos ou cenas, inventou situações ou ainda, reportou-se ao que lhe era particular. Essas características de pensamento podem ser observadas nas respostas encontradas nas categorias mais elementares em cada bloco de idéias analisados. Ainda, dentro dessa faixa-etária, encontravam-se quatro crianças, duas meninas e dois meninos, em transição do nível de desenvolvimento pré-operatório para o

operatório-concreto; contudo, alcançando as menores pontuações, evidenciando um avanço em suas respostas, ainda que muito elementar. As crianças de 5 anos encontravam-se, portanto, proporcionalmente divididas entre os níveis cognitivo pré-operatório e transição, demonstrando um resultado esperado para essa idade.

Aos sete anos de idade, os sujeitos, em sua maioria, três meninas e quatro meninos, encontravam-se em transição do nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório para o operatório concreto, alcançando pontuações mais significativas e apresentando uma melhora na conservação do pensamento. Os sujeitos dessa idade, embora continuassem descrevendo as cenas ou fatos do comercial, conseguiram atribuir-lhes, maior quantidade de detalhes ou atributos. Somente uma menina dessa faixa-etária apresentou o pensamento operatório, evidenciando, em suas respostas, melhor compreensão do conteúdo investigado.

Cabe ressaltar que, nessa idade, não foi encontrada nenhuma criança com nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório. Dessa forma os resultados encontrados ao analisar essa idade, indicaram, pela própria pontuação alcançada nas provas, que a maioria dessas crianças encontravam-se bem próximas de construir as estruturas cognitivas operatórias. Um fato interessante quanto à diversidade de níveis cognitivos encontrados, ocorreu com o sujeito de nove anos de idade. Enquanto a maioria das meninas (três) se encontravam em transição do pré-operatório para o nível operatório-concreto e apenas uma no nível operatório; dois meninos se encontravam no nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto; um em transição, e um menino (o único, entre os sujeitos dessa idade) se encontrava no nível pré-operatório (não sendo o mais esperado nessa faixa-etária). Quanto às respostas dos sujeitos, observa-se, nessa faixa-etária, desde argumentos mais elementares, presentes nas categorias iniciais (A,B, C) até os mais sofisticados, presentes nas categorias finais (D,E,FeG).

Aos onze anos de idade, observa-se uma similaridade quanto ao nível cognitivo em que os sujeitos se encontravam. Das oito crianças dessa idade, seis delas, sendo três meninas e três meninos, encontravam-se no nível operatório-concreto e, apenas duas, uma menina e um menino, encontravam-se em transição do nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório para o operatório-concreto; no entanto, dentre todas as crianças que se encontravam em transição, essas crianças apresentaram as pontuações mais elevadas (especificadas na tabela 10), encontrando-se em transição somente na prova de seriação. As

crianças mais velhas e com nível cognitivo operatório-concreto, ao serem questionadas, freqüentemente, valiam-se de argumentos lógicos, apresentando respostas mais elaboradas, com mais pormenores e exemplos; contudo, ainda bastante ligados ao que lhes era familiar. Tais repostas, em quase todos os itens investigados em cada bloco, foram encontradas nas categorias finais, correspondentes às letras E, F e G.

Finalizando, observa-se em cada faixa-etária, algumas particularidades quanto aos resultados encontrados da aplicação de cada uma das provas para o diagnóstico do comportamento operatório, que, para melhor acompanhamento e visualização, em que se encontram os sujeitos desta pesquisa, podem ser observados na tabela 10.

Analisando os resultados das provas cognitivas realizadas pelas crianças de 5 anos, observa-se que elas não apresentaram argumentos de conservação, como era de se esperar, em nenhuma das provas. Quanto a maioria das criança de 7 anos, observa-se que na aplicação das provas de conservação das quantidades discretas (fichas), conservação das quantidades contínuas (líquido e massa), elas apresentaram respostas de conservação valendo-se dos argumentos de reversibilidade por reciprocidade; contudo, nas provas de inclusão de classes, flores e frutas e na prova de seriação (bastonetes), estas valeram-se dos argumentos de identidade ou reversibilidade simples, próprios do pensamento em transição de um nível cognitivo mais elementar para outro superior.

Os resultados da aplicação da prova de seriação (bastonetes), evidenciam que a maioria das crianças de 9 anos e uma criança de 11 anos, não apresentaram nenhum tipo de argumento que indicasse a seriação operatória. Quanto às crianças de 11 anos, observa-se que a maioria apresentou respostas de conservação em todas as provas aplicadas. Assim, dentre os resultados das provas para o diagnóstico do comportamento operatório, percebe-se que para a maioria das crianças desta pesquisa, a construção da noção de seriação operatória, constitui-se na maior dificuldade para a elaboração do pensamento operatório-concreto.

Para auxiliar a análise do desenvolvimento cognitivo em que cada sujeito se encontrava, foi atribuída, para cada prova realizada, a seguinte pontuação: resposta de conservação: 2 pontos, transição: 1 ponto e ausência de conservação: 0 pontos. Dessa forma, somando-se todas as 6 provas aplicadas, a operatoriedade do pensamento somente

ficava confirmada, quando o sujeito apresentava conservação em todas as provas, perfazendo a pontuação máxima, ou seja, 12 pontos.

Tabela 10- Resultados da aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório

SUJEITOS			PROVAS PARA O DIAGNÓSTICO OPERATÓRIO						ESTÁGIO DE DESENV. INTELLECTUAL		
Nº	Sexo	Idade	CQD Fichas	CQC Líquido	CQC Massa	IC Frutas	IC Flores	Ser. Bastão	Pré Operatório	Transição	Op. Concreto
1	F	5a06m	-	-	-	-	-	-	0		
2	F	5a08m	-	-	-	-	-	-	0		
3	F	5a06m	T	-	-	-	-	-		1	
4	F	5a10m	T	T	-	-	-	-		2	
5	M	5a06m	-	-	-	-	-	-	0		
6	M	5a02m	T	T	-	-	-	-		2	
7	M	5a07m	T	-	-	-	-	-		1	
8	M	5a09m	-	-	-	-	-	-	0		
9	F	7a02m	+	+	+	T	T	T		9	
10	F	7a10m	+	+	+	+	+	+			12
11	F	7a01m	+	T	T	T	T	T		7	
12	F	7a11m	T	+	T	T	T	T		7	
13	M	7a10m	T	T	T	T	T	-		5	
14	M	7a00m	+	T	T	T	T	-		6	
15	M	7a02m	+	+	T	T	T	T		8	
16	M	7a09m	+	T	T	+	+	-		8	
17	F	9a09m	+	+	+	+	+	+			12
18	F	9a11m	+	T	T	T	T	-		6	
19	F	9a08m	+	+	T	T	T	-		7	
20	F	9a11m	+	+	+	T	T	-		8	
21	M	9a03m	+	+	+	+	+	+			12
22	M	9a06m	+	+	+	+	+	+			12
23	M	9a01m	-	-	-	-	-	-	0		
24	M	9a08m	T	T	T	T	T	-		5	
25	F	11a07m	+	+	+	+	+	+			12
26	F	11a01m	+	+	+	+	+	+			12
27	F	11a04m	+	+	+	+	+	+			12
28	F	11a08m	+	+	+	+	+	T		11	
29	M	11a03m	+	+	+	+	+	+			12
30	M	11a00m	+	+	+	+	+	+			12
31	M	11a01m	+	+	+	+	+	T		11	
32	M	11a09m	+	+	+	+	+	+			12

Legenda: O resultado obtido em cada prova aplicada, foi assim representado: Conservação pelo sinal (+), Transição pela letra (T) e ausência de conservação pelo sinal (-).

Assim, como em outras pesquisas evolutivas no campo da construção do conhecimento social, neste estudo, as várias respostas sobre um mesmo tema permitiram a análise e o seu agrupamento em quatro grandes blocos de idéias, possibilitando melhor compreensão dos argumentos que os sujeitos entrevistados apresentam sobre:

Bloco 1 : o conteúdo do comercial;

Bloco 2: o mecanismo de produção do comercial;

Bloco 3: a finalidade do comercial;

Bloco 4: a finalidade da TV.

Após essa classificação, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias, de acordo com o significado ou conteúdo que os sujeitos atribuíram ao que lhes fora perguntado. Cabe ressaltar que, em todos os blocos, as respostas mais elementares foram agrupadas nas categorias A, seguindo, progressivamente, de acordo com a melhor compreensão do tema discutido, para as categorias intermediárias, até alcançar o nível mais elaborado de respostas, encontrados nas categorias finais.

ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS VARIÁVEIS: IDADE E NÍVEL COGNITIVO

A partir da aplicação dos procedimentos descritos anteriormente, os dados coletados foram discutidos, visando a verificar se as variáveis idade e nível cognitivo apresentam ou não relações quanto às repostas dos sujeitos.

BLOCO 1: O CONTEÚDO DO COMERCIAL

Esse primeiro bloco de respostas refere-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem o conteúdo das informações veiculadas em um comercial de televisão com relação a quatro itens:

I - A mensagem central da propaganda

A discussão e análise desse primeiro item do bloco1 objetivaram observar se, em suas representações, os sujeitos, identificavam qual o produto promovido pelo comercial, qual a sua marca e se consideravam, nessa identificação, outros atributos e foram feitas as seguintes perguntas:

De que se trata esse comercial ?

O que é mais interessante nesse comercial?

Para efeito de análise, as respostas dos sujeitos que encontram-se no quadro abaixo, foram distribuídas em 5 categorias:

Quadro 1: Categorias de respostas referentes à mensagem central do comercial

Categoria A:	Não identifica a mensagem central, remetendo-se somente às características do personagem do comercial.
Categoria B:	Identifica a mensagem central, remetendo-se às descrições ou função do produto do comercial (o telefone).
Categoria C:	Identifica a mensagem central, remetendo-se ao telefone e à empresa responsável pelo produto anunciado.
Categoria D:	Identifica a mensagem central, remetendo-se à idéia de lançamento de um produto (telefone) e suas vantagens.
Categoria E:	Identifica a mensagem central, valendo-se de argumentos que englobam a idéia de divulgação e vantagem do produto, referindo-se ainda à empresa responsável pelo mesmo.

Os resultados, apresentados na tabela 1-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades e nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 1-A Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à mensagem central do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE																			
	5 ANOS					7 ANOS					9 ANOS					11 ANOS				
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	0	1	3	0	0	0	3	3	1	0	0	1	3	0	0	1	0	0	1	0
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	5
TOTAL	1	3	4	0	0	0	3	4	1	0	0	2	3	1	2	1	0	0	2	5

Para melhor visualização, as respostas, que estão representadas no Gráfico 1-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

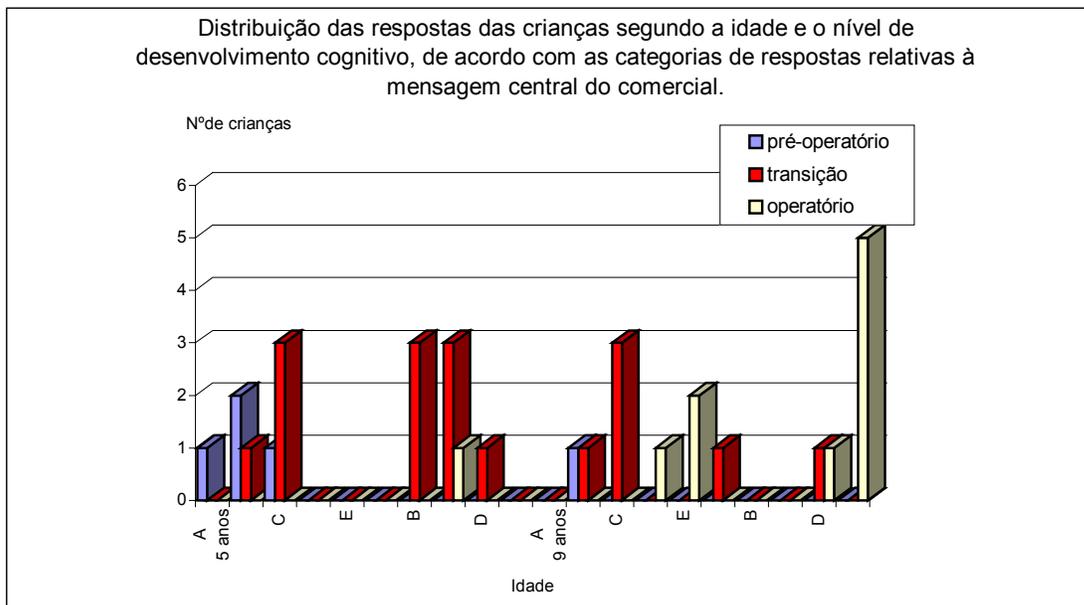


Gráfico 1-A.

Distribuição das respostas dos sujeitos segundo a idade e segundo o desenvolvimento do nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à mensagem central do comercial.

Observa-se, no gráfico 1-A, uma tendência de concentração nas categorias de respostas D e E para crianças de 9 e 11 anos, com um nível de desenvolvimento cognitivo operatório. Na categoria E, constituída por respostas consideradas as mais elaboradas de todas, os sujeitos, demonstraram compreender a mensagem central da propaganda. Fica evidente, nessas respostas, que os sujeitos adotaram uma perspectiva geral quanto às idéias necessárias para a compreensão da mensagem do comercial, preocupando-se em tratar de aspectos relevantes dele, como, por exemplo, a idéia de lançamento de um produto, suas características, vantagens e a referência de um patrocinador. De acordo com a literatura existente sobre tal temática, esses fatores são fundamentais para que os sujeitos compreendam, num contexto mais amplo, o conteúdo televisivo comercial. Os exemplos a seguir representam as respostas enquadradas na categoria E.

Amá. (11a 01m)

P- (...) este comercial a que nós acabamos de assistir, do que fala, de que se trata?

Cr- Fala de um celular que a Telesp Celular lançou agora, assim ele..., que você digita, ah! sei lá, uma senha, que aí depois ele disca pra você o número, daí depois também têm... ele grava conversa, ele faz um monte de coisa.

May. (11a 03m)

P- (...) este comercial a que acabamos de assistir, de que se trata?

Cr- É do celular, da Telesp Celular, que se chama Baby e que tem muitas funções novas e é apresentado pelo bebê.

Est. (9a 03m)

Cr-(...) É de um telefone moderno. O “nene” fala sobre um telefone da Telesp Celular, que está evoluindo cada dia mais e essa propaganda é pras pessoas ficarem sabendo que o celular é bom pra eles comprarem.

Jul. (11a 04m)

Cr- (...) Ah, pra mim se trata que é sobre um celular da Telesp celular, tipo que era mais fácil de usar... isso.

P- De um celular que é mais fácil de usar ?

Cr- É que ele..., é só você apertar um botão... você fala o nome da pessoa, ele digita é um novo celular.

Observa-se, nas respostas acima, que esses sujeitos, apresentando uma visão geral do comercial, conseguem articular os principais fatores responsáveis pela compreensão dele. Esse tipo de resposta somente é possível quando o pensamento conquista uma certa mobilidade, permitindo ao sujeito coordenar vários pontos de vista, caracterizando, assim, o pensamento lógico.

Não menos importantes encontram-se as respostas da categoria D, nas quais os sujeitos demonstraram compreender a mensagem central do comercial; contudo, apresentaram respostas com uma quantidade menor de características relevantes para essa compreensão, centrando-se, prioritariamente, nas idéias de lançamento de um produto e nas suas qualidades, cujo exemplo pode ser observado nas respostas a seguir.

Andr. (11a 00m)

P- (...), este comercial a que assistimos, de que se trata, do que ela fala?

Cr- Do celular.

P- Do celular, é... como assim?

Cr- Hum .. fala de um novo telefone celular que estão vendendo agora, um lançamento.

Ang. (9a 09m)

P- (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- De um celular.

P- De um celular, como assim?

Cr- Fala de um telefone celular novo que têm agora.

P- E fala mais alguma coisa?

Cr- Fala isso aí.

Para as crianças de 5, 7 e 9 anos, que se encontram em transição entre nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório e operatório-concreto, nota-se uma concentração nas categorias B e C. As repostas dessas categorias chamam a atenção por apresentarem-se geralmente curtas e bastante elementares. Observa-se que, na categoria C, ao identificar a mensagem do comercial, os sujeitos reportaram-se ao produto anunciado (o telefone), considerando o seu fabricante um fator importante a ser destacado; mas, não o suficiente para a compreensão desse item. No entanto, as próprias estruturas cognitivas, que esses sujeitos possuem, ainda não lhes permitem respostas mais complexas. Como não estavam convictas do que falavam, ao depararem-se com os conflitos gerados por essas questões, procuravam o mais rapidamente possível desvencilharem-se da tarefa de responder. Esse fato pode ser observado nos exemplos dos sujeitos que encontram-se em transição do nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório para o operatório-concreto, distribuídos na categoria C.

Mari. (9a 11m)

P- (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- É do telefone da Telesp Celular do Baby.

P- Como assim?

Cr - É do telefone da Telesp Celular , é isso.

Tam. (9a 08m)

P - (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- Hum ... - O que é que passou nesse comercial? - Ah não sei!

P- (repito a apresentação do comercial)

Cr- Computador evolui, bebê evolui ... ele é uma prova daquilo.

P- É, e de que se trata este comercial ?

Cr- O Baby da Telesp Celular.

P- Ah, o Baby da Telesp Celular, como assim?

Cr- É... do celular assim... um telefone.

Rodr. (7a 00m)

P- (...) do que se trata este comercial a que acabamos de assistir ?

Cr- De um telefone.

P- Como assim?

Cr - Da propaganda de um telefone da Telesp Celular.

Maí. (5a 06m)

P- (...) este comercial a que nós assistimos, de que é que se trata?

P- Fala aqui pertinho, viu!

Cr - Deixa eu ver.....

P- De que era este comercial ?

Cr - Da Telesp.

P- Da Telesp ,como assim?

Cr - Do Celular da Telesp

P- Ah! Era do celular !

Cr- Do celular da Telesp.

Quanto às respostas enquadradas na Categoria B, observa-se que os sujeitos estão muito mais centrados no que puderam observar no comercial, ou seja, nas características apresentadas do produto ou no seu funcionamento. Nessas categorias, os sujeitos, ao identificarem a mensagem central do comercial, valem-se, além de respostas curtas e muito simples, de uma linguagem totalmente descritiva.

All.(5a 07m)

P- (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- É do Baby, do telefone celular -

P- Telefone Celular? Explique-me melhor esta idéia?

Cr - É do telefone celular que chama Baby, esse comercial é ...do telefone.

Gab. (7a 10m)

P- (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- De um telefone.

P- Como assim de um telefone?

Cr - É de um telefone celular.

Quanto às crianças de nível cognitivo pré-operatório apenas as de 5 anos apresentaram respostas A e C e, com maior prevalência, B. Os sujeitos desse nível de desenvolvimento cognitivo, em sua maioria, demonstraram não compreenderem a mensagem central do comercial, apresentando respostas características das categorias mais elementares. Um fato notório nessa categoria refere-se à maior quantidade de tempo despendido pelas crianças, ao responderem as questões, deixando evidente que não haviam compreendido o tema, apesar de terem compreendido a pergunta. Observa-se, ainda, nas respostas das categorias A e B, que, freqüentemente, as crianças repetiram as perguntas em voz alta, exclamando, gesticulando com a face, tentando de alguma forma “ ganhar tempo” e encontrar uma resposta que julgassem satisfatória. Os exemplos a seguir ilustram a tentativa da criança pré-operatórias, responder as perguntas.

Raf. (5a 06m)

P - (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr- *É... Baby da Telesp Celular... e ... é, ele falou computador.*

P- Ele falou computador?

Cr -*Ham ham (afirmativa)*

P- Mas do que ele trata, do que é este comercial aí ?

Cr -*É... ele falou também, esqueci o que ele falou agora.*

P- (...) e do que é que mesmo este comercial? Do que é esse comercial?

Cr -*Do Baby da Telesp Celular.*

P- Como assim?

Cr- *Ele é o nene do comercial! –*

P- Ah, de que se trata então este comercial ?

Cr - *Hum hum é do “nene”.*

Rod. (5a 09m)

P- (...), este comercial a que nós assistimos, de que se trata?

Cr - *Ele fala do Baby da Telesp Celular.*

P- Ele fala do Baby da Telesp Celular! Como assim, explique-me melhor?

Cr- *Ah, no comercial, ele falou.... mais ou menos, o que eu entendi...*

P- Ah.... fala assim, o que você entendeu? O que você entendeu do comercial?

Cr - *Do comercial... eu entendi, que ele falou do Baby da Telesp Celular.*

P- Como assim?

Cr -*Falou do Baby o telefone da Telesp Celular.*

II- A compreensão da narrativa do comercial

A obtenção dos dados, relativos ao segundo item do Bloco1, objetivaram observar quais representações as crianças têm a respeito do conteúdo do comercial quanto à criatividade da idéia que o sustenta e a adequação dessa idéia ao objetivo do anúncio. Para isso foi feita a seguinte pergunta:

1)Diga-me, o que acontece no comercial?

As respostas dos sujeitos foram organizadas em cinco categorias:

Quadro 2: Categorias de respostas referentes à compreensão da narrativa do comercial

Categoria A: Ausência de respostas
Categoria B: Não compreende a narrativa do comercial, remetendo-se à sua experiência pessoal ou apresentando pseudo-respostas ao narrar o que acontece nele.
Categoria C: Não compreende a narrativa do comercial, descrevendo conteúdo ou cenas isoladas que o constituem.
Categoria D: Compreende a narrativa do comercial, descrevendo e ordenando a seqüência das cenas que o compõe.
Categoria E: Compreende a narrativa do comercial, apresentando a narração um pouco mais elaborada, com começo, meio e fim.

Os resultados, apresentados na Tabela 1-B, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades e nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 1-B. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE																			
	5 ANOS					7 ANOS					9 ANOS					11 ANOS				
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	1	2	1	0	0	0	1	6	0	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	2
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	6
TOTAL	1	5	2	0	0	0	1	6	1	0	3	0	0	2	3	0	0	0	0	8

Para melhor visualização, as respostas estão apresentadas no Gráfico 1-B e que correspondem ao número de respostas apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades e diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

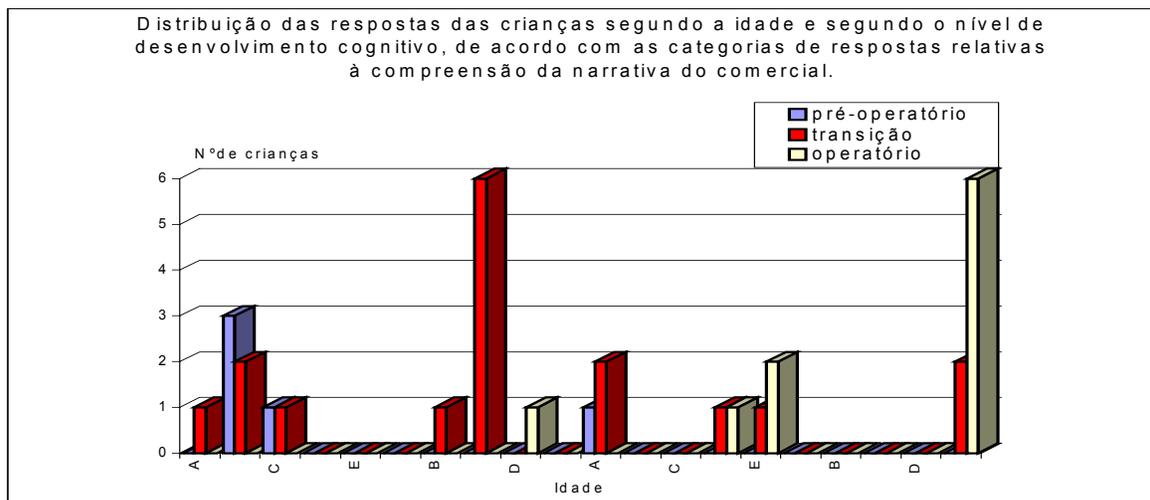


Gráfico 1-B

Distribuição das respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial.

No gráfico 1-B, observa-se uma concentração de respostas na categoria E para crianças com idade de 11 anos. Dentre as 8 crianças que responderam E, 6 apresentam nível cognitivo operatório-concreto, e as outras duas encontram-se no nível de transição.

Para as crianças de 9 anos que apresentaram o nível de desenvolvimento operatório ou em transição, observa-se uma maior concentração nas categorias D e E. Deve-se ressaltar que uma das crianças de 9 anos apresentou um nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório.

Nas crianças de 7 anos, que se encontram no nível de transição entre o pré-operatório e operatório-concreto, observa-se um predomínio da resposta da categoria C considerando-se o nível cognitivo transição, nas quais observam-se as dificuldades dos sujeitos quanto à compreensão da narrativa do comercial. Como característica dessa categoria encontra-se a concentração dos sujeitos em fatos pontuais da trama do comercial, descrevendo, brevemente, conteúdos ou cenas isoladas que o constituíam. Exemplos dessa categoria observam-se nas seguintes respostas:

And. (7a 02m)

P- (...) E o que aconteceu neste comercial?

Cr- Aconteceu que teve um baby que veio andando e sentou no sofá e começou a falar que a Telesp Celular é boa.

Alé. (7a 01m)

P- (...) o que aconteceu neste comercial ?

Cr- Hum ... não sei

P- Você se lembra de como começou?

Cr- Ele subiu no sofá.

P- Ele subiu no sofá.... aconteceu mais alguma coisa ?

Cr- Ele começou a falar.

Quanto às crianças de 5 anos, que apresentam nível cognitivo pré-operatório, observa-se, de um modo geral, uma concentração nas categorias de respostas A, B e C. Tais respostas refletem a não compreensão da narrativa do comercial. Na categoria A, por exemplo, ao serem questionadas, as crianças não apresentaram nenhum tipo de resposta (não sabiam ou haviam se esquecido). Na categoria B, as crianças valeram-se de argumentos relacionados a sua própria experiência ou apresentaram pseudo-explicações, ao narrarem o que aconteceu no comercial. Essas respostas chamam a atenção quanto à tentativa que o sujeito faz para atender à solicitação do adulto (entrevistador). Percebe-se que há uma preocupação em responder as questões, mesmo que para isso seja necessário inventar essa resposta. Os exemplos dessa categoria ilustram as estratégias utilizadas por essas crianças ao responderem essa questão.

Lar. (5a 08m)

P- (...) o que acontece neste comercial, você pode me dizer ?

Cr- Nesse comercial... depois... ficou passando bastante tempo, aí eu assisti a Globo para ver isso daí. No SBT não passa.

P- (...) mas, o que acontece neste comercial, como começou ?

Cr- Começou assim pelo celular. O bebezinho falava assim “ é legal, liga para a Telesp Celular , treze ,quatro, seis, treze”

Maí. (5a 06m)

P- (...) o que acontece neste comercial ?

Cr- Apareceu o bebê... ele era bonitinho e falava que nem o meu coleguinha da casa debaixo.

Mar. (5a 10m)

P- (...) Mar. O que acontece neste comercial ?

Cr- Eu vi que o homem estava discando e o baby estava sentado no sofá igual a gente fica assim pra assistir novela.

A partir desses elementos, percebe-se que as crianças, que se encontram num nível cognitivo mais elevado e têm mais idade, compreendem melhor a narrativa do comercial, apresentando mais descrições, ordenando a seqüência bem como, uma narração mais elaborada (com começo, meio e fim), como pode ser observado nos exemplos a seguir.

Jul. (11a 04m)

P- (...) Você pode me dizer o que acontece neste comercial?

Cr- O bebê saiu correndo, sentou no sofá e aí começou a falar sobre o novo celular da Telesp assim... e que é só você apertar um botão... você fala o nome da pessoa, ele faz um monte de coisas. Depois um homem mostrou o celular, falou como funcionava e aí .. acho que acabou.

P- É. E você se lembra de mais alguma coisa que acontece neste comercial?

Cr -Lembro.... depois que o bebêzinho falou tudo, daí mostrou um moço, tava com o celular, daí ele estava falando, tal, daí depois mostrou, o homem tinha falado um número, daí discou, aí mostrou a capa, mostrou o celular, daí acabou.

Dani. (11a 09m)

P- (...) você pode me dizer o que acontece neste comercial?

Cr- Um bebê apresenta um novo celular com mais recursos e mais inteligente, assim... que funciona com mais tecnologia, um celular que evoluiu também, ele fala bastante coisa assim e acabou falando do celular.

Ren.(11a 07m)

P- (...)Ren. Diga-me o que acontece neste comercial?

Cr- Assim...o Bebezinho entra num lugar e senta num sofá pra falar sobre o lançamento do celular da Telesp. Assim...Ele fala uma porção de coisas sobre o celular assim, que ele disca sozinho, que tem R\$ 100,00 de crédito e outras coisas lá e depois mostra a embalagem dele.

III-A identificação do personagem no comercial.

A análise desse terceiro item do Bloco1 centrou-se nas representações que as crianças apresentavam sobre personagem e na capacidade de identificá-lo no comercial.

Foram feitas as seguintes questões:

- 1) Este comercial tem personagem?
- 2) Você sabe o que é personagem?

As respostas dos sujeitos foram encaixadas em cinco categorias:

Quadro 3: Categorias de respostas referentes à identificação do personagem

Categoria A: Não sabe o que é personagem e não faz nenhum tipo de identificação do mesmo.
Categoria B: Identifica o produto (o telefone) como o personagem do comercial, demonstrando não compreender o que é personagem.
Categoria C: Identifica o telefone e o bebê como personagens do comercial, demonstrando não compreender o que é personagem.
Categoria D: Identifica o bebê como personagem do comercial; sem, contudo explicar o que é personagem.
Categoria E: Identifica corretamente o bebê como personagem do comercial, demonstrando compreender o que é personagem (sabe explicar).

Os resultados, apresentados na tabela 1-C, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades e nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 1-C. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à identificação do personagem do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE																			
	5 ANOS					7 ANOS					9 ANOS					11 ANOS				
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	1	1	0	2	0	0	0	2	0	6	0	0	0	1	3	0	0	0	0	2
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	6
TOTAL	5	1	0	2	0	0	0	2	0	6	0	1	0	1	6	0	0	0	0	8

Para melhor visualização, tais dados estão representados no gráfico 1-C

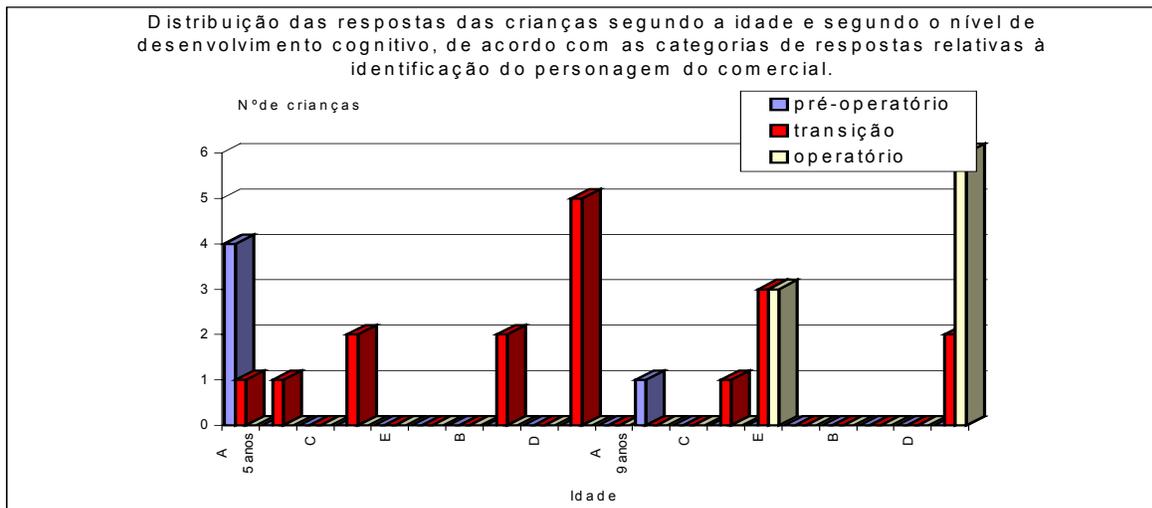


Gráfico 1-C

Distribuição das respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à identificação do personagem do comercial.

No gráfico 1-C, observa-se uma concentração de respostas pertencentes à categoria E, das crianças com idade de 11 anos. Dentre as 8 crianças que deram respostas da categoria E, 6 apresentam nível cognitivo operatório-concreto, e as outras duas estão no nível de transição. Os exemplos das respostas, apresentadas na categoria E, demonstram que, apesar de muito simples, nas respostas desses sujeitos já é possível observar a compreensão do significado de personagem e a identificação correta dele no comercial estudado.

Ren. (11a 07m)

P-E este comercial tem personagem?

Cr- *Têm o bebê.*

P-E você sabe me dizer o que é um personagem ?

Cr- *É a pessoa que aparece no comercial, que interpreta um papel na história.*

Jul. (11a 04m)

(...) E houve personagem neste comercial?

Cr- *Ah, personagem assim, só teve o Baby. O bebê que começou a falar.*

P- E o que seria... o que você entende por personagem?

Cr- *Que mostrou aí? Ah eu entendi assim, que o bebêzinho, que ele quis dizer?*

P-É assim: O que é que é um personagem?

Cr- *Um personagem?*

P-É.

Cr- *Ah, tem ... vai passando um personagem, é o que trabalha pra dar vida ao texto, que faz aquilo, faz isso. Outros que se fazem passar por outros... já, tipo assim, nós somos um personagem da nossa própria vida! Já tem gente, vamos supor que está fazendo teatro, cada um tem um personagem pra fazer outra pessoa....*

Dani. (11a 09m)

(...) Mais fácil..., e houve algum personagem neste comercial?

Cr- *Teve, o nenezinho.*

P - Você sabe o que é personagem?

Cr- *Sei, é o personagem... assim é a pessoa principal da história que contou o comercial.*

Observa-se que a maior concentração de respostas das crianças de 9 anos pertencem à categoria E, com apenas uma resposta na categoria D. As respostas dos sujeitos, enquadradas na categoria D, evidenciaram que essas crianças conseguiram identificar corretamente o bebê como o personagem do comercial; no entanto, eram incapazes de explicar o que seria um personagem. Os exemplos a seguir ilustram essas respostas:

Aria. (9a 11m)

(...) E você sabe se há algum personagem neste comercial?

Cr- *Tem, o bebê.*

Você sabe o que é um personagem?

Cr- *É o bebê.*

Dan. (9a 08m)

P- (...) E este comercial tem algum personagem?

Cr- *Tem.*

Você pode me dizer ?

Cr- *É um bebê.*

Um bebê. E você sabe o que é um personagem?

Cr- *Eu sei. Personagem é quem faz ... E tem uma pessoa que imita a voz.*

Explique-me melhor o que é personagem?

Cr- *Assim, é que nem o bebê.*

Cabe ressaltar o fato de que uma das crianças de 9 anos apresentou um nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, sendo sua resposta característica da categoria B. Nas respostas dessa categoria, os sujeitos demonstraram não compreender o que é

personagem e; como consequência, não conseguiram identificá-lo corretamente no comercial.

Fel. (9a 01m)

(...) E este comercial tem personagem?

Cr- Só um.

É, quem que é?

Cr- É o Baby da Telesp Celular.

O Baby, como assim ?

Cr- O baby da Telesp Celular, o telefone.

Você sabe o que é personagem?

Cr- (sinaliza que sim)

Então me diz o que é personagem?

Cr- É as coisas que aparecem no comercial.

All. (5a 07m)

P- (...) E você sabe o que é personagem?

Cr-(sinaliza que sim)

P- Você sabe? O que é personagem?

Cr- Personagem..... eu não sei direito!

P- Ah, não; é a pessoa que apresenta, que trabalha na propaganda ... e houve algum personagem neste comercial?

Cr- Teve. O Baby celular.

P- O Baby?

Cr- Baby o celular.

Para crianças de 7 anos, com nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se um predomínio de respostas que se incluem na categoria E (6 dentre 8). Apenas dois sujeitos nessa faixa-etária apresentaram respostas característica da categoria C, considerando-se que, encontravam-se em transição do nível cognitivo pré-operatório para o operatório-concreto. Percebe-se, nessas respostas, que as justificativas, apresentadas pelas crianças, parecem dominadas pelo aspecto figurativo do comercial, demonstrando a dificuldade de compreensão do personagem nele apresentado, não conseguindo, dessa forma, identificá-lo corretamente.

Sam. (7a 09m)

(...) E este comercial tem personagem?

Cr- Não.

Não tem personagem ?

Cr- Não.

Você sabe o que é um personagem?

Cr- Sei.

O que é um personagem?

Cr- Personagem é quem faz o reclame.

E este comercial tem personagem?

Cr- Tem.

Tem?

Cr- Tem. O baby e o celular.

Ah, então tem personagem?

Cr- Tem, os dois, o celular e bebezinho.

Mas você tinha me dito que não tinha personagem ?

Cr- Eu não lembrava deles.

Quanto às crianças de 5 anos, observa-se, de um modo geral, uma concentração nas categorias de respostas A e B com predomínio da Categoria A para crianças no nível cognitivo pré-operatório. O fato de as estruturas cognitivas, de que esses sujeitos dispõem, não serem suficientes para estabelecer as relações necessárias quanto à compreensão de personagem, faz com que suas repostas sejam consideradas as mais elementares possíveis, como se observa nos exemplos a seguir:

Raf. (5a 06m)

P- (...) E você sabe o que é personagem?

Cr- Sei.

P-E o que é personagem?

Cr- Desenho.

P- Ah, desenho é personagem?

Cr- hum hum (afirmativa)

P- e você sabe se neste comercial houve algum personagem?

Cr- hum hum.... mas, desenho é computador que faz desenho.

P- Ah, é computador que faz desenho?

Cr- E este comercial, houve personagem?

Cr- Não.

Rod. (5 a 09m)

P- (...) e você sabe se há algum personagem neste comercial? Você sabe o que é personagem?

Cr- tchu tchu (negativa)

P- Não, não sabe o que é personagem? É a pessoa que representa um papel na propaganda, que apresenta a propaganda... Há personagem neste comercial ?

Cr- Ah eu não sei.

IV-A compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

Este item teve a finalidade de observar quais representações os sujeitos apresentam a respeito das relações entre o personagem e o produto do comercial, identificando se eles percebem as características que são transferidas pelo anúncio, do personagem para o produto.

As questões que nortearam a discussão e análise desse bloco foram:

- 1) Por que será que escolheram um bebê para ser o personagem desse comercial?
- 2) Poderia ser um adulto, no lugar do bebê?

As respostas dos sujeitos foram distribuídas em quatro categorias:

Quadro 4: Categorias de respostas referentes à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

<p>Categoria A: Não percebe nenhuma relação, reportando-se a pseudo-explicações, fabulações ou ausência de respostas.</p> <p>Categoria B: Não compreende nenhuma relação, centrando-se apenas na descrição de características físicas do personagem ou do produto (fofinho, bonitinho, engraçadinho).</p> <p>Categoria C: Compreende a relação, centrando-se em um único atributo do personagem (tamanho, nome, inteligência).</p> <p>Categoria D: Compreende a relação, remetendo-se aos atributos do personagem, como Estratégia para chamar a atenção do consumidor à compra.</p>
--

Os resultados, apresentados na Tabela 1-D, correspondem ao número de respostas referentes à essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades e nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 1-D. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE															
	5 ANOS				7 ANOS				9 ANOS				11 ANOS			
	CATEGORIA DE RESPOSTAS															
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	4	0	0	0	2	1	3	1	1	2	1	0	0	0	1	1
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	4	2
TOTAL	8	0	0	0	2	1	3	2	2	2	3	1	0	0	5	3

Para melhor visualização, tais dados estão representados no gráfico 1-D

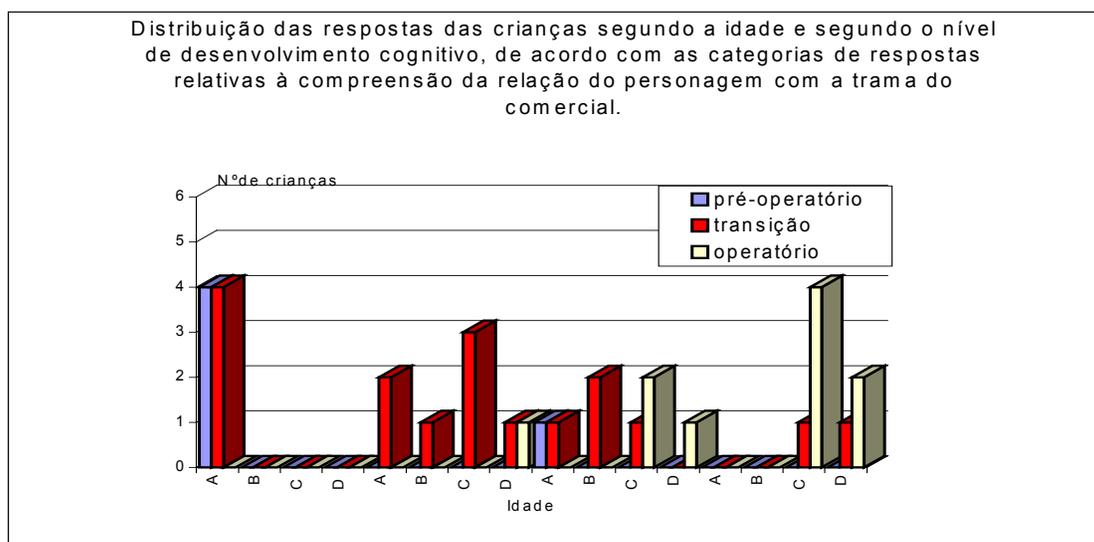


Gráfico 1-D.

Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e segundo o nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

No gráfico 1-D, observa-se uma concentração de respostas nas categorias C e D, para crianças com idade de 11 anos, de nível cognitivo operatório-concreto. Tais categorias, consideradas as mais elaboradas deste quarto item de compreensão do conteúdo do

comercial, tratam diretamente da compreensão que os sujeitos apresentam quanto à relação do personagem com a trama do comercial.

Nas explicações apresentadas pelos sujeitos mais velhos, está presente a idéia de que, para se vender um produto, é necessário chamar a atenção do consumidor com uma infinidade de recursos tecnológicos e as próprias características do personagem, observadas nos exemplos a seguir:

Dani. (11a 09m)

(...) E por que será que eles usaram um bebê para fazer este comercial ?

Cr- É, porque o bebê também evolui. De pequeno para maior e mais inteligente, como o celular vai ficando.

P- O bebê também evolui... e por que será que foi escolhido um bebê para apresentar este comercial?

Cr- Acho que é porque o celular também evolui, ficou mais moderno.

E haveria outros motivos ? Você consegue imaginar outros motivos?Bebê usa celular?

Cr- Não, não sabe usar... não tem nem... não é alfabetizado né.

P- Não é alfabetizado não sabe usar. Então poderia ser um adulto no lugar do bebê, trabalhando neste comercial, os adultos geralmente são alfabetizados?

Cr- Poderia, mas um adulto já é evoluído e o bebê ainda não é, daí não ia chamar a atenção de quem vê, não ia mostrar que hoje as coisas evoluem mais devido assim, da modernidade.

Mat. (11a 01m)

(...) E por que será então que escolheram um bebê apresentar propaganda de celular?

Cr- Pra dar mais audiência.

Para dar mais audiência? Como assim: “dar mais audiência”?

Cr- Ah, eles vão olhar assim... vão ficar impressionados, vão pensar que o nene fala.... e prestam atenção no comercial.

Ah, eles fizeram este comercial pensando assim?

Cr- Hum hum (afirmativa)

(...) Há alguma coisa neste comercial que nós vimos, que você achou que poderia ser de outra forma?

Cr-Poderia ser um adulto.

Como assim?

Cr- Ia ficar muito mais legal, porque esse bebê fingindo ser adulto eu acho sem graça, mas chama a atenção né.

Ah, poderia ser um adulto! Por que será então que eles escolheram um bebê então, se poderia ser um adulto.... Bebê usa celular?

Cr- (sinaliza que não)

Por que será então que eles escolheram um bebê?

Cr-Ah... para dar mais IBOPE pra eles venderem mais celular...

Ah para eles venderem mais celular... Você acha que o bebê faz com que se venda celular?

Cr- Vende porque ele faz chamar mais atenção das pessoas, aí todo mundo vai ver o que ele está falando. Só pra isso.

A diferença significativa da categoria D para a categoria C deve-se ao fato de que, nesta categoria, as crianças compreendem uma única relação existente entre o personagem e a trama do comercial, centrando-se apenas em um elemento, ao estabelecer a relação investigada nesta questão. Nos exemplos a seguir, referentes às respostas da categoria C, pode-se perceber a diferença dessas duas categorias D e C, na compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

May. (11a 03m)

(...)Diga-me uma coisa May., por que será que escolheram um bebê para fazer propaganda de celular?

Cr- Porque o celular ele chama: Baby.

P- Por que o celular se chama Baby?

Cr- É, do nome.

Como assim é do nome?

Cr- O celular chama Baby, então pegaram um bebê por causa do nome do Celular... assim, os dois chamam Baby.

(...) e poderia ser um adulto o personagem desta propaganda?

Cr- Poderia mas, ficava esquisito né, porque o celular chama Baby e aí o adulto vinha....

Poderia?

Cr- Dava né mas, ia ficar sem graça.

Como assim sem graça?

Cr- Ia ficar estranho, porque o celular se chama Baby, ia ficar estranho.

Amá. (11a 01m)

(...) Então, o que será que eles pensaram ao escolher um bebê como personagem principal deste comercial ?

Cr- Olha, o celular é bem pequenininho, então como o bebê é pequenininho aí já... influenciou mais... aí, todo mundo ficou: Nossa! Um bebê falando! De um celularzinho né, deu mais de cara né, que era....

Como assim deu mais na cara?

Cr- Por causa do tamanho do bebê e do celular, porque o celular também era pequeno igualzinho o bebê.

P- Quer dizer que eles usaram um bebê porque o celular também era pequeno?

Cr- É.

Por isso? Será que haveria outros motivos também? Você consegue imaginar outros?

Cr- Não.... Sim.... Ah sei lá, eu acho que não.

E neste comercial, no lugar do bebê, poderia ser um adulto ?

Cr- Não, porque se o celular é pequenininho e eu acho que ficaria sem sentido um adulto grandão fazer o comercial.

Como evidenciado na tabela 1-D, nas respostas das crianças de 7anos, cujo níveis de desenvolvimento cognitivo se encontram em transição, observa-se uma concentração nas categorias A e B, com apenas três respostas da categoria C. O mesmo se verifica em relação às crianças de 9 anos; porém, com menor frequência. Quanto às demais crianças de 9 anos, com nível cognitivo operatório-concreto, suas respostas enquadraram-se nas categorias C e D. Constatase, também, nas respostas das crianças de 5 anos, que apresentam o nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, o predomínio da Categoria A.

Com exceção da categoria C, exemplificada na discussão anterior, as repostas das crianças referentes às categorias A e B, caracterizam-se como as mais elementares dentro dessa questão, evidenciando a não compreensão por parte dos sujeitos dos motivos pelos quais o bebê foi escolhido para ser o personagem desse comercial. Essas crianças, por ainda não apresentarem as estruturas cognitivas necessárias para abstrair tais relações, limitam-se na categoria B, a descrever as características físicas tanto do personagem como do produto (o telefone) e, na categoria A, reportam-se a pseudo- explicações, fabulações, ou mesmo, não apresentam nenhuma resposta, como pode observado nos exemplo abaixo:

Exemplos da categoria A: Rodr. (7a 00m)

(...) E por que escolheram um bebê para apresentar o comercial?

Cr- Não sei.

Fale o que você pensa?

Cr- Não sei.

Eles poderiam escolher uma pessoa adulta no lugar do Baby, para fazer este comercial?

O que você acha?

Cr- Não sei.

Raf. (5a 06m)

P- (...) E por que escolheram um bebêzinho para apresentar esta propaganda? Por que será?

Cr- Sei lá.

P- Não sabe?

Cr- Não.

P- Não tem idéia? Será que podia ser um adulto no lugar do bebê?

Cr- É mesmo!

P- Poderia?

Cr- Poderia.

P- Poderia?

Cr- Hum hum (afirmativa)

P- Por que poderia?

Cr- não sei.

Maí. (5a 06m)

P- E por que será que escolheram um bebê para fazer esta propaganda? O que você acha?

Cr- Porque é assim, eles perguntam numa casa: O Dente do seu bebê já nasceu? E fala: - Nasceu. Então você empresta ele para gente fazer uma propaganda?

P- Ah... é assim que eles vão atrás, então?

Cr- Ahm ahm (afirmativa)

P- Poderia ser um adulto no lugar desse bebê ? Será que poderiam escolher um adulto no lugar do bebê?

Cr- Eu não sei... mas eu só sei que eles estão chamando um bebê.

P- E você acha que poderia ou não ser um adulto?

Cr- Eu acho que podia ser um adulto. Porque adulto fala mais, fala mais inteligente e bebê fala assim: Telesp Celular (fala infantil), entendeu? Telesp Celular. E depois ele praticamente convidam o bebê.

Exemplos de respostas da categoria B: Sam. (7a 09m)

(...)Diga-me uma coisa: por que será que escolheram um bebê para apresentar propaganda de celular ?

Cr- Pra chamar mais atenção.

P- Ah, para chamar atenção? Como assim ... chamar atenção? Por que é que chama atenção?

Cr- Porque eles são mais bonitinhos.

Ah, eles são bonitinhos ! explique-me melhor isso?

Cr- É, o bebezinho o Baby é muito bonitinho e daí chama a atenção assim.

Mari. (9a 11m)

(...)E por que será que escolheram um bebê para apresentar propaganda de celular ?

Cr- Por que ele é bonitinho e acharam que devia escolher ele.

Por que é bonitinho?

Cr- É

P- Não poderia ser um adulto fazendo isso?

Cr- Também!

Mas aí ... como seria ? Seria a mesma coisa?

Cr- Não.

Como assim?

Cr- Seria um comercial do mesmo jeito , só que ia aparecer um adulto.

Então por que será que escolheram um bebê, será que há outro motivo?

Cr- Não sei.

Não? por que será que eles colocaram um bebê pra fazer propaganda de celular? Bebê usa celular?

Cr- Não.

Então!

Cr- Acho, porque eles acharam o bebê bonitinho pra fazer comercial e mandaram fazer.

Ah então é por isso?

Cr- Hum hum (afirmativa)

Em síntese, a partir da análise dos quatro itens: mensagem central, compreensão da narrativa do comercial, identificação do personagem e compreensão da relação do personagem com a trama do comercial, necessários para que os sujeitos compreendam esse primeiro bloco de questões, percebe-se que, em todos os itens investigados, as crianças com maior nível cognitivo e uma idade maior apresentam melhor compreensão em relação ao conteúdo do comercial, personagem, seus atributos e estratégias para chamar a atenção do consumidor.

Fica evidente nas respostas desses sujeitos, que, com o aumento progressivo da idade, há também um progresso significativo no desenvolvimento cognitivo; e, por conseguinte, uma melhora na compreensão das questões, referentes a esse primeiro bloco. Assim, as respostas mais elementares, gradativamente, vão sendo superadas por respostas que exigem relações cada vez mais elaboradas e coordenadas.

2ºBLOCO - COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DO COMERCIAL

Este bloco de respostas refere-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem os mecanismos de produção de um comercial de televisão com relação a dois itens:

I- A idéia de efeito especial e estereótipos na produção do comercial.

Na discussão e análise deste 1º item do 2º bloco foi realizada a seguinte questão:

1) Como foi feito esse comercial?

As respostas dos sujeitos foram distribuídas em cinco categorias:

Quadro 5: Categorias de respostas referentes à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

Categoria A: Respostas redundantes ou referenciadas na experiência do próprio sujeito.
Categoria B: Respostas relacionadas às características inatas ou aprendizagem de uma habilidade por parte do personagem .
Categoria C: Respostas relacionadas à idéia de produção por meio de brinquedos, fantoches ou bonecos
Categoria D: Respostas relacionadas à idéia de produção por meio de gravação ou dublagem (mecanismo específico)
Categoria E: Respostas relacionadas à utilização de efeitos especiais por meio de uma produção computadorizada

Os resultados, apresentados na tabela 2-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

Tabela 2-A. Distribuição do número de respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE																			
	5 ANOS					7 ANOS					9 ANOS					11 ANOS				
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																			
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	1	0	2	1	0	0	0	0	7	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	5
TOTAL	4	1	2	1	0	0	0	0	8	0	1	0	0	5	2	0	0	0	1	7

Para melhor visualização, as respostas, que estão representadas no Gráfico 2-A correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

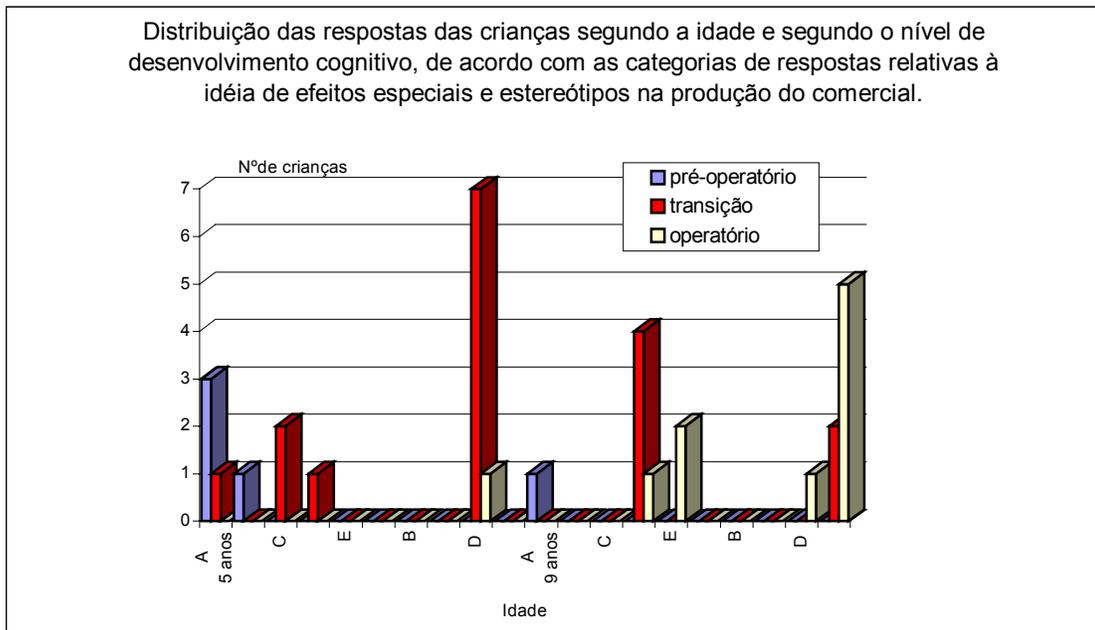


Gráfico 2-A

Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

No gráfico 2-A, observa-se uma concentração de respostas nas categorias D e E para crianças de nível cognitivo operatório com idade de 9 e 11 anos. Cabe ressaltar que uma criança de 9 anos, cujo nível de desenvolvimento cognitivo é pré-operatório, apresentou respostas correspondentes à categoria A.

Para os alunos em transição do nível de desenvolvimento pré-operatório para operatório-concreto, observa-se aos 7 anos, uma grande concentração de respostas (7 em 8 crianças) na categoria D. Tais respostas estão diretamente relacionadas à idéia de utilização de efeitos especiais, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

Andr. (11a 00m)

(...) E como você acha que eles fizeram este comercial?

Cr- Programaram a boca dele falando no computador e gravaram a voz de uma criança falando, atrás das câmaras, assim um efeito especial.

Ah, então foi um efeito especial ?

Cr- É. uma coisa diferente... Que não é possível acontecer.

P- Como assim?

Cr- Não acontece, só no computador, depois de gravar alguém passa pro computador e monta o efeito especial.

Dani. (11a 09m)

(...)E como é que será que eles fizeram este comercial?

Cr- Acho que pegaram falas de outro bebê e fizeram no computador alguma montagem com a imagem assim do bebê falando.

Amá. (11a 01m)

(...) E como será que eles fizeram este comercial?

Cr- Ah... acho que pelo computador.... assim, pegou um corpinho de algum “nene” e a cabeça de outro!

P- Como assim?

Cr- Ah... eu acho que pegaram o computador e fizeram uma montagem.

A diferença fundamental entre as respostas da categoria D e E reside no fato de que, nas repostas referentes à categoria E, a produção do comercial e seus efeitos especiais implicam utilização de recursos de produção muito mais sofisticados por meio de programas de computadores específicos para tal fim. A participação humana, nessa categoria, assume um papel diferente da categoria posterior, concentrando-se na organização ou montagem do comercial. Já nas respostas referentes à categoria D, os sujeitos concebem a produção do comercial como um fator que depende de um único mecanismo, seja ele gravação, dublagem ou outro recurso diretamente ligado à participação humana no comercial. Para esses sujeitos, a produção do comercial somente é possível, porque, com o auxílio de um adulto, um desses recursos é utilizado. Os exemplos a seguir ilustram melhor essa idéia.

Ang. (9a 09m)

Cr-(...) O jeito que ele fala, eu acho interessante também.

Ele fala daquele jeito que aparece na TV?

Cr- Não, eu acho que é dublado.

Ah, é dublado?

Cr- Eu acho que é.

Então como será que eles fizeram isso?

Cr- Eu acho que ele vai mexendo a boquinha e uma pessoa vai dublando. Daí, é que nem se ele mesmo tivesse falando.

Aria. (9a 11m)

(..) E como é que eles fizeram este comercial?

Cr- É outra pessoa que fala.

Outra pessoa que fala? Como assim? Explique-me.

Cr- Ai... Pegaram um papel, escreveram tudo e começou a falar. Não é ele que fala!

Ah, pegaram um papel...

Cr- Escreveram e um homem começou a falar.

E o bebê?

Cr- O bebê não falava.

Não? Mas no comercial ele fala?

Cr- Mas só mexe a boca, é “dublage”

Então não era o bebê que falava?

Cr- Não, um homem “dublo” com voz de criança.

Quanto às crianças de 5 anos de nível cognitivo pré-operatório, observa-se uma maior concentração de respostas na categoria A (5 em 8 crianças). Nessa categoria, constituída por respostas redundantes ou referenciadas na própria experiência de vida do sujeito, observa-se, claramente, a ausência de compreensão dos mecanismos de produção do comercial televisivo, como se pode observar nos breves exemplos a seguir :

Ari. (5a 06m)

P- (...) Como você acha que este comercial foi feito?

Cr- Esse comercial, não sei.

P- Assim... como será que.... que fizeram esse comercial?

Cr- Eu não sei.

Mat. (5a 02m)

P- (...) como você acha que este comercial foi feito?

Cr- Não sei.

P- Não tem idéia... como será que eles fizeram este comercial?

Cr- Eu nunca vi! Eu não sei.

A análise da tabela 2-A indica ainda que, dentre todas as idades, uma criança de 5 anos, pré-operatória, enquadrou-se na categoria B, e outras duas, na categoria C, exemplificadas nas seguintes respostas:

Categoria B: Lar. (5a 08m)

Cr- (...)Ah! porque quando ele tem um, dois aninhos, que é desse tamanho, não fala.

P- Mas ,aí na TV, não apareceu ele falando?

Cr- Apareceu porque é propaganda

P- Mas, então, como é que eles fizeram esse bebê falar nesta propaganda?

Cr- Porque ele nasceu assim.

P- Ah! ele nasceu assim!

Cr- Os outros não nascem assim, só esse que nasceu assim.

P- Só esse que nasceu assim ?

Cr- só

P- Como você sabe isso?

Cr- Eu sei.

Categoria C: Mar. (5a 10m)

P- Como será que foi feito este comercial?

Cr- Não sei!

P- Você não tem idéia?

Cr- tchu tchu (negativa)

P- Como será que eles fizeram este comercial?

Cr- Eu achava que o Baby era um tipo de brinquedo.

P- Você achava que o Baby era um tipo de brinquedo! Como assim?

Cr- É porque todo bebê fala, e todo bebê não fala quando tá nascendo e ele fala! Eu acho que ele é um brinquedo, assim um boneco.

P- Você achou que ele era um boneco?

Cr- Não, sei né, acho que é.

All. (5a 07m)

Cr- (...) Eles pegam fantoche e põem ali.

P- Não entendi.

Cr- Eles pegam fantoche e falam com a voz.

P- Ah, eles pegam as fantoches e falam com a voz? É?

Cr-(sinaliza que sim), pra mexer a boca dele

P- Como fizeram este comercial?

Cr- Ah, acho que eles pegaram algum bebê e ficou aí na TV, fazendo assim.... com um fantoche ,esse concurso aí.

Na categoria C, observando os exemplos acima, as respostas das crianças chamam a atenção, por empregarem aspectos concretos, representados por brinquedos, fantoches ou

bonecos, ao justificarem os mecanismos de produção do comercial. Em seus argumentos, evidenciam, o quanto ainda estão centradas no que podem observar no comercial.

Como se pode constatar no gráfico 2- A, há, de um modo geral, uma concentração nas categorias de respostas D e E, evidenciando que as crianças, com maior nível cognitivo e uma idade maior, apresentam uma melhor compreensão em relação à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

II- Realismo atribuído ao comercial

Para a discussão e análise desse segundo item do segundo bloco, foi realizada a seguinte questão:

1) O que se passa neste comercial, acontece na realidade ?

As respostas dos sujeitos foram incluídas em quatro categorias como apresenta o quadro abaixo.

Quadro 6: Categorias de respostas referentes ao realismo atribuído ao comercial

Categoria A: Respostas relacionadas à crença de existência total da trama do comercial na vida real

Categoria B: Respostas relacionadas à crença de não existência da trama do comercial na vida real, centradas em uma ausência de explicação, fabulação ou referenciadas na experiência do próprio sujeito

Categoria C: Respostas relacionadas à crença de não existência da trama do comercial na vida real, centradas em um único argumento lógico.

Categoria D: Respostas relacionadas à crença de existência parcial da trama do comercial na vida real

Os resultados, apresentados na Tabela 2-B, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

Tabela 2-B. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE															
	5 ANOS				7 ANOS				9 ANOS				11 ANOS			
	CATEGORIA DE RESPOSTAS															
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	0	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	0	4	0	0	1	2	4	0	1	2	1	0	0	1	0	1
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	3	3
TOTAL	0	8	0	0	1	2	4	1	1	3	2	2	0	1	3	4

Para melhor visualização, as respostas, que estão representadas no Gráfico 2-B correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

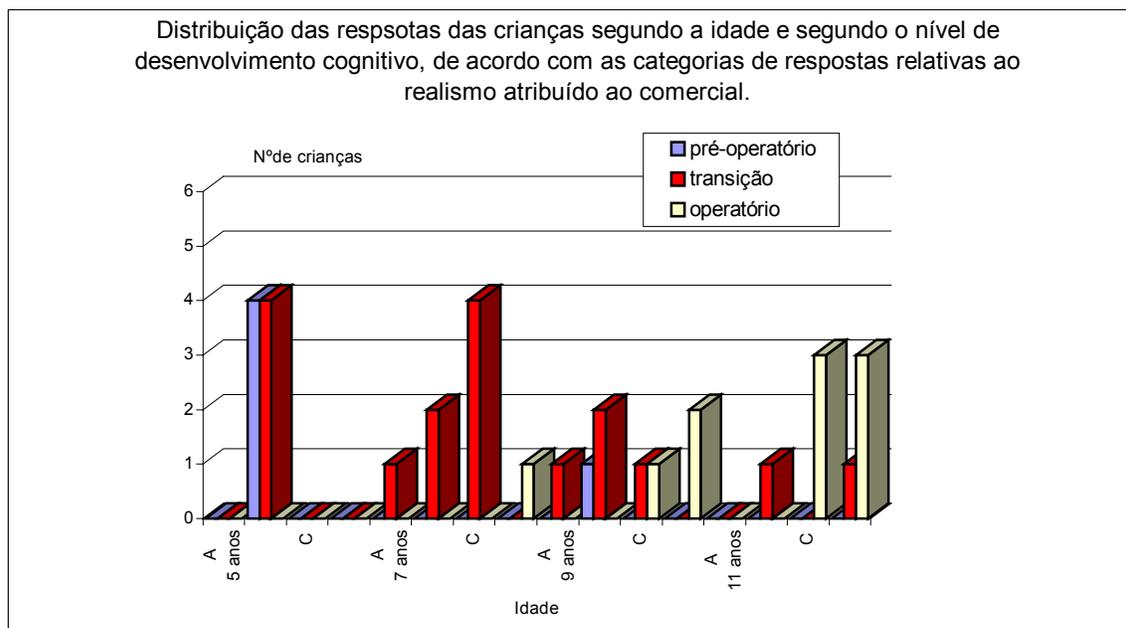


Gráfico 2-B.

Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial.

No gráfico 2-B, observa-se uma concentração de respostas nas categorias C e D para crianças de nível cognitivo operatório-concreto, com idade de 11 anos. Nessas

categorias, ao tratarem do realismo atribuído ao comercial, os sujeitos apresentaram respostas relacionadas à crença de existência parcial da trama do comercial na vida real, demonstrando compreenderem que ele foi produzido, especificamente, para atender a uma finalidade comercial televisiva e, portanto, nem todos os elementos que constituíram a trama, necessariamente, acontecem da mesma forma como foi apresentado neste comercial.

Analisando o gráfico 2-B, observa-se, como já foi dito, que somente as crianças mais velhas e que apresentavam o nível de desenvolvimento cognitivo operatório, apresentaram respostas mais elaboradas, como mostra os seguintes exemplos:

Ren. (11a 07m)

P- (...) E o que acontece nos comerciais, pode acontecer na vida da gente, de verdade, ou só acontece na TV?

Cr Depende do comercial.

Como assim?

Cr- Depende... porque às vezes o comercial assim, é impossível! Aí você não acredita mesmo, agora tem vários comerciais que já acontecem. Por exemplo, nesse comercial, o celular funcionar desse jeito...., acontece...

P- Acontece?

Cr- Acontece... mas, o menino falar: Não!

Dani. (11a 09m)

(...) Diga-me o que acontece neste comercial, acontece de verdade, na vida da gente ou só na TV?

Cr- Acontece da gente comprar um celular né, e ter mais facilidade para poder falar né. Acontece de verdade com a gente mas, com o bebê não pode acontecer porque ele não é alfabetizado.

Como assim?

Cr- Não... é uma ficção

Uma o quê?

Cr- Uma ficção assim...ele não fala assim.

Quanto às crianças com 9anos, com nível de desenvolvimento cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, observa-se que as respostas distribuem-se quase que uniformemente nas categorias B e C.

As explicações da categoria C caracterizam-se por respostas relacionadas à crença de que a trama do comercial não acontece na realidade, justificadas com argumentos lógicos. No entanto, apesar de esses sujeitos compreenderem que esse comercial foi

produzido, especificamente, para atender a uma finalidade comercial televisiva, ficam centrados em um único aspecto dele, ou seja, fixam-se na impossibilidade de um bebê falar como o apresentado no comercial, justificando esse fato com argumentos coerentes. Os exemplos a seguir apresentam tais características.

Ang. (9a 09m)

(...) E o que se passa neste comercial, o que acontece neste comercial, acontece, de verdade, na vida da gente?

Cr- Só na TV.

O que, por exemplo?

Cr- Que ele fala assim.

Ele quem?

Cr- O Baby.

P- Como assim, o bebê fala daquele jeito, só na TV?

Cr- Aquilo é dublagem, um bebê não consegue falar assim.

Jés. (7a 02m)

(...) O que acontece neste comercial, acontece, de verdade, na realidade na vida da gente?

Cr- Não, o bebê não fala daquele jeito, foi outro que falou pra ele. Ele ainda não consegue falar assim, porque ele ainda não cresceu.

Nas crianças de 7 anos com nível cognitivo transição, observa-se uma distribuição semelhantes nas categorias A e B, apresentando, ainda, maior incidência da categoria C (4 em 8 crianças). Quanto às crianças de 5 anos, observa-se uma concentração na categoria B para os níveis pré-operatório e transição.

Nas respostas da categoria B os sujeitos fazem alusão à crença de não existência da trama do comercial na vida real; contudo, seus exemplos estão baseados em experiências próprias, fabulações, ou mesmo, não são capazes de elaborar nenhuma explicação para o que afirmam, como pode ser observado nos seguintes exemplos:

Dana. (7a 11m)

P- (...) O que acontece no comercial, acontece, de verdade, na vida da gente ?

Cr- Não

Não, como assim ?

Cr- Não acontece.

Não?

Cr- Eu só sei que não acontece.

Lar. (5a 08m)

P-(...) E o que acontece neste comercial, acontece, na realidade, na vida da gente?

Cr- Acontece na TV

P- Só na TV, de verdade, não é possível acontecer?

Cr- (sinaliza que não)

P- Só na TV, de verdade não é possível acontecer ?

Cr- (sinaliza que não)

P- Explique-me melhor essa idéia?

Cr- Assim... Bebê não fala

P- Ah, bebê não fala? Mas ele falou neste comercial?

Cr- É mas, isso daí é só propaganda

Maí. (5a 06m)

P-(...) Será que o que aconteceu neste comercial acontece, de verdade, na vida da gente?

Cr- Não. O Ratinho mora em São Paulo, não mora?

P- Creio que sim.

Cr- Então, ele aparece na TV assim, eles fazem assim... eles podem praticamente fazer um programa assim: blá, blá, blá, blá, blá... né, e eles passam na TV só quando eu estudo né. E de Sábado e Domingo eles não trabalham mas, meu pai trabalha todo dia, mas ele não mora em São Paulo. Ele mora em Americana. E todo dia eles..... entendeu?

P- Não.

Cr-(risos)

P- Não entendi. O que se passa neste comercial, acontece, de verdade, na vida da gente?

Cr- Eu só sei isso daí. Mais nada!

P- Mas por que você falou do Ratinho?

Cr- E que ele faz uns negocio lá, não sei o que e depois passa quando a gente quer assistir.

P- O que se passa neste comercial, acontece, de verdade, na vida da gente?

Cr -Não acontece de verdade

P- Como assim , não acontece de verdade?

Cr- Não acontece, eu só sei isso daí.

Um fato interessante é observado nos exemplos da categoria A, em que se encontra, apenas respostas de duas crianças, uma de 11 anos e outra de 7 anos, ambas em transição do nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório para o operatório-concreto.

Tais sujeitos ficaram muito confusos e não conseguiram, em seus argumentos, distinguirem o que acontece na realidade do que acontece na fantasia, admitindo que ao que assistiram no comercial, acontecem na realidade.

Dan. (9a 08m)

(...)Diga-me uma coisa, o que acontece neste comercial, acontece, de verdade na vida da gente ou só na TV?

Cr- Acontece de verdade.

P- Como assim?

Cr- Acontece essas coisas na vida da gente assim...

Como assim, acontece de verdade ?

Cr- Eu acho que acontece de verdade mesmo.

And. (7a 02m)

(...) e você acha que o que aconteceu neste comercial, acontece, de verdade, na vida da gente?

Cr- Acontece de verdade. A coisa que acontece de verdade

P- Como assim?

Cr- Acontece as coisas lá

P- Que coisa?

Cr- do comercial... Eu já disse pra você que acontece de verdade

Concluindo este segundo bloco, percebe-se em geral, que à medida que as idades e o nível cognitivo vão aumentando, ocorre também, maior concentração de respostas nas categorias mais elaboradas. As respostas dos sujeitos quanto à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial, como o realismo atribuído a ele demonstraram a compreensão por parte dos sujeitos, desses dois itens investigados, implicando uma visão mais realista dos mecanismos de produção de um comercial televisivo.

3º BLOCO: FINALIDADE DO COMERCIAL

Este bloco de respostas refere-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem a finalidade ou intenção de um comercial, referindo-se, prioritariamente, ao seguinte item:

I- A idéia de comercialização de um produto

Para a discussão e análise deste item do 3º bloco, foi realizada a seguinte questão:

1)Para que serve um comercial?

As respostas dos sujeitos foram dispostas em sete categorias, apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7: Categorias de respostas referentes à idéia de comercialização de um produto

Categoria A: Ausência de respostas
Categoria B: Respostas redundantes ou baseadas na experiência do próprio sujeito
Categoria C: Respostas baseadas na crença de aprendizagem e educação para as crianças.
Categoria D: Respostas baseadas na divulgação ou existência de um produto.
Categoria E: Respostas baseadas na divulgação de um produto com a finalidade de venda.
Categoria F: Respostas referentes à concepção de persuasão à compra de um determinado produto.
Categoria G: Respostas referentes à concepção de comercialização de um produto (divulgação, persuasão, venda e lucro)

Neste bloco, cabe destacar que, para atender a diversidade de respostas das crianças, foi necessária a elaboração de uma quantidade maior de categorias. As respostas, enquadradas nas categoria A, B e C, evidenciaram claramente a não compreensão da finalidade do comercial. Apesar de seus conteúdos específicos serem bastante elementares, observa-se uma evolução quanto aos argumentos utilizados pelos sujeitos, justificando a apresentação dessas respostas em ordem crescente de elaboração. Por sua vez, as categorias D, E, F e G constataam a evolução do pensamento das crianças quanto à compreensão da finalidade do comercial. Os resultados, apresentados na tabela 3-A, correspondem ao número de respostas referentes a todas as categorias apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

Tabela 3-A. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	ID A D E																											
	5 ANOS							7 ANOS							9 ANOS							11 ANOS						
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																											
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
PRÉ-OPERATÓRIO	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	3	2	0	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0

OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	5
TOTAL	2	4	1	1	0	0	0	1	1	0	0	4	2	0	1	2	0	1	1	1	2	0	1	0	1	0	1	5

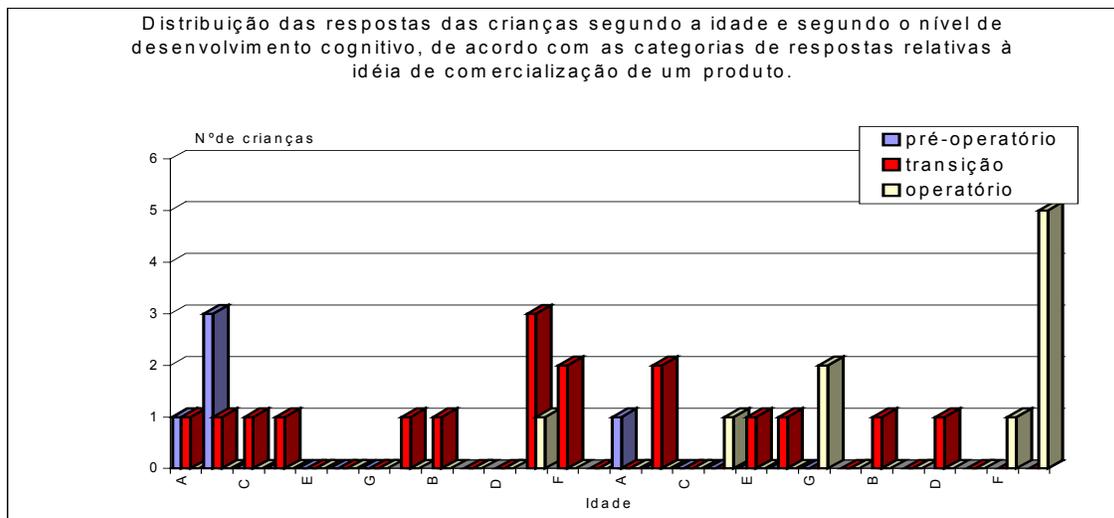


Gráfico 3-A.
Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto.

No Gráfico 3-A, observa-se uma concentração de respostas nas categorias F e G para crianças de nível cognitivo operatório com idade de 11 anos. Nessas respostas, as crianças concebem a natureza comercial da propaganda televisiva; no entanto, as respostas da categoria G destacam-se por fazer alusão às idéias de divulgação, persuasão, venda e lucro, que, segundo vários pesquisadores, dentre eles Gunter e McAller (citados na revisão bibliográfica), são necessárias para a compreensão de um comercial.

Nas respostas da categorias D, E e F, observa-se que os aspectos mencionados na categoria G, necessários à compreensão da finalidade do comercial televisivo, aparecem isoladamente. Assim, na categoria F, encontram-se argumentos referentes à idéia de persuasão à compra enquanto que, na categoria E encontram-se os argumentos referentes à divulgação de um produto com finalidade de venda e, na D, apenas a existência ou divulgação de um produto. Os exemplos a seguir ilustram os argumentos das crianças em cada uma dessas categoria.

Exemplos de respostas da categoria G: Jul. (11a 04m)

(...) É, para que se faz comercial?

Cr- Ah eles fazem bem pra ganhar dinheiro, principalmente, pra chamar bem a atenção. Eles querem assim, eles querem fazer alguma coisa mas, eles querem chamar a atenção, eles querem mostrar aquilo lá pro mundo inteiro, daí todo mundo vai gostar, chama a atenção, vai lá, compra... ganha dinheiro! Essas coisas...

Amá. (11a 01m)

(...) E você sabe para que serve um comercial?

Cr- Pra anunciar um produto pras pessoas. Aí elas ficam sabendo e por influência do comercial, aí vai e compra.

Aí vai e compra! Então elas vão ser influenciadas?

Cr- É.

Vai influenciar as pessoas para comprar?

Cr- É.

Nesse comercial, o que eles estavam querendo vender?

Cr- O celular.

May. (11a 03m)

(...) para que serve um comercial?

Cr- Pra, publicidade, pra vender mais, é porque é uma coisa que lança, aí você não passa o comercial na TV, como que a pessoa vai ficar sabendo? Claro que algumas vai na loja e fica sabendo mas, um pouco. Mas agora quando passa um comercial a população fica sabendo tudo.

A população fica sabendo de tudo?

Cr- (sinaliza que sim), ai eles anunciam pra vender mais assim.

Exemplos de respostas da categoria F: Andr. (11a 00m)

(...) E para que serve um comercial ,And.? Por que eles fazem comercial?

Cr- Pra gente ficar sabendo o que está acontecendo no mundo, o que está chegando de novo... de lançamento, assim pra se a gente se quiser, ir comprar .

O que está chegando de novo... e a gente sabendo disso, o que acontece mesmo?

Cr- A gente pode ficar mais ligado assim, e pode se interessar por aquilo, comprar assim...

Tam. (9a 08m)

(...) Tam., para que serve um comercial?

Cr- Pra chamar atenção das pessoas e se elas quiserem comprar alguma coisa ... que nem, passa propaganda do preço também, aí elas vão na loja e compram, ver o preço ... o objeto que ela quer e vai lá ver o preço.

Como assim?

Cr- É, assim. Se você quer comprar uma coisa interessante, vai na loja vê o preço, assim, ele mostram o que a gente quer comprar assim.

Exemplos de respostas da categoria E: Gab. (7a 10m)

(...) Ah, uma pessoa que fica falando E para que é que serve o comercial?

Cr- Pra gente comprar o telefone.

Ah, eles fazem um comercial para a gente comprar um telefone! Como assim?

Cr- Pra gente ficar sabendo e ir comprar.

Ah, a gente fica sabendo e vai comprar?

Cr- É.

Rodr. (7a 00m)

(...) para que serve um comercial? Por que será que eles fazem comercial?

Cr- Não sei... acho que eles querem mostrar as coisas, assim pra vender as coisas.

P- Como assim?

Cr- Eu acho que é pra mostrar as coisas que eles estão vendendo.

Exemplos de respostas da categoria D: Bia. (11a 08m)

P- (...) E por que será que eles passam comercial na TV?

Cr- É pra... por exemplo: se eu monto um comércio, uma coisa, pra mostrar para as pessoas, por que senão, como que elas vão conhecer? Que nem, passa desse celular, se não passassem, então as pessoas não saberiam que existe esse celular, essa marca.

E então por que é mesmo, que se passam o comercial na TV?

Cr- É, pra mostrar os produtos, as coisas que eles querem vender.

Ang. (9a 09m)

(...)Ang., para que serve um comercial?

Cr- Pra fazer propaganda.

Para fazer propaganda. E por que é que eles precisam fazer propaganda?

Cr- Pra saber que existe celular.

P- Como assim?

Cr- Ah, para as pessoas saberem que existe o celular?

Para isso é que serve então a propaganda?

Cr- (sinaliza que sim)

Apenas duas crianças de 9 anos, de nível cognitivo operatório-concreto apresentaram respostas referentes à categoria G. As respostas das crianças dessa idade, em transição entre o nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório e operatório-concreto, distribuem-se quase que uniformemente nas categorias B,D,E e F, com exceção de uma criança com nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, que apresentou resposta da categoria A.

Em especial, observa-se que a maioria dos sujeitos de 7anos,(6 entre 8) de nível de desenvolvimento cognitivo em transição e operatório-concreto apresentaram uma concentração nas categorias E e F, demonstrando uma evolução quanto à compreensão da

finalidade do comercial. Somente duas crianças, com nível de desenvolvimento cognitivo em transição, apresentaram respostas das categorias A e B.

Cabe ressaltar que todas as categorias A, constituídas pela ausência de respostas; B, por argumentos baseados em experiência do próprio sujeito, e C, constituída por respostas referenciadas na crença de que o comercial se destina à educação das crianças, são consideradas as mais elementares dentro desse contexto, como se pode observar nos exemplos abaixo:

Exemplos de respostas da categoria C: All. (5a 02m)

P-(...) Por que eles fazem comercial?

Cr- Eu acho que é pra educar mais as crianças assim... pra aprender mais coisas assim, tipo né, e pra aprender as coisas.

P- Ah é pra aprender as coisas que eles fazem comercial?

Cr- (sinaliza que sim) pras crianças aprender a falar que nem ele.

P- Como assim?

Cr- É pra aprender as coisas, a gente assiste e aprende as coisas assim.

Exemplos de respostas da categoria B: Ari. (5a 06m)

P-(...) Por que será que eles fazem comercial?

Cr- Eu não sei.

P- Não tem idéia?

Cr- Não.

P- Mas... por que será que eles apresentam o comercial na TV?

Cr- Não sei. Para mim era no cinema.

P- Para você era o que?

Cr- No cinema.

P- No cinema? Mas o que no cinema?

Cr- O reclame, para mim acho que era lá, não era aquele do bebêzinho.

P- Como assim? Explique-me direito que eu não estou entendendo!

Cr- É assim: eu, na hora que eu era bebêzinho, que minha mãe carregava eu no colo sabe, aí eu pensava que era no cinema que era para dar o reclame. Mas não era, era na TV.

P- Ah, você achava que era no cinema que dava, só no cinema que passava reclame?

Cr- É, depois passava o filme.

P- E na TV, eles passam propaganda, reclame, assim?

Cr- (sinaliza que sim)

P- Por que será que eles passam na TV?

Cr- Eu não sei!

Lar. (5a 08m)

P- (...) E por que eles fazem comercial?

Cr- Porque... quando não tem nada pra fazer, é só política. Quando tem algumas coisas pra assistir, quando entra o comercial, faz comercial.

P- Como é que é? Explique-me melhor isso.

Cr- Porque quando as novelas entram em comercial, os comerciais, fica falando dos negócios, dos carros, móveis...

P- E por que eles fazem comercial, então ?

Cr- Pra passar com a novela.

Maí. (5a 06m)

P- (...) E para que é que serve um comercial?

Cr- Comercial.... quando a gente assiste uma novela, eles querem ir no camarim de novo né, e depois volta o comercial da novela, daí eles fazem de novo... vai mais um pouquinho depois volta. Depois acaba...

P- Como assim?

Cr- Ah então.. é para os atores ir no camarim, e dá tempo, então eles põem o comercial. É isso.

Exemplos de respostas da categoria A: Rod. (5a 09m)

P- (...) E você sabe por que eles fazem comercial? Para que é que serve comercial?

Cr- tchu tchu (negativa)

P- Você tem idéia? Por que será que apresentam comercial na TV?

Cr- Ah, não tenho idéia não!

P- Não tem idéia!? Por que será?

Cr- Não sei

Fel. (9a 01m)

(...) para que eles fazem comercial? Para que serve um comercial?

Cr- Ah... (pausa) isso eu não sei

Por que será ... o que você acha?

Cr- Eu não sei

Para as crianças de 5 anos, com nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório e transição, observa-se uma concentração na categoria B (4 entre 8 crianças), uma resposta na categoria D e uma resposta na categoria C, evidenciando a dificuldade desses sujeitos quanto à compreensão da finalidade do comercial.

Os argumentos utilizados pelas crianças, ao responderem as questões investigadas neste bloco, relativas à compreensão da finalidade do comercial, revelam que as mais novas, que se encontram no nível de desenvolvimento pré-operatório ou transição para o operatório-concreto, apresentam respostas originais, característica do pensamento intuitivo.

4º BLOCO: FINALIDADE DA TELEVISÃO:

Este bloco de respostas refere-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem a finalidade da televisão enquanto veículo de comunicação, referindo-se aos seguintes itens:

I-A idéia prévia do sujeito sobre o que é a TV e a sua função.

As questões que nortearam a discussão e análise deste bloco foram:

Para que serve a TV? Diga-me o que você sabe sobre TV?

As respostas dos sujeitos foram distribuídas em seis categorias:

Quadro 8: Categorias de respostas referentes à idéia prévia do sujeito sobre o que TV e sua função.

Categoria A: Respostas redundantes ou baseadas na experiência do próprio sujeito
Categoria B: Respostas baseadas em descrições dos conteúdos televisivos ou características funcionais ou tecnológicas da TV.
Categoria C: Respostas baseadas em características de entretenimento
Categoria D: Respostas baseadas em características de informação
Categoria E: Respostas baseadas em características de educação e aprendizagem
Categoria F: Respostas que englobam referências de entretenimento, informação e educação.

Os resultados, apresentados na tabela 4-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

Tabela 4-A. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia prévia do sujeito sobre a TV e a sua função.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	I D A D E																							
	5 ANOS						7 ANOS						9 ANOS						11 ANOS					
	CATEGORIA DE RESPOSTAS																							
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
PRÉ-OPERATÓRIO	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	3	1	0	0	0	0	2	1	3	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	5
TOTAL	6	2	0	0	0	0	2	1	3	1	1	0	1	2	1	0	1	3	0	2	1	0	0	5

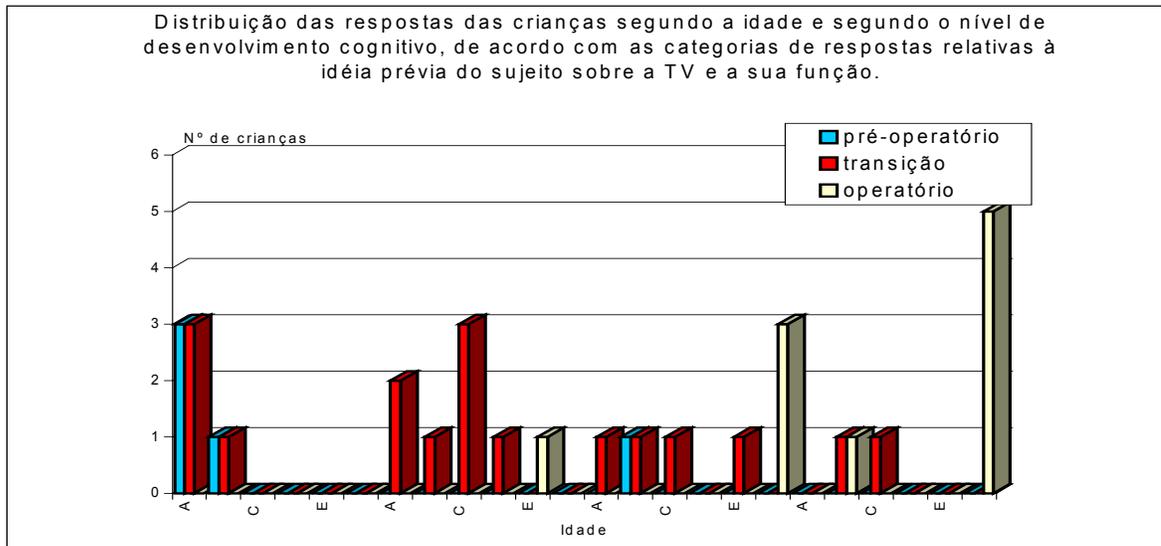


Gráfico 4-A.

Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia prévia do sujeito sobre a TV e a sua função.

No Gráfico 4-A, observa-se que as crianças, com 11 anos e nível cognitivo operatório-concreto uma, apresentam uma concentração de respostas na categoria F(5 entre 8 crianças). Os demais sujeitos de onze anos que se encontram no nível de transição do pré-operatório para o operatório-concreto e operatório, apresentaram respostas B e C.

As respostas que correspondem à categoria F, englobam, além dos argumentos que atribuem à TV a função de proporcionar ao telespectador informação, educação e entretenimento, os próprios valores dele a respeito desse veículo de comunicação. Percebe-se que esses sujeitos conseguem articular vários pontos de vista sobre a TV, demonstrando em seus argumentos, compreenderem a função dela. No entanto, a maioria dos sujeitos dessa idade, quando questionados à respeito de seus conhecimentos prévios sobre Televisão, responderam que não conheciam nada sobre ela, justificando suas respostas, por nunca terem estudado ou conversado com outras pessoas sobre a TV.

Os exemplos desse tipo de resposta podem ser observados a seguir:

Ren. (11a 07m)

P- (...) e para que serve a TV?

Cr- Eu acho que num ponto ele pode até servir pra informar as pessoas, as pessoas que assistem podem ficar mais informadas, que hoje em dia todo mundo tem TV, a maioria tem TV, então fica mais informada. Aquilo que acontece, mostra na TV. Por ex. os prefeitos decidiram alguma coisa. Houve uma Lei, prendeu, eles vão lá e passam na TV. Porque até eles informarem todo mundo assim... se não fosse a TV e o rádio assim, seria muito difícil.

P- E serve para mais coisas?

Cr- Depende. Tem coisas assim que ensina.

P- Ah, ensina.

Cr- Por ex. na Globo tem Globo Rural, essas coisas assim: ensina sobre os animais. Tem Globo Ecologia, ensina como é a ecologia do Brasil, as partes mais bonitas, os animais. Então, esses programas assim eu acho que ensina e assim, já tem outros que distrai

P- E há outros que distraem? Como assim?

Cr- Porque as novelas são mais assim... pra distrair as pessoas, eu gosto de assistir novela né... as vezes você pega no assunto novela e fica lá aquele assunto e você não consegue mais né... Você não tem nada pra fazer, pega uma novela assiste, fica na boa.

P- Então para que serve mesmo a TV?

Cr- Ela serve para informar, para ensinar, para distrair... Mas também tem várias coisas que a TV mostra que não é muito bom. Por ex. violência, coisas assim, tem muita coisa que passa na TV, que quem quiser assiste, muitos filmes também que não é bom as crianças assistirem, porque a maioria das crianças, tem várias crianças que, assim... quando ela assiste aquele programa lá, então ela entra naquela coisa e se é muito violento né...

May. (11a 03m)

P- (...) Você sabe alguma coisa sobre TV, já conversou com alguém, já estudou na escola?

Cr- Não, acho que não. eu não sei assim ...

P- E o que você gosta de assistir na TV?

Cr- Programas, filmes.

P- (...) May, você acha que a TV serve para quê?

Cr- Pra mostrar pra gente o que acontece nos redor eu acho assim.

P- Mostrar o que acontece ao nosso redor?

Cr- É, mostrar um jornalismo, novela, ficção, filme.... isso daí.

P- Mais alguma coisa?

Cr- Distrair... pra passar o tempo, se informar...

P- É... para informar ela serve também?

Cr- Também, nos Jornais.

Jul. (11a 04m)

P- (...) você sabe para que serve a TV?

Cr- A TV?

P- É.

Cr- A TV serve, algumas pra, tem alguns canais que servem pra educar, outros que falam assim, pra tomar cuidado que a rua tem muito perigo. Já tem outros que fazem bobagens... desenhos... essas coisas aí...

P- Você acha então.... que serve....

Cr- Serve para distrair as pessoas, educar e informar também.

P- A que você gosta de assistir na TV?

Cr- Programas? Ah assim...

P- A que você gosta de assistir à TV?

Cr- Eu gosto de filmes de comédia. Desenhos... mas só alguns, porque tem alguns que são muito chatos....

P- Você assiste bastante à TV?

Cr- Eu, mais ou menos.

P- É? E você me disse que serve para distrair e serve para mais alguma coisa a TV? Você falou educar também, não é?

Cr- Hum hum (afirmativa) alguns canais falam sobre a educação, outros que só fala pra distrair, já tem alguns que falam pra você tomar muito cuidado, porque lá fora escapou ladrão, escapou aquilo...

P- Você saberia me dizer mais alguma coisa sobre TV?

Cr- Sobre TV?

P- É, você já ouviu falar alguma coisa sobre TV, já estudou sobre TV ?

Cr- Ah... eu acho que não....eu nunca vi nada sobre TV.

Aos 9 anos de idade, observa-se que 3 crianças, com nível cognitivo operatório, apresentam resposta F. Assim como nas crianças com nove anos, com nível cognitivo pré-operatório ou em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, nos sujeitos de 7anos, também desses mesmos níveis cognitivos, observa-se que suas respostas distribuem-se uniformemente entre as categorias A,B,C e E.

Nas categorias E, D e C, observa-se que a compreensão sobre o que é televisão e sua função encontram-se centradas em uma única função dela. Essas crianças são incapazes de conceber que a TV pode ter mais de uma função e respondem, considerando o ponto de vista mais próximo de sua realidade. Tal fato pode ser atribuído à própria dificuldade que as crianças pré-operatórias ou em transição de um nível cognitivo mais elementar para outro superior, têm, ao tentarem explicar os seus pensamentos. Assim sendo, as crianças, que apresentaram respostas referentes à categoria C, evidenciaram somente características de entretenimento, pois para elas a única função da televisão é promover o bem-estar das pessoas, sendo, exclusivamente, um meio de lazer. Os exemplos abaixo ilustram tais respostas.

Andr. (11a 00m)

P- (...) E para que é serve a TV?

Cr- Pra gente se distrair, ver os programas, assim, não fica sem fazer nada.

P- Ah... e serve para mais alguma coisa ?

Cr- Não

P- É só para distrair que ela serve?

Cr- *Hum hum (afirmativa)*

Sam. (7a 09m)

P- (...) E o que você sabe sobre a TV? Você sabe alguma coisa sobre TV?

Cr- *Não.*

P- Não? Nunca estudou TV?

Cr- *Não.*

P- Nunca conversou com alguém sobre TV?

Cr- *Não.*

P- Não... diga-me uma coisa Sam.: Na sua opinião, para que serve a TV?

Cr- *Pra gente distrair.*

P- Ah! para distrair?

Cr- *Quando tá cansado.*

P- Quando está cansado, aí, para se distrair, você assiste à TV ?

Cr- *É.*

P- E serve pra mais alguma coisa?

Cr- ***Não***

Bia. (11a 08m)

P- O que você sabe sobre TV?

Cr- *Não sei muita coisa eu só gosto dela.*

P- E você assiste a mais coisas na TV?

Cr- *Assisto.*

P- A que você gosta de assistir?

Cr- *Eu assisto assim... novelas, e entre elas passa bastante comercial....*

P- E você sabe para que é que serve a TV? Na sua opinião, para que serve a TV?

Cr- *Ah, para passar assim um jeito pras pessoas, do que acontece... pra elas se distraírem um pouco com a TV...*

P- Para elas... explique-me melhor isso que eu não entendi.

Cr- *Pra ela... assim, eles querem mostrar as coisas que acontecem no dia-a-dia, por exemplo, a novela também, o que acontece... pra não ficar só enjoativo, a TV distrai as pessoas. Eu por exemplo, adoro assistir TV.*

P- É?

Cr- *Adoro, porque tem bastante coisas que... desenho, comercial, novela...*

Na categoria D, referente às características de informação da TV, observa-se a resposta de somente uma criança., com indícios de um progresso na representação que faz sobre a função dela. Em suas respostas, a criança procura mostrar a informação, como um outro aspecto positivo da TV, que supõe ser importante. Apesar de ainda centrar-se sob um único aspecto da função televisiva, o argumento apresentado é significativamente mais

elaborado do que o apresentado na categoria anterior (C). O mesmo pode-se dizer das respostas características da categoria E, que estão baseadas em características de educação e aprendizagem. Cabe ressaltar que, apesar de semelhantes às categorias D e E, guardam diferenças fundamentais entre si. Por exemplo, as respostas da criança da categoria D (informação) indicam um comportamento passivo diante da informação recebida. Ao ser solicitada a explicar melhor o que pensava, a criança diz que as informações servem somente para mostrar alguma coisa importante, ao passo que, nos argumentos das crianças da categoria E (educação), indicavam que podiam aprender coisas novas e interagir com esse aprendizado, ainda que, em benefício próprio. Exemplos das categorias E e D podem ser observados, respectivamente, nas seguintes respostas:

Sam. (7a 10m)

P- E para que serve a TV, Sam. O que você acha?

Cr- *Ah, pras pessoas assistir e aprender as coisas*

P- Para as pessoas assistirem... e aprenderem as coisas?

Cr- *É. Acho que sim. Elas assistem os programas e aprendem coisas que depois elas podem fazer em casa... Assim, cozinhar, fazer experiência, falar inglês na cultura.*

Dana. (7a 11m)

P- você sabe me dizer alguma coisa sobre TV?

Cr- *Acho que nada.*

P- Nada! Você nunca estudou isso?

Cr- *Não.*

P- Nunca conversou com alguém sobre TV?

Cr- *Não.*

P- Nunca aprendeu nada sobre TV?

Cr- *Não.*

P- Diga-me uma coisa: para que você acha que serve a TV?

Cr- *Pra gente ver coisas interessantes, ficar informado, saber do dia-a-dia.*

P- Dia a dia, coisas interessantes

Cr- *Ver como que está o tempo também. E ver outras coisas legais, que precisam, como que tá: se o preço tá alto, se o preço tá baixo.*

P- Então TV serve para tudo isso?

Cr- *Eu acho.*

Para as crianças com nível cognitivo pré-operatório e transição, com idade de 5 anos, as respostas estão concentradas em torno da categoria A (6 entre 8 crianças). Nessas categorias, consideradas as mais elementares dentro deste item, as respostas dos sujeitos

evidenciam claramente a não compreensão da função da TV e, no próprio esforço de compreender a pergunta, essas crianças descrevem os programas televisivos, as características tecnológicas da TV, ou seja, características concretas e visíveis do que podem observar na TV, ou ainda, apresentam respostas redundantes e baseadas em suas próprias experiências com a TV, como se observa nos exemplos a seguir:

Maí. (5a 06m)

P- (...) E a TV? Para que é que serve a TV?

Cr- Para assistir.

P- Para assistir, como assim?

Cr- Para assistir

P- Só para isso?

Cr- Hum hum (afirmativa)

Mar. (5a 10m)

P- (...) e você assiste à TV?

Cr- Assistio. O dia inteiro!

P- Meu Deus! O dia inteiro! Então, diga-me o que você sabe sobre TV?

Cr- Ah, eu sei que tem um monte de canal, até 30.

P- E o que mais?

Cr- É porque tem volume para abaixar e para erguer o volume.

P- Tem volume, tem canal... e para que é que serve a TV?

Cr- Para gente assistir.

P- E serve para mais alguma coisa?

Cr- É, para por fita também, de vídeo, que nem essa aqui.

P- Para por fita de vídeo, como esta que nós estamos colocando aqui?

Cr- É.

Ari. (5a 06m)

P- (...) Você viu tudo isso na TV? E para que serve então a TV?

Cr- Para ver.

P- Para ver! Como assim?

Cr- Pra gente ver.

Concluindo este item, observa-se que, com exceção das crianças de 5 anos, cujas respostas estão concentradas em A e B, à medida que as perguntas se tornam mais elaboradas e requerem um nível maior de “abstração”, as respostas tendem a ser vagas, sem apresentarem uma tendência de resposta mais clara.

II- A influência da TV na vida das pessoas

A questão que norteou a discussão e análise deste bloco foi a seguinte:

1) Se não existisse TV, o mundo seria igual como é hoje?

As respostas dos sujeitos foram distribuídas em quatro categorias:

Quadro 9: Categorias de respostas referentes à influência da TV na vida das pessoas

Categoria A: Respostas relacionadas à crença de não influência na vida das pessoas
Categoria B: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, por meio de fabulações, pseudo-explicações ou respostas redundantes
Categoria C: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, ligados a aspectos: afetivo e social, vivenciados no cotidiano do sujeito.
Categoria D: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, considerando outras variáveis.

Os resultados, apresentados na Tabela 4-B, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

Tabela 4-B. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	IDADE															
	5 ANOS				7 ANOS				9 ANOS				11 ANOS			
	CATEGORIA DE RESPOSTAS															
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	0	4	0	0	3	3	1	0	0	2	2	0	0	0	2	0
OPERATÓRIO	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	2	3
TOTAL	1	7	0	0	3	3	1	1	0	3	3	2	1	0	4	3

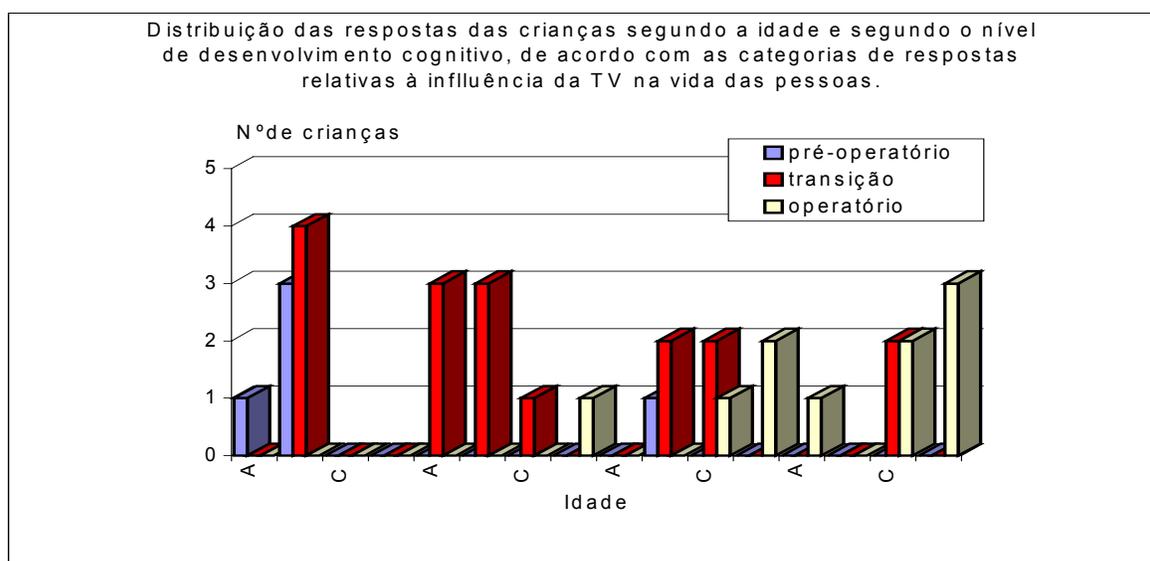


Gráfico 4-B

Distribuição das respostas das crianças segundo a idade e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas.

No gráfico 4-B, observa-se uma concentração de respostas nas categorias C e D para crianças de nível cognitivo operatório com idade de 9 e 11 anos, exceto para uma criança de 11 anos cuja resposta relaciona-se à categoria A. Na Categoria D, as respostas estão relacionadas à crença de que a TV influi na vida das pessoas e que essa influência deve-se a uma variedade de fatores, em geral, relacionados ao avanço tecnológico, como, por exemplo, facilidade e rapidez na informação, comodidade aos telespectadores e a possibilidade de invenção de outros aparelhos tecnológicos presentes na atualidade. Em geral, essas crianças apresentaram respostas mais detalhadas com exemplos ilustrando suas falas, como pode ser observado nas seguintes respostas:

May. (11a 03m)

P- (...) Você acha que o mundo seria igual se não existisse TV?

Cr- *Eu acho que não seria. Mas, é que modernizou tudo.... por exemplo, sem a TV eu acho que não existiria o computador, assim, essas coisas modernas, a comodidade que as pessoas tem hoje em dia em casa, no escritório..*

P- Ah, você acha que... então... não seriam iguais?

Cr- *É, porque o primeiro aparelho que foi inventado, assim, automático, foi o rádio, aí depois veio a TV, eu acho. Aí depois foi vindo o computador... essas coisas.*

P- Você acha que o mundo seria igual se não houvesse a TV?

Cr- É, ai eu já acho que não seria igual

P – Como assim?

Cr- Ah, e aí você faria o que? Em casa, deitar no sofá e só. Sem ver nada. Ficaria esquisito, não saberia tão rápido das coisas que estão acontecendo no mundo.

Mur. (9a 06m)

P- (...) e... vamos fazer de conta que em nosso mundo, agora, que na sua casa, na minha casa, aqui, nesta escola, não houvesse TV. A televisão ainda não foi inventada. Você acha que o mundo seria igual sem a TV?

Cr- Não, eu acho que não.

P - Como assim?

Cr- Na escola não ia ter sala de vídeo.

P - Na escola ... é verdade ...

Cr- Nas casas tem bastante coisas que precisam de TV né, que nem pro computador funcionar, precisa do monitor da televisão.

P – precisa é...

Cr- É, para o vídeo cassete funcionar, precisa de televisão. Mas também...

É que nem, se acontece alguma coisa lá no Norte, aqui quase ninguém saberia. Acontece lá... no Centro-Oeste, quase ninguém saberia.

P – e aí...?

Cr- É, e demorado também, porque até a notícia chegar aqui.....demora, por

Isso eu acho a Televisão também é importante na vida das pessoas.

P - Você acha que a TV é importante na vida das pessoas?

Cr- Assim, mais ou menos, porque ela é importante na vida das pessoas, mas não é o único jeito das pessoas saberem das coisas que acontecem no mundo.

Amá. (11a 01m)

P - É, e vamos fazer de conta que a TV não tivesse sido inventada. Até agora ninguém descobriu a TV, ninguém inventou a TV. Não existe! Você acha que o mundo seria igual, como é hoje se não existisse a TV?

Cr- Acho que não.

P - Por quê?

Cr- Sei lá, porque... por ex. tem gente que não sabe ler. Então vai pegar um revista um jornal assim, não vai saber ler, não vai entender nada, porque é um rabisco... agora a TV não, você já escuta, você já sabe mais

P - Ah então não seria igual?

Cr- Não. Também ...a gente fica sabendo das coisas bem mais rápido que as revistas ou outros meios de comunicação. Pelo rádio a gente também sabe das coisas que estão acontecendo bem depressa, só que não têm imagem.

As respostas da categoria C referem-se à crença de que a TV influencia a vida das pessoas; contudo, os fatores que os sujeitos atribuem a essa influência estão diretamente relacionados aos fatores sociais e afetivos, vivenciados em seu dia a dia, no convívio com

outras pessoas. Na fala dessas crianças, observa-se uma preocupação com os relacionamentos entre seus pares e com a sociedade em geral, como relatados nos exemplos a seguir.

Jul. (11a 04m)

P - Vamos fazer de conta que não existe TV no mundo. Ainda não inventaram TV. Você acha que o mundo seria igual ao que é hoje?

Cr- Não

P – Por que não?

Cr- Porque.... ah! porque a gente não ia ficar sabendo das coisas, assim por exemplo, aconteceu uma coisa assim lá em outro país... por exemplo as guerras, a fome, terremoto, as notícias com as pessoas que moram lá, hoje a gente sabe quase na mesma hora, porque todo mundo tem TV, até os mais pobres, se não existisse a gente não ia ficar sabendo rápido das coisas.

Mari. (9a 11m)

P – (...) Vamos fazer de conta que não existe TV no mundo. Quem inventou a TV, ainda não a inventou... então não há TV na sua casa, na minha, em lugar nenhum... Você acredita que se não existisse TV no mundo, as coisas seriam iguais como são hoje?

Cr- Não, porque daí não ia dá pra ver as crianças que desapareciam no Jornal... as coisas todas que acontecem em São Paulo.... enchentes. Não ia dar pra ver essas coisas.

P - Não ia dar para ver nada disso?

Cr- Não.

Para crianças com 5 e 7 anos, as respostas distribuem-se, em especial, na categorias A e B. De um modo geral, observa-se que crianças com nível cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, tenderam a apresentar respostas que variaram de A a C, ao passo que as crianças, com nível operatório-concreto, apresentaram respostas que variaram de C a D. Os sujeitos da categoria B, apesar de conceberem que a TV influencia a vida das pessoas, não conseguem argumentos coerentes para justificar suas idéias. Assim, ao responderem, valem-se de pseudo-explicações, fabulações ou mesmo respostas redundantes, próprias do pensamento intuitivo, característico do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, como se observa nos exemplos seguintes;

Maí. (5a 06m)

P- (...) Vamos fazer de conta que não há TV. Não há na minha casa, não há na sua, não há aqui na escola....não há em lugar nenhum. Você acha que o mundo seria igual ao que é hoje se não existisse TV?

Cr- Se não existisse TV... ninguém ia assistir. E se não tivesse comida na cidade, todo mundo ia passar fome, eu sei isso.

Ari. (5a 06m)

P- (...) Vamos fazer de conta que não existe TV. Então não há na sua casa, não há na minha, não há na escola, não há em lugar nenhum.... Será que o mundo seria igual sem a TV?

Cr- Não.

P- Como não?

Cr- Sabe por quê?

P- Por quê?

Cr- Porque senão todo mundo vai ficar com vontade.

P- Mas eles não conhecem a TV. Não sabem que existe.

Cr- Hum.....

P- Não foi inventada ainda, nem imaginam que tem! Será que o mundo seria igual?

Cr- Não.

P- Por quê?

Cr- Eu não sei... eu só disse que não!

P- (risos) você só disse que não! É? Não sabe me explicar, então?

Cr- Não.

P- Vamos pensar... se não inventassem a televisão, o mundo seria igual?

Cr- Para mim, acho que era Jesus que inventou a Televisão... eu não sei explicar mais, faz muito tempo

P- Para você foi Jesus que inventou a TV?

Cr- Hum hum (afirmativa), quando eu nasci já tinha TV, por isso.

Por fim, as respostas da categoria A representam a crença de não influência da TV na vida das pessoas. Nos argumentos dessas crianças, fica evidente a falta de coordenação de vários pontos de vistas, necessários à compreensão de que tal veículo de comunicação apresenta conteúdos imbuídos de idéias, conceitos, valores, estereótipos que, por sua vez, podem influenciar as atitudes, hábitos e até mesmo opiniões das pessoas.

Percebe-se também, que o conhecimento que essas crianças apresentam sobre a TV é bastante limitado, centrando-se, em grande parte, no que podem observar (concretamente) a respeito dela. Os exemplos a seguir ilustram as respostas dessa natureza.

Dana. (7a 11m)

P – (...) É. Então vamos fazer de conta Dana., que não há TV no mundo, não existe, ninguém inventou TV até agora.

Cr- Tá bom.

P - Então não há na sua casa, não há na minha, não há aqui na escola, em lugar nenhum. Você acha que a vida da gente seria igual se não existisse TV?

Cr- Acho que sim.

P - Seria igualzinha a que é hoje?

Cr- É, porque a gente poderia andar por aí e ver algumas lojas assim... ia ser igual TV.

P - Então não ia mudar em nada?

Cr- Não ia mudar em nada!

Alé. (7a 01m)

P - Você acha que se houvesse TV no mundo, na sua casa, na minha casa, na escola, em lugar nenhum, não existisse a TV, o mundo seria igual como é hoje?

Cr- Não sei.

P - Não sabe?

Cr- Seria... mas, não teria só TV, é isso!

P - não teria TV ... então ...

Cr- É , só que aí, só nós que não podia passar o tempo, só isso. Tinha que arrumar outras coisas para o tempo passar.

Concluindo esta análise, com relação às variáveis idade e nível cognitivo, dada as características das perguntas realizadas, pode-se dizer que existem indícios de que as respostas desses sujeitos, estejam relacionadas com a idade e com o nível cognitivo que se encontram. Especificamente nos blocos 3 e 4, observa-se que à medida em que as perguntas se tornam mais elaboradas e requerem um nível maior de “abstração”, as respostas tendem a se espalharem, sem apresentar uma tendência de resposta mais clara.

ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS ÀS VARIÁVEIS: SEXO E NÍVEL COGNITIVO

Os dados coletados, foram analisados também, visando a verificar se as variáveis sexo e nível cognitivo influenciam as respostas dos sujeitos. Considerando as respostas dos sujeitos, distribuídas por blocos de respostas, observam-se os seguintes resultados:

1 ° BLOCO : O CONTEÚDO DO COMERCIAL

Como apresentado na primeira parte da discussão dos resultados, as respostas referentes a esse bloco encontram-se subdivididas em quatro itens.

No primeiro, relativo à *identificação da mensagem central*, observa-se a presença de cinco categorias de respostas, representadas pelas letras A, B, C, D e E ⁹.

Como já foi dito, as respostas mais elementares encontram-se agrupadas na categoria A, seguindo, progressivamente, de acordo com a melhor compreensão para as categorias finais, consideradas as mais elaboradas.

Quadro 1: Categorias de respostas referentes à mensagem central do comercial

Categoria A: Não identifica a mensagem central, remetendo-se somente às características do personagem do comercial.
Categoria B: Identifica a mensagem central, remetendo-se às descrições ou função do produto do comercial (o telefone).
Categoria C: Identifica a mensagem central, remetendo-se ao telefone e à empresa responsável pelo produto anunciado.
Categoria D: Identifica a mensagem central, remetendo-se à idéia de lançamento de um produto (telefone) e suas vantagens.
Categoria E: Identifica a mensagem central, valendo-se de argumentos que englobam a idéia de divulgação e vantagem do produto, referindo-se ainda à empresa responsável pelo mesmo.

A tabela 5-A apresenta os resultados dados pelos sujeitos quanto à verificação das variáveis sexo e nível cognitivo.

Tabela 5-A. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à mensagem central do comercial.

⁹ Com o intuito de facilitar o acompanhamento das discussões atuais, as descrições do que representa cada categoria encontram-se expostas nos quadros que antecedem às tabelas que serão apresentadas nesta sessão.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO					MASCULINO				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	0	2	0	0	0	1	1	1	0	0
TRANSIÇÃO	1	1	7	0	0	0	4	2	2	0
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	1	1	3	0	0	0	1	4
TOTAL	1	3	8	1	3	1	5	3	3	4

Para melhor visualização, as respostas estão representadas no gráfico 5-A. Tais resultados correspondem ao número de respostas relativas a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos do sexo feminino e masculino nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

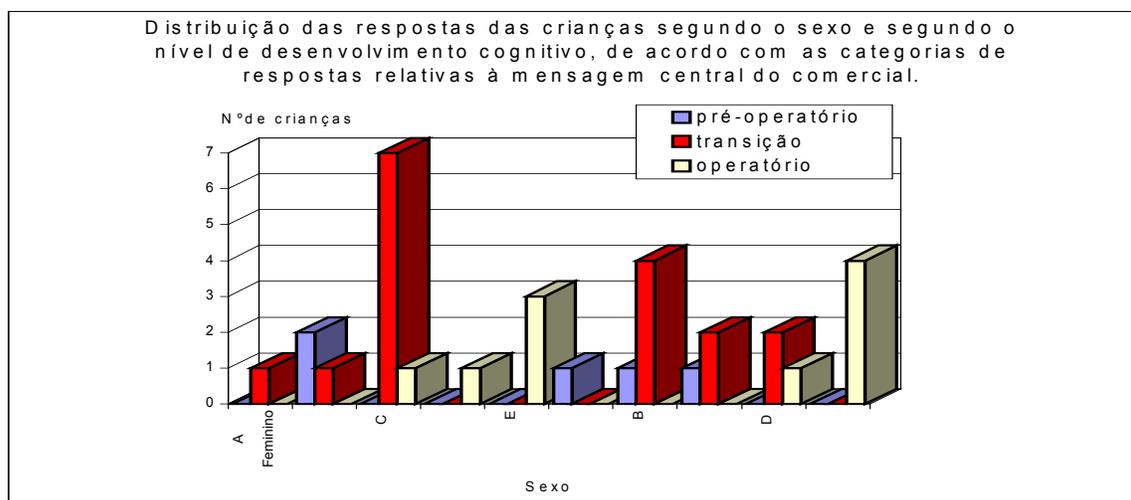


Gráfico 5-A.
Número de respostas das crianças, segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à mensagem central do comercial.

No gráfico 5-A, tanto para sexo masculino quanto feminino, em crianças de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se a prevalência da categoria E (a mais elaborada de todas). Todos os sujeitos de nível cognitivo operatório evidenciaram, em seus argumentos, compreender a mensagem central do comercial.

Quanto aos sujeitos com nível cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, as crianças do sexo masculino apresentaram respostas relativas às categorias B, C e D, com maior frequência para a categoria B (4 entre 8 crianças), enquanto

que, para as crianças do sexo feminino, as respostas distribuem-se entre A, B e C com maior prevalência da resposta C (7entre 9 sujeitos).

Tais dados evidenciam que, nesse nível de desenvolvimento cognitivo, enquanto a maioria dos meninos identificam a mensagem central, valendo-se de argumentos que apenas descrevem o funcionamento ou a característica do produto; as meninas reportam-se não somente ao produto anunciado (celular) como também fazem referência à empresa responsável pelo mesmo, outro atributo importante, apesar de ainda ser considerado elementar na compreensão do conteúdo comercial.

Das crianças de nível cognitivo pré-operatório, os meninos apresentaram respostas das categorias A, B e C e as meninas, somente da categoria B. Apesar de todas as respostas das meninas se concentrarem na categoria B, tal dado não constitui um diferenciador quanto às variáveis sexo e nível cognitivo, visto que todas as respostas das categorias A, B e C são consideradas elementares.

II – A compreensão da narrativa do comercial

No segundo item, relativo à *compreensão da narrativa do comercial*, observa-se a presença das seguintes categorias de respostas:

Quadro 2: Categorias de respostas referentes à compreensão da narrativa do comercial

Categoria A: Ausência de respostas

Categoria B: Não compreende a narrativa do comercial, remetendo-se à sua experiência pessoal ou apresentando pseudo-respostas ao narrar o que acontece nele.

Categoria C: Não compreende a narrativa do comercial, descrevendo conteúdo ou cenas isoladas que o constituem.

Categoria D: Compreende a narrativa do comercial, descrevendo e ordenando a seqüência das cenas que o compõe.

Categoria E: Compreende a narrativa do comercial, apresentando a narração um pouco mais elaborada, com começo, meio e fim.

Os dados a seguir ilustram os resultados apresentados pelos sujeitos quanto à verificação das variáveis sexo e nível cognitivo em relação a este segundo item do primeiro bloco.

Tabela 5-B. Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO					MASCULINO				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	0	1	1	0	0	1	2	0	0	0
TRANSIÇÃO	2	2	3	0	2	1	1	4	1	1
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	2	3	0	0	0	0	5
TOTAL	2	3	4	2	5	2	3	4	1	6

Para melhor visualização, as respostas, que estão representadas no gráfico 5-B, correspondem ao número de respostas relativas à *compreensão da narrativa do comercial*, apresentadas pelos sujeitos, de acordo com o sexo para os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

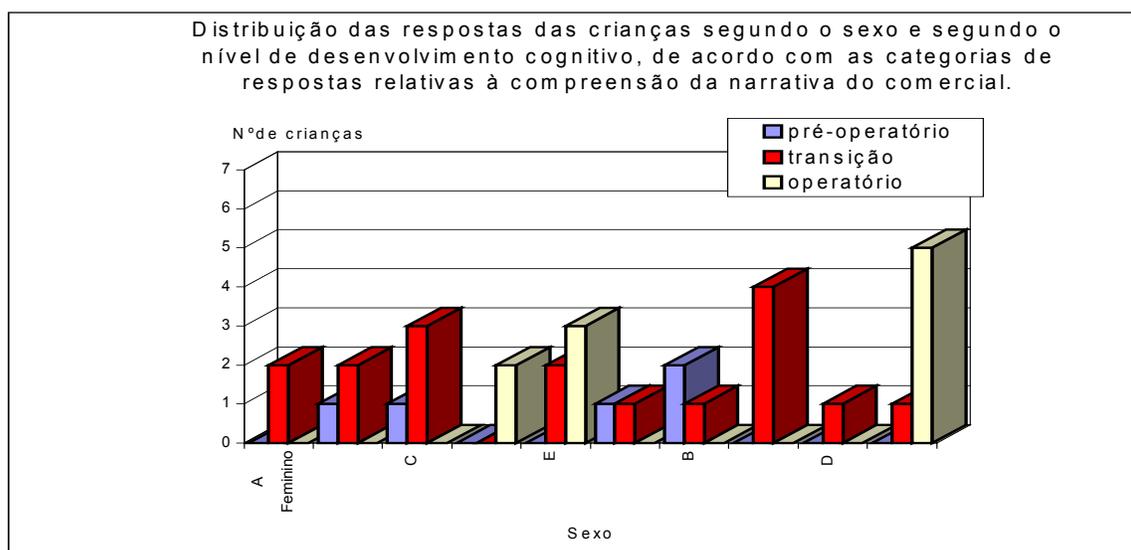


Gráfico 5-B.

Número de respostas das crianças, segundo o sexo e nível cognitivo de acordo com as respostas relativas à compreensão da narrativa do comercial.

Observam-se no gráfico 5-B, para os sujeitos do sexo feminino e de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, respostas da categoria D e E, enquanto que, para os sujeitos do sexo masculino, apenas a ocorrência da categoria E. Nesta categoria, apesar de todos os sujeitos de nível cognitivo operatório-concreto demonstrarem compreender a narrativa do comercial, os meninos sobressaíram-se, apresentando, unanimemente, respostas pertencentes à categoria mais elaborada.

Quanto às crianças de nível de desenvolvimento cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, as de sexo masculino apresentaram respostas distribuídas entre as categorias de A a E, com prevalência das que se incluem na categoria C (4 entre 8 meninos) e, as crianças do sexo feminino apresentaram respostas proporcionalmente distribuídas entre as categorias A,B e E, com predominância da categoria C. A diversidade de respostas apresentadas pode ser justificada pelo próprio raciocínio que essas crianças, independentemente da variável sexo, apresentam. Por se encontrarem em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, ainda não dispõem de “ferramentas cognitivas” que lhes assegurem a reversibilidade de pensamento e, dessa forma, ora apresentam respostas mais elaboradas, ora menos.

Quanto às crianças de nível cognitivo pré-operatório, as respostas dos meninos incluem-se nas categorias respostas A e B e, das meninas, nas categorias B e C, não sendo possível observar uma influência das variáveis: sexo e nível cognitivo, visto que tanto as respostas dos meninos como as das meninas pré-operatórias evidenciam uma compreensão bastante elementar desse item.

III- Identificação do personagem

Neste item, observa-se a presença das seguintes categorias de respostas:

Quadro 3: Categorias de respostas referentes à identificação do personagem

Categoria A: Não sabe o que é personagem e não faz nenhum tipo de identificação do mesmo.
Categoria B: Identifica o produto (o telefone) como o personagem do comercial, demonstrando não compreender o que é personagem.
Categoria C: Identifica o telefone e o bebê como personagem do comercial, demonstrando não compreender o que é personagem.
Categoria D: Identifica o bebê como personagem do comercial; sem, contudo, explicar o que é personagem.
Categoria E: Identifica corretamente o bebê como personagem do comercial, demonstrando compreender o que é personagem (sabe explicar).

Os resultados obtidos pelos sujeitos, quanto à verificação das variáveis sexo e nível cognitivo em relação à identificação do personagem de comercial, podem ser observados no quadro a seguir:

Tabela 5-C. Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à identificação do personagem do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO					MASCULINO				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0
TRANSIÇÃO	1	0	0	2	6	0	1	2	1	4
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	0	5	0	0	0	0	5
TOTAL	3	0	0	2	11	2	2	2	1	9

As respostas, que estão representadas no gráfico 5-C, correspondem ao número de respostas relativas a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo para os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

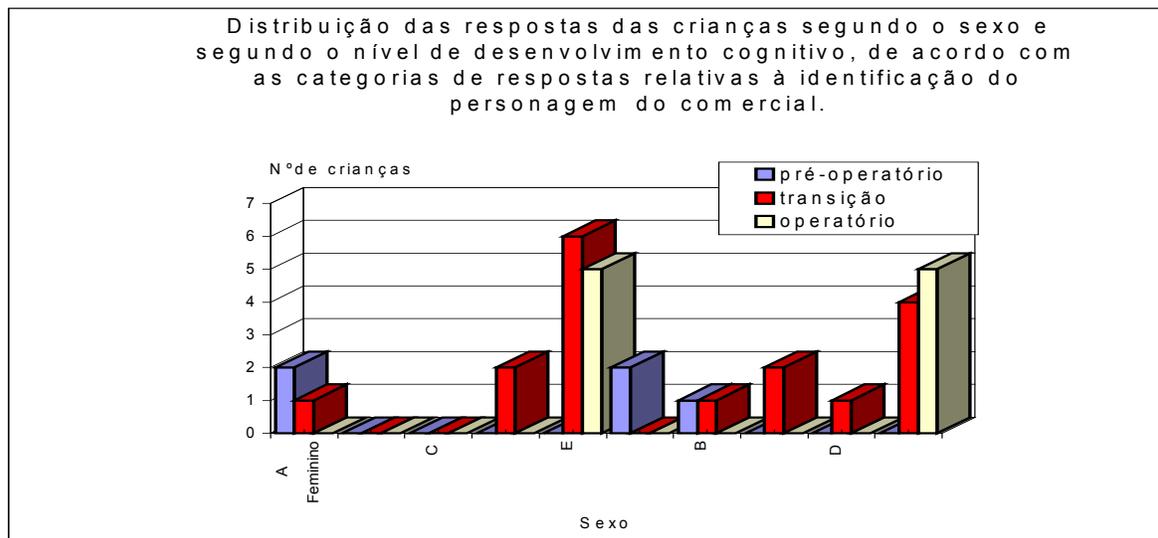


Gráfico 5-C.

Número de respostas dos sujeitos, segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à identificação do personagem do comercial.

Observa-se no gráfico 5-C, para crianças de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, uma concentração de respostas na categoria E, tanto para crianças do sexo feminino quanto do sexo masculino; o mesmo ocorrendo em relação às crianças de nível cognitivo em transição do pré-operatório para operatório-concreto.

Quanto às crianças de nível cognitivo pré-operatório, os meninos apresentaram respostas A e B, enquanto que as respostas das meninas incluem-se na categoria A.

Finalizando, percebe-se, neste item, que a maior dificuldade esteve diretamente relacionada às crianças de nível cognitivo pré-operatório (independente de sexo).

Assim sendo, enquanto que os meninos e as meninas de nível cognitivo operatório-concreto e transição identificam e compreendem o significado de personagem; as meninas e os meninos pré-operatórios não conseguem distinguir o personagem de outros elementos da trama. Analisando tais dados pode-se perceber que a variáveis sexo e nível cognitivo, analisadas em conjunto, não interferem quanto à identificação do personagem do comercial

IV-A compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

As categorias de respostas encontradas neste item e que nortearam toda discussão e análise foram:

Quadro 4: Categorias de respostas referentes à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

Categoria A: Não percebe nenhuma relação, reportando-se a pseudo-explicações, fabulações ou ausência de respostas.
Categoria B: Não compreende nenhuma relação, centrando-se apenas na descrição de características físicas do personagem ou do produto (fofinho, bonitinho, engraçadinho).
Categoria C: Compreende a relação, centrando-se em um único atributo do personagem (tamanho, nome, inteligência).
Categoria D: Compreende a relação, remetendo-se aos atributos do personagem, como Estratégia para chamar a atenção do consumidor à compra.

Os resultados, apresentados na Tabela 5-D, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos segundo o sexo e nível de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 5-D. Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO				MASCULINO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	2	0	0	0	3	0	0	0
TRANSIÇÃO	4	2	2	1	3	1	3	1
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	3	2	0	0	3	2
TOTAL	6	2	5	3	6	1	6	3

No gráfico 5-D, as respostas representadas, correspondem ao número de respostas relativas a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo para os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Distribuição das respostas das crianças segundo o sexo e segundo o nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

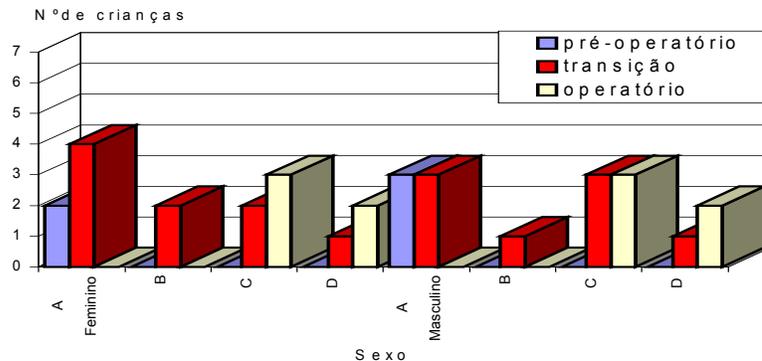


Gráfico 5-D.

Número de respostas das crianças, segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à compreensão da relação do personagem com a trama do comercial.

Observa-se, no gráfico 5-D, para crianças de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, uma concentração de respostas nas categorias C e D tanto para crianças do sexo feminino quanto sexo masculino. Todos esses sujeitos demonstraram, em seus argumentos, estabelecer a relação existente entre o personagem e a trama do comercial apresentado de uma maneira mais elaborada.

Quanto aos sujeitos com nível de desenvolvimento cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, observa-se que os meninos apresentaram respostas, variando entre as categorias A e D, o mesmo ocorrendo em relação às crianças do sexo feminino; contudo, observa-se maior frequência de respostas da categoria A (4 entre 9 meninas).

Em relação aos sujeitos de nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, observa-se que tanto os meninos quanto as meninas apresentaram apenas respostas da categoria A, evidenciando a dificuldade encontrada por essas crianças de compreenderem o item investigado.

O conjunto desses dados indica que as variáveis sexo e nível cognitivo dos sujeitos, analisados neste item, não apresentaram diferenças significativas nas respostas das crianças na tentativa de compreender as relações existentes entre o personagem e a trama do comercial.

Finalizando as discussões sobre este primeiro bloco, a partir da análise dos quatro itens: mensagem central, compreensão da narrativa do comercial, identificação do personagem e compreensão da relação do personagem com a trama do comercial, necessários para que os sujeitos compreendam o conteúdo de um comercial televisivo, percebe-se que, em todos os itens investigados, não pode ser constatado, uma diferença significativa quanto às respostas das crianças segundo as variáveis sexo e nível cognitivo.

2ºBLOCO - COMPREENSÃO DOS MECANISMOS DE PRODUÇÃO DO COMERCIAL

Ao investigar as respostas referentes ao modo pelo qual os sujeitos compreendem os mecanismos de produção de um comercial televisivo, duas idéias fundamentais precisam ser investigadas.

I- A idéia de efeito especial e estereótipos na produção do comercial.

Para a discussão e análise desse item, as respostas dos sujeitos foram distribuídas em cinco categorias:

Quadro 5: Categorias de respostas referentes à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial

<p>Categoria A: Respostas redundantes ou referenciadas na experiência do próprio sujeito.</p> <p>Categoria B: Respostas relacionadas às características inatas ou aprendizagem de uma habilidade por parte do personagem .</p> <p>Categoria C: Respostas relacionadas à idéia de produção por meio de brinquedos, fantoches ou bonecos</p> <p>Categoria D: Respostas relacionadas à idéia de produção por meio de gravação ou dublagem (mecanismo específico)</p> <p>Categoria E: Respostas relacionadas à utilização de efeitos especiais por meio de uma produção computadorizada</p>
--

Os resultados, apresentados na tabela 6-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, segundo o sexo e nível cognitivo em que se encontram os sujeitos desta pesquisa.

Tabela 6-A. Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativa à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO					MASCULINO				
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
PRÉ-OPERATÓRIO	1	1	0	0	0	3	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	0	0	1	7	1	1	0	1	5	1
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	2	3	0	0	0	1	4
TOTAL	1	1	1	9	4	4	0	1	6	5

Para melhor visualização, as respostas representadas no gráfico 6-A, correspondem ao número de respostas relativas à essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo e os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

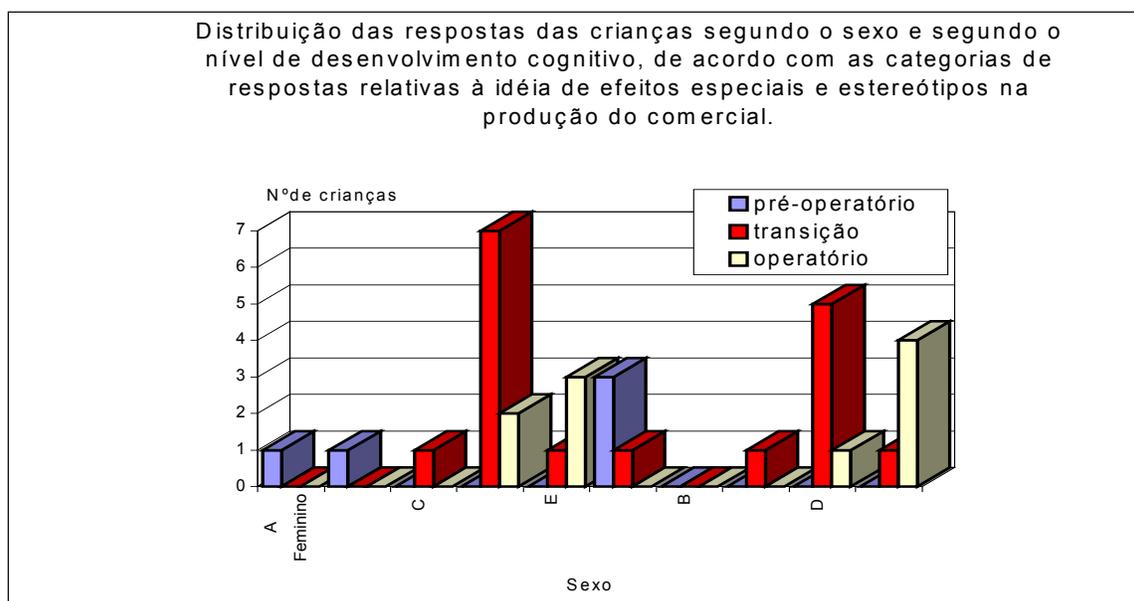


Gráfico 6-A

Número de respostas dos sujeitos segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à idéia de efeitos especiais e estereótipos na produção do comercial.

Observa-se, no gráfico 6-A, para crianças tanto do sexo feminino quanto masculino, de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, uma concentração de respostas nas categorias D e E, constatando-se, nesta última, maior frequência (7 entre 10 crianças). Nos argumentos desses sujeitos, fica clara a idéia de que a produção de um comercial televisivo depende de técnica e equipamentos específicos para tal fim. O mesmo observa-se ao analisarem-se os argumentos das crianças de nível cognitivo em transição, encontrando a prevalência de respostas da categoria D para ambos os sexos.

Quanto às crianças de nível cognitivo pré-operatório, as meninas apresentaram respostas correspondentes às categorias A e B, enquanto que as respostas dos meninos enquadram-se na categoria A, não apresentando, portanto, diferenças significativas decorrentes das variáveis sexo e nível cognitivo.

II- Realismo atribuído ao comercial

Para a discussão e análise desse 2º item do 2º bloco, as respostas dos sujeitos foram apresentadas em quatro categorias:

Quadro 6: Categorias de respostas referentes ao realismo atribuído ao comercial

<p>Categoria A: Respostas relacionadas à crença de existência total da trama do comercial na vida real</p>
<p>Categoria B: Respostas relacionadas à crença de não existência da trama do comercial na vida real, centradas em um a ausência de explicação, fabulação ou referenciadas na experiência do próprio sujeito</p>
<p>Categoria C: Respostas relacionadas à crença de não existência da trama do comercial na vida real, centradas em um único argumento lógico.</p>
<p>Categoria D: Respostas relacionadas à crença de existência parcial da trama do comercial na vida real</p>

Os resultados, apresentados na Tabela 6-B, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, segundo sexo e nível cognitivo.

Tabela 6-B. Distribuição do número de respostas dos sujeitos, segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO				MASCULINO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	0	2	0	0	0	3	0	0
TRANSIÇÃO	0	6	3	0	2	3	2	1
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	2	3	0	0	2	3
TOTAL	0	8	5	3	2	6	4	4

Para melhor visualização, as respostas que estão representadas no gráfico 6-B, correspondem ao número de respostas relativas a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo para os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

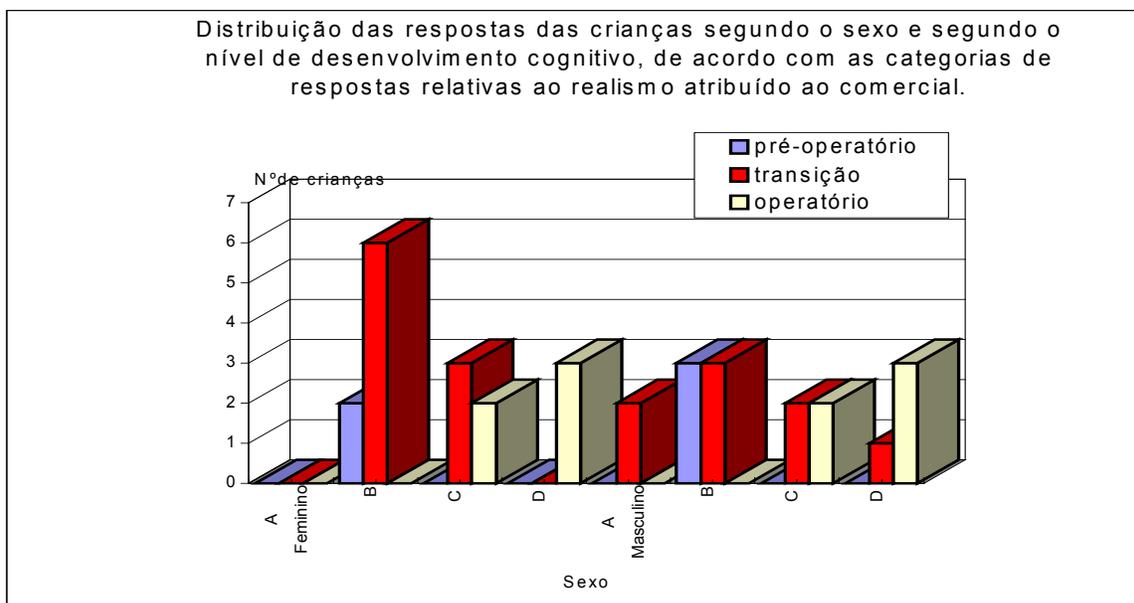


Gráfico 6-B

Número de respostas dos sujeitos segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas ao realismo atribuído ao comercial.

No gráfico 6-B, para crianças de ambos os sexos, de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se uma concentração de respostas nas categorias C e D, nas quais apresentam argumentos lógicos. Nota-se que os sujeitos estabelecem

diferenças cruciais quanto ao que acreditam no que a TV lhes mostra, o que lhes propicia maior compreensão com relação ao realismo atribuído ao comercial.

Em relação às crianças do sexo masculino, de nível cognitivo em transição do nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório para o operatório-concreto, as respostas variaram de A a D. No entanto, um fato chama a atenção: dentre todas as crianças de todos os níveis cognitivos, dois meninos, de nível cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, apresentaram respostas da categoria A, evidenciando, dessa forma, a extrema dificuldade apresentada por eles ao identificarem o que acontece, realmente, no comercial apresentado. Quanto às crianças do sexo feminino, as respostas foram B e C com prevalência das de categoria B (6 entre 9 respostas).

Para as crianças de nível cognitivo pré-operatório, tanto as meninas quanto os meninos apresentaram apenas respostas da categoria B, manifestando uma compreensão bastante elementar.

Enfim, ao investigar se as variáveis: sexo e nível cognitivo constituem um elemento que exerce uma influência significativa nas repostas dos sujeitos, nos diferentes níveis de desenvolvimento em que eles se encontram, percebe-se uma diferença quanto às repostas dos meninos de nível cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, cujos argumentos evidenciaram a não compreensão do item investigado.

3º BLOCO: FINALIDADE DO COMERCIAL

Este bloco de respostas refere-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem a finalidade ou intenção de um comercial, referindo-se à *idéia de comercialização de um produto*, dispostas em sete categorias:

Quadro 7: Categorias de respostas referentes à idéia de comercialização de um produto

Categoria A: Ausência de respostas
Categoria B: Respostas redundantes ou baseadas na experiência do próprio sujeito
Categoria C: Respostas baseadas na crença de aprendizagem e educação para as crianças.
Categoria D: Respostas baseadas na divulgação ou existência de um produto.
Categoria E: Respostas baseadas na divulgação de um produto com a finalidade de venda.
Categoria F: Respostas referentes à concepção de persuasão à compra de um determinado produto.
Categoria G: Respostas referentes à concepção de comercialização de um produto (divulgação, persuasão, venda e lucro)

Os resultados, apresentados na tabela 7-A, correspondem ao número de respostas referentes a todas as categorias, apresentadas pelos sujeitos de ambos os sexos nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

Tabela 7-A. Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo sexo e o desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia de comercialização de um produto.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO							MASCULINO						
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G
PRÉ-OPERATÓRIO	0	2	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	0	4	0	2	1	2	0	2	1	1	0	3	1	0
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	1	1	0	3	0	0	0	0	0	1	4
TOTAL	0	6	0	3	2	2	3	4	2	1	0	3	2	4

Para melhor visualização, as respostas abaixo (Figura 7-A), correspondem ao número de respostas relativas à finalidade do comercial, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo e níveis de desenvolvimento cognitivo.

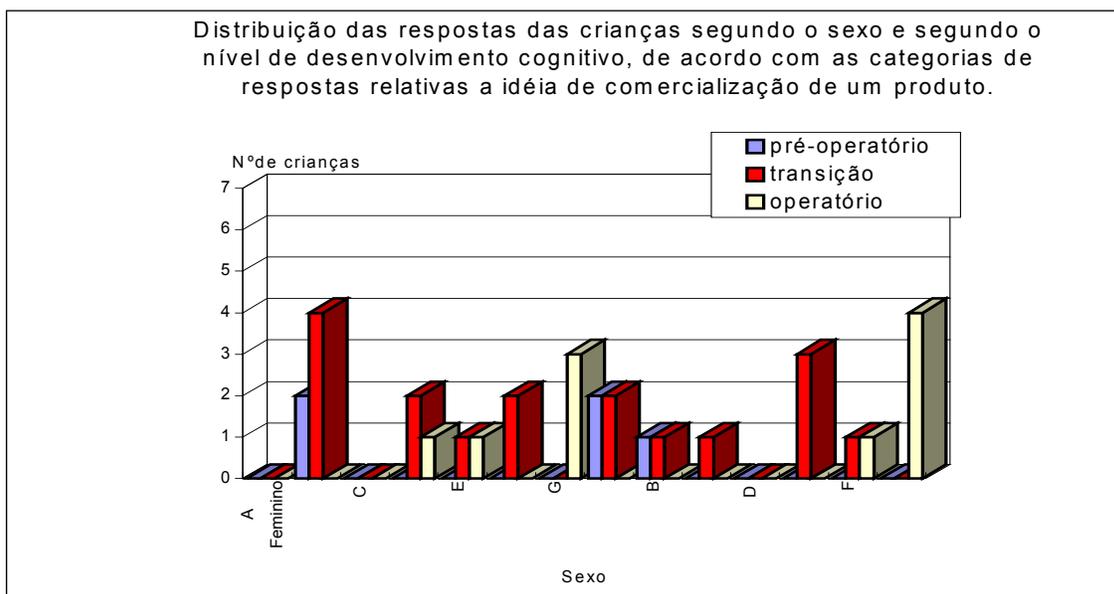


Gráfico 7-A

Número de respostas dos sujeitos segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à idéia de comercialização de um produto.

No gráfico 7-A, para crianças do sexo masculino, de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se uma concentração nas categorias F e G e, com maior frequência, na G (4 entre 5 meninos). Para as crianças do sexo feminino, as respostas foram D, E e G com prevalência da categoria G (4 entre 5 meninas). Tais respostas evidenciaram que, tanto os meninos como as meninas de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto concebem a idéia de comercialização de um produto.

Para os sujeitos do sexo masculino, de nível de desenvolvimento cognitivo, que se encontram em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, as respostas encontram-se proporcionalmente distribuídas nas categorias A,B,C (mais elementares), observando-se ainda, a presença de três respostas da categoria E. Por sua vez, as crianças do sexo feminino apresentaram respostas distribuídas nas categorias D, E e F (mais elaboradas); havendo, contudo, quatro respostas correspondentes à categoria B (menos elaboradas).

Quanto ao nível cognitivo pré-operatório, para as crianças do sexo masculino, observa-se a prevalência da categoria A, e as meninas apresentaram, com maior frequência, a resposta B .

Concluindo este bloco, os argumentos utilizados pelas crianças, ao responderem as questões relativas à compreensão da finalidade do comercial, não revelam diferenças significativas quanto à influência das variáveis sexo e nível cognitivo.

4º BLOCO: FINALIDADE DA TELEVISÃO:

Ao referir-se ao modo pelo qual os sujeitos compreendem a finalidade da televisão, enquanto veículo de comunicação, faz-se necessária a investigação dos seguintes itens.

I-A idéia prévia do sujeito sobre o que é a TV e a sua função.

As questões que nortearam a discussão e análise deste bloco foram apresentadas em seis categorias:

Quadro 8: Categorias de respostas referentes à idéia prévia do sujeito sobre o que é TV e sua função

<p>Categoria A: Respostas redundantes ou baseadas na experiência do próprio sujeito</p> <p>Categoria B: Respostas baseadas em descrições dos conteúdos televisivos ou características funcionais ou tecnológicas da TV.</p> <p>Categoria C: Respostas baseadas em características de entretenimento</p> <p>Categoria D: Respostas baseadas em características de informação</p> <p>Categoria E: Respostas baseadas em características de educação e aprendizagem</p> <p>Categoria F: Respostas que englobam referências de entretenimento, informação e educação.</p>

Os resultados, apresentados na tabela 8-A, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, segundo as variáveis: sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia prévia do sujeito sobre TV e a sua função.

Tabela 8-A Distribuição do número de respostas dos sujeitos segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à idéia prévia do sujeito sobre a TV e a sua função.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO						MASCULINO					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
PRÉ-OPERATÓRIO	2	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
TRANSIÇÃO	3	1	3	1	1	0	3	3	2	0	0	0
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	0	0	1	4	0	1	0	0	0	4
TOTAL	5	1	3	1	2	4	4	6	2	0	0	4

Os dados que estão representados no gráfico 8-A, correspondem ao número de respostas relativas à essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo nos diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

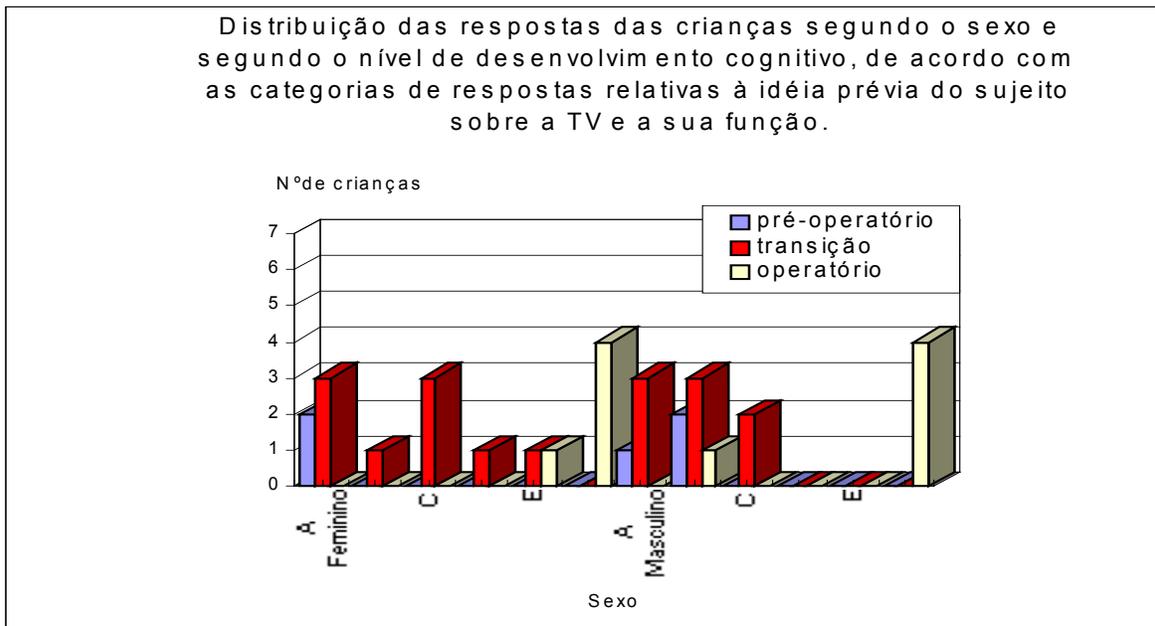


Gráfico 8-A.

Número de respostas das crianças segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à idéia prévia do sujeito sobre a TV e a sua função.

No gráfico 8-A, tanto nas respostas dos meninos quanto nas das meninas, de nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se uma maior freqüência na

categoria F (4 entre 5 sujeitos de cada sexo), evidenciando a compreensão dessas crianças sobre a idéia prévia que eles apresentam sobre TV e sua função.

Para as crianças de nível cognitivo transição, as crianças do sexo feminino apresentaram respostas que variaram de A a E; com maior freqüência, as respostas A e C (3 em cada categoria). Já a respostas das crianças do sexo masculinos se distribuem de A a C; com maior freqüência, as que se enquadram nas categorias A e B (3 em cada categoria).

Quanto ao nível cognitivo pré-operatório, para as crianças do sexo masculino, observa-se a prevalência das respostas que se incluem na categoria B e, para as meninas, apenas respostas da categoria A, constatando-se a grande dificuldade encontrada por todos os sujeitos em apresentar de alguma forma as suas idéias sobre TV e suas funções.

Cabe ressaltar que tanto os meninos como as meninas, ao serem questionados sobre suas idéias de Televisão, a maioria dos entrevistados (23 entre 32) disseram que não sabiam (nunca estudaram) ou não conheciam nada sobre TV (nunca conversaram sobre TV com outras pessoas). Os meninos e as meninas, que responderam que conheciam alguma coisa sobre TV (9 entre 32), não souberam explicar, ou ainda, descreveram as funções, ou mesmo, seus conteúdos televisivos.

II- A influência da TV na vida das pessoas

Neste item, as respostas dos sujeitos foram distribuídas em quatro categorias:

Quadro 9: Categorias de respostas referentes à influência da TV na vida das pessoas

<p>Categoria A: Respostas relacionadas à crença de não influência na vida das pessoas</p>
<p>Categoria B: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, por meio de fabulações, pseudo-explicações ou respostas redundantes</p>
<p>Categoria C: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, ligadas aos aspectos: afetivo e social, vivenciados no cotidiano do sujeito.</p>
<p>Categoria D: Respostas relacionadas à crença de influência na vida das pessoas, considerando outras variáveis.</p>

Os resultados, apresentados na Tabela 8-B, correspondem ao número de respostas referentes a essas categorias, segundo as variáveis sexo e nível cognitivo.

Tabela 8-B Distribuição do número das respostas dos sujeitos segundo sexo e nível de desenvolvimento cognitivo, de acordo com as categorias de respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	FEMININO				MASCULINO			
	A	B	C	D	A	B	C	D
PRÉ-OPERATÓRIO	0	2	0	0	1	2	0	0
TRANSIÇÃO	2	5	2	0	1	4	3	0
OPERATÓRIO-CONCRETO	0	0	2	3	1	0	1	3
TOTAL	2	7	4	3	3	6	4	3

Para melhor visualização, as respostas representadas no gráfico 8-B, correspondem ao número de respostas relativas a essas categorias, apresentadas pelos sujeitos de acordo com o sexo para os diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo.

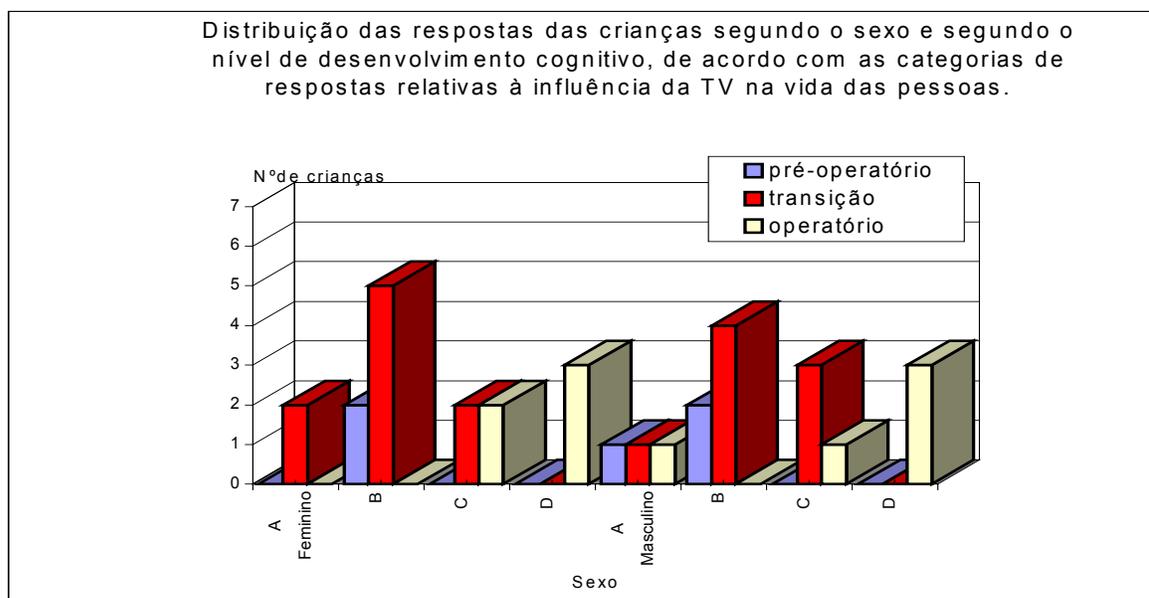


Gráfico 8-B.

Número de respostas dos sujeitos segundo o sexo e nível cognitivo, de acordo com as respostas relativas à influência da TV na vida das pessoas.

No gráfico 8-B, tanto para meninos quanto meninas, com um nível de desenvolvimento cognitivo operatório-concreto, observa-se uma concentração nas categorias C e D; com maior frequência para a categoria D (3 entre 5 crianças). Esses sujeitos apresentaram respostas em que há a crença de que a TV influencia de alguma forma a vida das pessoas, considerando, em seus argumentos, distintas razões para essa influência.

Para as crianças com nível cognitivo transição, os sujeitos de ambos os sexos apresentaram respostas mais elementares que variaram de A a C; com maior frequência, a resposta B (5 entre 9 meninas e 4 entre 8 meninos).

Quanto ao nível cognitivo pré-operatório, nas crianças do sexo masculino, observam-se respostas pertencentes as categorias A e B, enquanto as meninas apresentaram apenas a resposta B.

Encerrando as discussões deste 4º bloco, observa-se que os argumentos utilizados tanto pelos meninos como pelas meninas, ao responderem as questões relativas à compreensão global da finalidade da TV, revelaram que as variáveis: sexo e nível cognitivo parecem não ter apresentado influência significativa quanto à compreensão global de tal bloco de idéias.

SÍNTESE GERAL DAS ANÁLISES DOS RESULTADOS

As recentes investigações, relacionadas à criança e à sua compreensão televisiva, superam muitos conceitos e tabus a respeito dessa relação, apresentando considerações importantíssimas quanto à compreensão do “*meio televisivo*”, ou seja, a compreensão dos conteúdos, formatos televisivos específicos e mensagens subjacentes.

Como exposto na revisão bibliográfica, a compreensão de um conteúdo televisivo supõe a habilidade do telespectador para compreender um programa ou mesmo uma parte deste, implicando, assim, um processo de construção de representações, com formas específicas de as crianças expressarem seus julgamentos sobre os programas apresentados.

Neste estudo, assim como nas pesquisas relatadas no capítulo I, foi possível observar, nas respostas das crianças, ao compreenderem (ou não) o meio televisivo, formas peculiares e originais de argumentos, que confirmam a impossibilidade de se conceber a criança telespectadora como receptora passiva, diante do que a TV lhe oferece.

Em síntese, os resultados encontrados na análise de cada um dos quatro blocos de idéias oferecem informações que, em sua maioria, assemelham-se aos resultados encontrados em outras pesquisas sobre o conteúdo televisivo comercial, realizadas nas mais distintas partes do mundo, constatando-se, ainda, uma tendência na evolução das representações das crianças, como pode ser observado nas tabelas 11 e 12, que se encontram nas páginas 181 e 182 (respectivamente).

No primeiro bloco de questões relativas à *análise do conteúdo do comercial*, segundo as variáveis idade e nível cognitivo, percebe-se que, em todos os itens investigados, as crianças de nível cognitivo mais alto e de mais idade apresentam melhor compreensão em relação ao conteúdo do comercial. Nas questões destinadas a investigar esse primeiro item, observa-se que somente as crianças de nível cognitivo operatório-concreto foram capazes de estabelecer algum tipo de relação entre os vários componentes das respostas em cada item investigado. Cabe ressaltar que, ao serem questionadas, essas crianças, apesar de demonstrarem maior capacidade para analisar as situações apresentadas,

valendo-se de argumentos lógicos, estes estavam bastante ligados ao que lhes era familiar. As crianças pequenas, cujo nível de desenvolvimento cognitivo era pré-operatório ou encontravam-se em transição do pré-operatório para o operatório-concreto, não demonstraram ser capazes de fazer essas conexões, principalmente, ao responderem as questões referentes à compreensão da narrativa do comercial. Essas respostas assemelham-se às encontradas nos estudos de Gunter e McAller (1997), quando revelam que, na idade 4 a 5 anos aproximadamente, as crianças, por serem incapazes de recordar os episódios e de relacioná-los entre si, podem sentir dificuldades em entender os programas a que assistem na TV, ou seja, sentem dificuldades em reunir todas as partes de uma história com o objetivo de formar um todo coerente. Assim, são capazes somente de se lembrar de “pedaços” ou cenas isoladas do episódio assistido, como ficou muito claro nas respostas encontradas nas categorias mais elementares desse bloco de respostas.

Em relação às outras questões investigadas na análise do conteúdo do comercial, as respostas encontradas indicam também uma similaridade com os estudos de McKenna e Ossoff (1998) quanto à discriminação dos conteúdos relevantes da trama, de outros conteúdos menos importantes, visto que as crianças mais novas encontraram grandes dificuldades ao identificarem a mensagem central do comercial e destacá-la de outros conteúdos.

Dessa forma, as variáveis: idade e nível cognitivo indicam uma estreita relação entre a idade e nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontram esses sujeitos, ao compreenderem o conteúdo televisivo; contudo, ao analisar as variáveis sexo e nível cognitivo, percebe-se que, em todos os itens investigados neste bloco, não pôde ser constatada uma diferença significativa entre as respostas dos sujeitos, que pudesse ser atribuída a essas variáveis, visto que, em cada nível de desenvolvimento, tanto os meninos como as meninas apresentaram respostas similares.

Quanto aos dados referentes ao *mecanismo de produção do comercial*, que correspondem ao segundo bloco de idéias, assim como evidenciado no bloco anterior, percebe-se, à medida que as idades e o nível cognitivo vão aumentando, maior concentração de respostas nas categorias mais elaboradas. Nessas categorias (finais), as respostas dos sujeitos quanto à idéia de efeitos especiais e realismo atribuído ao que acontece no comercial procuram explicar também a finalidade do comercial, ou seja, que os

programas são produzidos especialmente para um fim, antecipando e relacionando tais idéias às investigadas na compreensão da finalidade do comercial, discutidas no terceiro bloco.

No entanto, as crianças mais novas, de 5 anos e à exceção de uma criança de 9 anos, todas com nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, apresentaram respostas extremamente egocêntricas, em que foi possível observar o quanto as crianças estavam centradas em seu próprio ponto de vista. As crianças, de 7 e 9 anos, com nível de desenvolvimento cognitivo em transição, apresentaram apenas um dos argumentos mais elaborado, sem contudo estabelecerem conexões com outras categorias ou idéias. Os dados encontrados nesse item se assemelham aos encontrados por Gunter e McAller (1997), quando destacam que, até aproximadamente 8 anos, as crianças não percebem que os programas são produzidos especialmente para atender o meio televisivo.

Entretanto, observa-se que os argumentos utilizados tanto pelos meninos como pelas meninas, ao responderem as questões relativas ao realismo atribuído ao que acontece no comercial, apesar de se constatar uma discrepância entre as respostas de dois meninos de nível cognitivo em transição do pré-operatório para o operatório-concreto em relação às meninas do mesmo nível cognitivo, em geral, não revelaram influência significativa das variáveis sexo e nível cognitivo.

Os argumentos utilizados pelas crianças, ao responderem as questões investigadas no terceiro bloco de idéias, relativas à *compreensão da finalidade do comercial*, constituem-se na característica central, destacada nos estudos de Gunter e McAller (1997), quanto à compreensão de uma mensagem publicitária. Formadas por aspectos que englobam: distinção de programas e propagandas; concepção de um patrocinador como fonte da mensagem do comercial; compreensão da intenção da mensagem do comercial e o entendimento da natureza simbólica dos produtos, personagens e contexto do comercial, as questões desse bloco destacaram-se por apresentarem um número mais extensivo de categorias de respostas. Essa característica parece revelar as inúmeras tentativas das crianças ao formularem e checarem as suas próprias hipóteses, além de evidenciar o quanto essas tentativas (pensamentos) avançam em direção de argumentos mais elaborados.

Nesse item, ao analisar se as variáveis: idade e nível cognitivo interferem nas respostas dos sujeitos, foi possível observar que as crianças mais novas, que se encontram

no nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório ou transição para o operatório-concreto, apresentaram pouquíssimas respostas que demonstram o seu entendimento sobre a proposta do comercial. Tais respostas chamam a atenção por serem bastante originais e, principalmente, por constituírem-se de argumentos finalistas, próprios do pensamento intuitivo em que se encontravam.

Novamente, confirmando a similaridade entre os resultados deste estudo e os encontrados nas pesquisas de Gunter e McAller (*Ibid*), observa-se que as crianças menores de oito anos expressam uma certa confusão quando lhes é solicitado para explicarem ou definirem a natureza dos comerciais. No entanto, com as crianças mais velhas, tal fato não foi observado, em razão de apresentarem estruturas cognitivas que lhes propiciam distinguir entre programas e comerciais e, ainda, as várias mensagens de um mesmo comercial, baseadas nas características de cada uma delas.

Ao contrário das variáveis idade e nível cognitivo; as variáveis sexo e nível cognitivo não revelaram, nesse bloco, diferenças significativas quanto à influência delas nas respostas das crianças.

Quanto às questões do quarto e último bloco investigado, referentes à *compreensão da finalidade da TV*, observa-se um dado importantíssimo, relacionado aos conhecimentos prévios dos sujeitos sobre TV. Fica evidente, nas respostas de todos os sujeitos, a falta de conhecimento e informação sobre a TV, a experiência com o meio televisivo, mecanismos e função e o quanto a ausência desses fatores pode dificultar a compreensão global do conteúdo do comercial, da compreensão da televisão e de suas funções. De acordo com Gunter e McAller (1997), quando as crianças aprendem sobre o formato e funcionamento da televisão, são capazes de desenvolver habilidades como, por exemplo: recordar personagens e conteúdos, e dessa forma, tornarem-se mais eletivas nas manifestações de qualquer conteúdo televisivo.

Ao analisar se as variáveis idade e nível cognitivo apresentam algum tipo de influência nas respostas das crianças, observa-se que, dadas as características das perguntas realizadas, pode-se dizer que existem indícios de que as respostas desses sujeitos estejam relacionadas à idade e ao nível cognitivo em que se encontram.

Entretanto, observa-se que os argumentos utilizados tanto pelos meninos como pelas meninas, ao responderem as questões relativas à compreensão global da finalidade da TV, não revelaram influência significativa das variáveis sexo e nível cognitivo.

Outro dado, a ser destacado neste estudo, refere-se à explicação que algumas crianças apresentam sobre a relevância do papel da Televisão na humanidade. Ao investigar as respostas relativas à compreensão da influência da TV na vida das pessoas, foi possível observar, com a exceção de um menino de 11 anos (operatório-concreto), que a maioria das crianças até 9 anos de idade (pré-operatória e transição), atribuem valores e estereótipos ao que assistem na televisão, revelando a perpetuação de uma opinião popular, que confere à televisão a responsabilidade de injetar nos telespectadores atitudes e opiniões.

Contribuindo de uma forma mais específica, as pesquisas de Gunter e McAller (*Ibid*), entre outros pesquisadores, questionam as chamadas concepções “empirista”, apresentando, como argumento, os resultados de seus estudos que demonstram a existência de formas específicas de a criança compreender a televisão e manifestar suas concepções sobre os programas apresentados.

Neste contexto, a idéia de que, ao assistir à TV, o sujeito recebe passivamente todo o efeito da Televisão, deve-se, segundo os mesmos autores, à falta de conhecimento das pessoas a respeito da Televisão. Nas respostas dos sujeitos desta pesquisa, percebe-se que, na tentativa de compreenderem o conteúdo televisivo comercial, a TV e suas funções, enquanto parte de um mundo social, apresentaram e reelaboraram uma série de idéias próprias e originais, evidenciando a construção de tais representações.

Finalizando, pode-se dizer que tanto a análise qualitativa como a quantitativa (descrições numéricas) dos dados obtidos neste estudo, além de fornecerem uma ampla idéia das representações que os sujeitos desta investigação apresentam sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções, parecem indicar que, com o aumento progressivo da idade, independentemente do sexo do sujeito, observa-se, também, um progresso significativo no seu desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, uma melhora na compreensão das questões referentes aos conteúdos televisivos, confirmando as hipóteses norteadoras desta pesquisa.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de sua obra, Piaget preocupou-se em investigar os aspectos formadores do conhecimento, razão pela qual interessou-se pelas características universais e comuns a todos os sujeitos, representadas pelo sujeito epistêmico. Ao investigar as características universais de todo ser humano, sua obra possibilita a compreensão dos processos pelos quais todo sujeito passa ao construir seus conhecimentos, apresentando de maneira original uma nova visão sobre a origem do conhecimento.

Considerando a natureza epistêmica e biológica de seus trabalhos, pode-se dizer que Piaget não estava preocupado em elaborar uma teoria da Educação; entretanto, a amplitude e organização lógica, com que realizou todos os experimentos, inovaram antigas concepções sobre o desenvolvimento humano, permitindo que suas descobertas teóricas subsidiassem não somente trabalhos na Educação, como em outras inúmeras ciências.

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento do pensamento infantil contribuem, especificamente, com a educação, referenciando o educador na compreensão dos processos de construção da gênese do conhecimento na criança, de forma a nortear sua prática pedagógica em busca de uma educação de qualidade.

“...compreender é inventar, ou reconstruir através da invenção...” (Piaget, 1972 /1998,p.17), sendo assim, na teoria piagetiana, a relação ensino-aprendizagem implica muito mais que transmitir informações, supondo a passividade do educando. Aprender é um processo ativo em que o aluno é o construtor de seu próprio conhecimento, visto que a criança assimila as informações provenientes do meio, de acordo com as estruturas cognitivas que ela possui, reformulando essas informações a partir da elaboração de novas hipóteses.

Sabe-se que, desde muito cedo, as crianças estão inseridas numa realidade bastante complexa e já elaboram uma série de representações sobre os acontecimentos do mundo físico, biológico e social. A elaboração dessas representações implica um longo percurso em que a ação e reflexão sobre o mundo são seus aspectos fundamentais.

Conforme as explicações de Delval (2001), os estudos realizados sobre os diferentes aspectos do conhecimento social evidenciam que os sujeitos constroem explicações, na tentativa de dar sentido à realidade, que são originais, muito semelhantes em diferentes lugares e independentes da crença do adulto, como foi possível observar nas representações que as crianças apresentaram sobre o comercial televisivo, a televisão e suas funções na presente pesquisa.

Levando-se em consideração essas idéias iniciais e as estreitas relações observadas tanto nas pesquisas apresentadas na revisão bibliográfica, como, principalmente, nos dados encontrados nesta pesquisa, fica evidente a necessidade efetiva de se trabalhar o conteúdo televisivo com as crianças. Para tanto, não basta delegar aos pais tal função, tendo-se que examinar este assunto com bastante atenção.

Atualmente, observa-se que a maioria dos pais, embora se preocupem com ao que seus filhos assistem na TV, não “questionam”, ou mesmo, “não sabem” como proceder, efetivamente, com os assuntos ou programas apresentados na TV.

... Não basta que a criança não fique fisicamente sozinha diante da televisão. É necessário que ela não se sinta só como espectador, que compartilhe a experiência, que possa dialogar, comparar. [...] O importante então, não é tanto o fato de que a criança não permaneça sozinha diante da televisão, mas o fato de que os acompanhantes adultos, saibam manter com ela um diálogo frutífero durante a programação” (Ferrés, 1996, p.104-105)

Para algumas famílias, a tarefa de educar as crianças para a televisão, se resume em proibi-las de assistirem à TV. Obviamente, nem toda programação que passa na TV preza pela integridade das crianças, e uma prova disso é a polêmica criada sobre o enquadramento dos programas em faixas etárias, com o anúncio obrigatório antes de sua exibição(a exemplos de muitos países europeus), determinada, recentemente, pelo governo brasileiro às redes de TV e que, infundadamente, suscitam uma série de questões paralelas como, por exemplo, a possibilidade da volta da censura.

No entanto, mais que proibir é necessário discutir e refletir esse fenômeno social e acredita-se que a escola, por ter como um de seus objetivos favorecer o pensamento crítico do educando, seja o local mais indicado para trabalhar e desenvolver os conhecimentos a respeito desse meio de comunicação. Pesquisadores como: Ferrés (1996): Enesco (1997), Delval (2000), entre outros, destacam, em seus estudos, o papel e a

importância da escola na promoção de reflexão e autonomia da criança diante daquilo que a TV lhe oferece.

(...)Se o meio televisivo se converteu em um fenômeno social tão importante, a escola, que têm que nos ajudar também a compreender o mundo social, deveria ocupar-se desse assunto. Os programas de televisão devem ser objeto de análises dentro da escola para ajudá-los a entendê-los, a analisá-los e criticá-los, da mesma forma que se fez com os autores de obras literárias. (Delval, 2000, p.39)

A criança deve lidar com as situações da TV e da mídia em geral, de forma a refletir sobre ela. Pensar o fenômeno social da TV, assim como, pensar as inúmeras facetas desse fenômeno, supõe entender seus conteúdos, mecanismos de produção e o próprio formato televisivo como poderosos instrumentos de compreensão da TV.

Como apresentado na revisão bibliográfica, atualmente, tem-se dado um destaque especial à chamada “alfabetização televisiva”. Em países como: Austrália, Estados Unidos, Inglaterra, entre outros, uma proposta curricular, para ensinar as crianças a entenderem a televisão, faz parte da rotina de muitas escolas. Nesse currículo, buscam-se ensinar às crianças os diferentes tipos de programas televisivos; a compreensão de realidade e fantasia na televisão; funcionamento em termos eletrônicos como efeito de câmeras e efeitos especiais; compreensão dos comerciais e os negócios da televisão; identificação de personagens da televisão; estereótipos na televisão; violência e agressão e de que maneira os telespectadores podem intervir na televisão. O trabalho dessas escolas, organizando as discussões e reflexões sobre a televisão, apresentou resultados significativos quanto à compreensão das crianças telespectadoras.

Na perspectiva construtivista de educação, com a sistematização de um trabalho com a TV, acredita-se que a escola, a partir da prática pedagógica do educador, venha a contribuir com o exercício da cidadania, relevante para a intervenção e a participação dos educandos na vida social.

Resumindo o que foi exposto: é preciso analisar a TV, levando-se em conta toda a sua complexidade. Sabe-se que as crianças, à medida que se desenvolvem, apresentam uma melhora significativa na capacidade de compreenderem os conteúdos televisivos; porém, isso não é garantia de atitudes críticas e reflexivas. O trabalho dentro da sala de aula, auxiliado por textos ricos em discussões e que promovam debates sobre o papel social da

TV, enriquecem as discussões e reflexões, podendo suscitar outras questões emergentes na sociedade que até então eram ignoradas.

A escola, como promotora do pensamento crítico das crianças, que ajuda a tomada de decisão e a formação de opiniões próprias, deve pensar na televisão assim como nos outros meios de comunicação como mais uma possibilidade para discutir a realidade social e, dessa forma, aguçar nelas a necessidade de prezarem pelos seus direitos de cidadãos.

Encerrando este estudo, constata-se a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas, a fim de que contribuam com mais informações, não somente de como a criança, como também os jovens elaboram suas representações sobre a TV e o mundo social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, R.P; LESSER,G.S. MERINGOFF, L.K. ROBERTSON,J.R, & WARD, S,- in *Effects of television advertising on children.* Massachusetts: Lexington Books, 1980
- ANDERSON, D.R. Children's understanding of television. Research on attention and Comprehension. N. York: Academec Press, 1983.
- BRYANT,J. & ANDERSON, D.R.- Research on children's understanding of television N. York: Academec Press. 1983.
- BELLONI, Maria L. – *Escola versus televisão: Uma questão de linguagem,* Revista Educação & Ciência, 1995, nº 52, p. 571-583.
- BENSON, M.S.– *Structure, conflict and psychological causation in the fictional narratives of 4-na 5 years-olds;* Merril-Palmer Quarterly, 1996,v.42, nº 2 ,p. 228-247.
- CARLSSON Ulla & FEILITZEN Cecilia Von (org)– *A criança e a violência na mídia*
=
Tradução Maria Elizabeth Santo Matar, Dinah de Abreu Azevedo – São Paulo, Cortez;
Brasília:UNESCO, 1999,p 22 .
- CASTRO Amélia Domingues de, *Piaget e a pré-escola -* 3ª Edição, São Paulo, SP,Pioneira, 1986, p 30.
- DELVAL Juan – La representación infantil del mundo social – in; TURIEL,E., ENESCO, I.
LINANZA, J. *El mundo social en la mente del niño.* Madrid: Alianza, 1989

DELVAL , Juan, - A televisão e a escola: colaboração ou competição - in ASSIS., Múcio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly- Anais do XVII Encontro Nacional de professores do PROEPRE: Construtivismo e prática pedagógica; Campinas: UNICAMP/FE/LPG,2000, p 35-40.

DELVAL Juan – Aprender na vida e aprender na escola; - Tradução: Jussara Rodrigues – Porto Alegre, RS, Artmed Editora,2001

ENESCO, Ileana, - A representação do mundo social na infância - in ASSIS., Múcio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly- **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e Educação;** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1996, p.110.

ENESCO, Ileana, - Crianças Telespectadora: suas capacidades e limitações- in ASSIS.,

Múcio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly- Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a Educação; Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1997, 117-127p.

ENESCO, Ileana, SIERRA Purificación & LINAZA Josetxu – La comprensión infantil de Los contenidos y mensajes televisivos - Memoria del proyecto de investigación seleccionado en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación sobre Educación y Televisión, Universidad Autónoma de Madrid, 1997.

FERRÉS, Joan – Televisão e educação, -Tradução: Beatriz Afonso Neves; Porto Alegre, RS Artes Médicas, 1996

GOMES, Pedro G, - Como as pessoas vêem a televisão, Revista Brasileira de Estudos

Pedagógicos, 1993, nº 178, p.728-735.

GUNTER, B. & MCALEER, J. - Children and television: How do well children follow and understand TV? - Londres: 2ª edição, 1997.

HAMMARBERG Thomas - A criança e a violência na mídia - Carlsson Ulla e Feilitzen

Cecilia Von (org) - Tradução Maria Elizabeth Santo Matar, Dinah de Abreu Azevedo - São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 1999, p375.

HAYES, D.S. & KELLY, S.B. - Young Children's processing of television: Modality Differences in the retention of temporal relations; Journal of Experimental Child Psychology, 1984, nº 38, p.505-514.

KNOWLES, A. D. & NIXON, M. C. - Children's comprehension of television cartoon's emotional theme, Australian Journal of Psychology, 1990, v.42, nº 2, p.115 - 121.

LEITE, Milu, - Canais da permissividade; Problemas Brasileiros, São Paulo, 1997, p.18-19.

MCKENNA, A. W. & OSSOFF, E.P. Age differences in children's comprehension of a popular television program.; Child Study Journal, 1998, v. 28 nº 1, p.53-68.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.- Uma nova metodologia de educação pré-escolar. 7ª edição, SP, Pioneira, 1993, p 15.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.- A pesquisa na perspectiva piagetiana - in: ASSIS Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly e RAMOZZI-CHIAROTTINO (org) - Piaget Teoria e Prática, IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética; XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE - Águas de Lindóia - SP, Tecnócopias Gráfica e Editora, 1996, p257-264.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.- PROEPRE- Fundamentos Teóricos - in: ASSIS Mucio

e MANTOVANI DE ASSIS, Orly (org) -Campinas, SP, UNICAMP/ FE/LPG, 1999, p.45

PIAGET, Jean & INHELDER, B – Memórie et intelligence; Paris, PUF, 1968a.

PIAGET , Jean – Biologia e Conhecimento- Ensaio sobre as relações entre as regulações

orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução: Francisco M. Guimarães, Petrópolis,

RJ, Editora Vozes, 1973.(obra original 1967)

PIAGET , Jean e GRÉCO P.– Aprendizagem e conhecimento. Tradução: Equipe da Livraria

Freitas Bastos, Rio de Janeiro, RJ, Freitas Bastos, 1974, p. 63(obra original 1959)

PIAGET , Jean – Piaget on Piaget-. Genebra, Suíça, 1977. 21p.(transcrição de vídeo)

PIAGET , Jean – Psicologia da inteligência. Tradução: Egléa de Alencar, Rio de Janeiro,

Editora Fundo de Cultura, 2ª ed., 1972, p.26, 210,(obra original 1956)

PIAGET, Jean – A representação do Mundo na criança. Tradução: Rubens Fiuza e R.M. da

Silva , Janeiro, Record, 1979, p.27,76.(obra original 1926)

PIAGET , Jean & SZEMINSKA A. - A gênese do número na criança:Tradução Crhristiano

Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro, RJ, Zahar Editor, 1981, p.35,206,217.(obra original 1964)

PIAGET , Jean – O nascimento da inteligência na criança. Tradução: Álvaro Cabral, Rio

de Janeiro, RJ, Editora Guanabara, 1987, p. 18-19.(obra original 1966)

PIAGET , Jean – *Seis estudos de Psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim

e Paulo Sérgio Lima Silva , 18ª edição, Rio de Janeiro, RJ , Forense Universitária, 1991.

p. 13,18,22,23,23-24,55-56; 63-64.(obra original 1964) *

PIAGET , Jean – *A construção do real na criança*. Tradução:Ramon Américo Vasques, São

Paulo, SP, 3ª edição, Editora Àtica, 1996, p.359-360 (obra original,1967)

PIAGET , Jean – *Para onde vai a educação?*. Tradução:Ivete Braga –14 edição,Rio de Janeiro, RJ, Editora José Olympio, 1998, p17 (obra original,1971)

PIAGET , Jean – *O julgamento moral na criança*. Tradução: Elzon Lenardon; SãoPaulo,

SP, Editora Mestre Jou, 1977b.

BIBLIOGRAFIA

CASTORINA, José A. , LENZI Alícia & FERNÁNDEZ Susana – Psicologia Genética
Buenos Aires, M. Dávila, 1994 p.83-118.

DAVIES, M. M. Fake, fact, and fantasy in Children's and Television; Londres: Routledge
2ª edição, 1997.

DELVAL Juan – Crescer e Pensar – A construção do conhecimento na escola; - Tradução:
Beatriz Afonso Neves , Porto Alegre, RS, Artes Medicas,1998

FERRÉS, Joan – Vídeo e educação, - Tradução: Juan Acuña Llorens, Porto Alegre, RS
Artes Médicas, 1996

GASH, H. & CONWAY, P - Images of heroes and heroines: How satble?, in Journal of
Applied Developmental Psychology,1997, nº 18,p. 349- 372.

KELLY, A.E & SPEAR, P. S .– Intraprogram synpases for children's comprehension of
television content; Journal of Experimental Child Psychology, 1991, nº 52, p.87-98.

LOW, J. & DURKIN K .– Children's under standing of events and criminal justice
processes in police programs. - Journal of Applied Developmental Pssychology,
1997,
nº 18, p.179-205.

LOW, J. & DURKIN K.– Structure and causalconnections in children's on- line
television
narratives: What develops?,_Cognitive Development ,USA,1998, nº 13, p.201-225.

- MARCONDES; Filho, Ciro – Televisão : a vida pelo vídeo, São Paulo, SP:
Moderna, 1988
- NAPOLITANO, Marcos - Como usar a televisão na sala de aula, São Paulo, SP:
Contexto, 1999.
- PENTEADO; Dupas, Heloísa - Televisão e escola: conflito ou cooperação, São Paulo,
SP: Cortez, 1991.
- REZENDE; M. Ana Lúcia & REZENDE; Borges Nauro – A tevê e a criança que te vê,
2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1993.
- VINH-BANG. – El método clínico y la investigación en psicología del niños. In:
Ajuriaguerra et. al. Psicología y epistemología genética: temas piagetianos. Buenos
Aires, Editorial Proteo, edição orig. em Francês 1968, edición en castellano, 1970.

ANEXO 1

I – Roteiro para a orientação da entrevista clínica visando investigar a compreensão do comercial, baseado nos estudos de Enesco, Sierra & Linaza (1997)

De que se trata o comercial que assistimos?

O que é mais interessante neste comercial?

Diga-me o que acontece neste comercial?

O que se passa no comercial, acontece na realidade?

Este comercial têm personagem ? (Você sabe o que é um personagem?)

Por que será que escolheram um bebê para ser o personagem deste comercial?

Poderia ser um adulto o personagem deste comercial?

Para que serve um comercial?

Como foi feito esse comercial?

ANEXO 2

II - Roteiro para a orientação da entrevista clínica visando a idéia de televisão e suas funções, baseado nos estudos de Enesco, Sierra & Linaza (1997)

- 1) Diga-me o que você sabe sobre televisão.

- 2) Para que serve a televisão ?

- 3) Você acredita que o mundo seria igual ao que é hoje se não houvesse televisão?
(o que e por quê ?)

ANEXO 3
PROTOCOLO 1

PROVA DA CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES DISCRETAS (FICHAS)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de conservação de quantidades discretas
- () NC= não possui a noção de conservação de quantidades discretas
- () T= Está no estágio de transição (algumas vezes admite a conservação, outras não)

OBSERVAÇÃO:

ANEXO 4
PROTOCOLO 2

PROVA DA CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES CONTÍNUAS (LÍQUIDO)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de conservação de quantidades contínuas líquido
- () NC= não possui a noção de conservação de quantidades contínuas líquido
- () T= Está no estágio de transição (algumas vezes admite a conservação, outras não)

OBSERVAÇÃO:

ANEXO 5
PROTOCOLO 3

PROVA DA CONSERVAÇÃO DAS QUANTIDADES CONTÍNUAS (MASSA)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de conservação de quantidades contínuas massa
- () NC= não possui a noção de conservação de quantidades contínuas massa
- () T= Está no estágio de transição (algumas vezes admite a conservação, outras não)

OBSERVAÇÃO:

ANEXO 6
PROTOCOLO 4

PROVA DA INCLUSÃO DE CLASSE (FLORES)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de classificação operatória
- () NC = não possui a noção de classificação operatória
- () T = transição (algumas vezes admite, outras não)

OBSERVAÇÃO:

ANEXO 7
PROTOCOLO 5

PROVA DA INCLUSÃO DE CLASSE (FRUTAS)

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de classificação operatória
- () NC = não possui a noção de classificação operatória
- () T = transição (algumas vezes admite, outras não)

OBSERVAÇÃO:

ANEXO 8
PROTOCOLO 6

PROVA DA DE SERIAÇÃO DE BASTONETES

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE: _____

ESCOLA: _____ PESQUISADORA: _____

DATA DA APLICAÇÃO DA PROVA: ____/____/____

DIAGNÓSTICO

- () C = possui a noção de seriação operatória
- () NC = não possui a noção de seriação operatória
- () T = transição (algumas vezes admite, outras não ou ainda quando constrói a série/intercala por ensaio e erro)

OBSERVAÇÃO: