

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: Crianças, televisão e animes: intertextos.

Autor: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Orientador: Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04 de março de 2005

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Solange P. Louze



Regina de Assis

Cristina B. F. de Facerde

2005

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

JNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TI/UNICAMP
	R582c
✓	EX
TOMBO BC/	64207
PROC.	16.P.00086-05
C ☐	D ☒
PREÇO	11,00
DATA	13/06/05
Nº CPD	

Bib. id. 352056

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R582c Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandida
Crianças, televisão e animes: intertextos / Maria Silvia Pinto de Moura
Librandida Rocha. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Crianças. 2. Desenvolvimento humano. 3. Animes. 4. Televisão. I.
Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

05-37-BFE

Keywords: Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934.Children; Human development; Television; Animes.

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Título: Doutor em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Maria Thereza Fraga Rocco;
Profa. Dra. Regina Alcântara de Assis;
Profa. Dra. Cristina B. F. Lacerda;
Profa. Dra. Solande Jobim e Souza;
Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes;
Profa. Dra. Luci Banks Leite.

Data da defesa: 04/03/2005

Para

Biso, Lila e Gui

Por serem co-autores de intertextos nesta e em tantas outras histórias.
Ou, simplesmente, por serem Biso, Lila e Gui.

AGRADECIMENTOS

Aos meninos que participaram deste estudo, por terem querido conversar e pela alegria e paciência com que o fizeram.

A Ana Luiza Bustamante Smolka, pela orientação, pelos incansáveis encorajamentos durante todo o processo de produção deste estudo e pela possibilidade de conviver com sua sabedoria.

Agradeço, também, a

Maria Thereza Fraga Rocco e Regina Alcântara de Assis, pelas indagações, questionamentos e indicações de leituras, no momento da qualificação.

Meus pais, Maria e Roberto, meus irmãos José Roberto, Marcelo e Carmen, minhas cunhadas Carmen Silvia e Patrícia, meu cunhado Caju, meus sobrinhos Juliana e Adriano, por estarmos (tantas vezes) juntos, em torno da mesa de jantar no Guará, onde encontrei carinho, estímulo, confiança, polêmicas, apoio técnico e, sobretudo, um pouco de descanso ao longo do trabalho.

Lígia e Nelinho, meus sogros, pelo acolhimento, pelos cafés reconfortantes e as conversas animadas e amorosas. E a minha cunhada Renata, pelo apoio técnico e carinhoso.

Adriana Lech Cantuária, por termos compartilhado momentos de tensões, risos e encorajamentos, neste percurso e na vida.

Anabela Almeida Costa e Santos, especialíssima companheira, pela desmedida generosidade.

Fabiana Malacrida e Fabiana Tadiello pela ajuda afetuosa nas pesquisas bibliográficas. Pedro Carneiro Lacerda Borges de Andrade, Carolina Galvão de Oliveira e Juliana Mathias Nivoloni, pelas transcrições árduas e cuidadosas de parte do material.

e à Helena, pela tolerância e interesse com que ajudou a manter “a casa” em ordem.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT.....	viii
NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	ix
CAPÍTULO I – ESTUDOS SOBRE TELEVISÃO E INFÂNCIA	01
I. CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS QUE TEMATIZAM A TELEVISÃO	03
1. Principais linhas teóricas	06
2. Mídia e Educação	21
II. CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS BRASILEIROS QUE TEMATIZAM AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E TELEVISÃO	28
1. Linhas teóricas e indagações formuladas	28
2. Questões metodológicas	30
3. O paradigma de infância tomado como referência	34
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS E RAZÕES DOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS	43
I. CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	45
II. PORQUE É PERTINENTE COMPREENDER A TELEVISÃO	52
III. PORQUE É RELEVANTE ANALISAR OS TEXTOS EM SUAS PECULIARIDADES	61
IV. PORQUE É IMPORTANTE OUVIR AS CRIANÇAS	72
CAPÍTULO III – ANIMES E TELEVISÃO	81
I. FRAGMENTOS DAS VOZES DE ADULTOS: o contexto sócio-cultural mais amplo	81
II. OS ANIMES COMO GÊNERO DE DISCURSO	84
III. A INTRATEXTUALIDADE DOS EPISÓDIOS	93
1. Tópicos tematizados	94
2. Relações hierárquicas entre os tópicos	102
3. Efeitos de monofonização	103
CAPÍTULO IV – AS ENUNCIACÕES DAS CRIANÇAS	107
I. OS MENINOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO	107
II. AS ENUNCIACÕES DOS MENINOS	112

1. Questionamentos	113
2. Movimentos de adesão ao texto	129
III. SIMILITUDES E DIFERENÇAS NAS ENUNCIACÕES	137
1. Similitudes	137
2. Diferenças	141
CAPÍTULO FINAL – CRIANÇAS, ANIMES E TELEVISÃO: a complexidade das relações....	147
1. As produções televisivas	147
2. O poder e o estatuto de autoridade da TV e de seus textos	153
3. Crianças, televisão, animes, adultos, escola	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXO I	185
ANEXO II	199

RESUMO

Esta tese teve como objetivo compreender as relações entre crianças, televisão e dois animes (Pokémon e Dragonball Z) em sua intertextualidade, a partir de fundamentos teóricos de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e de contribuições de D. Maingueneau, E. Orlandi e J. Fiske. Participaram deste estudo 8 meninos (com idades entre 11 e 12 anos), que vem se constituindo em condições materiais cotidianas (incluindo suas “experiências televisivas”) marcadamente diferentes. O material empírico foi composto por: análises de enunciações das crianças, produzidas ao assistirem e comentarem dois episódios de cada um dos animes, entretecidas com análises sobre estes episódios, os animes como gênero de discurso e sobre a televisão. Estas análises permitiram compreender que as relações intertextuais estão marcadas por complexas e ininterruptas tensões. Entre várias outras, pode ser destacada a existente entre tendência de monofonização dos textos dos animes em relação ao seu mote principal - as lutas - e movimentos de adesão e resistência dos meninos (considerando-se a produção de paráfrases, de outros sentidos - a partir da polissemia de palavras/imagens-, enunciações polifônicas e deslocamentos na centralidade deste mote). Apontadas similitudes e diferenças nas relações intertextuais (por entendê-las como processos social, cultural e historicamente marcados) problematizou-se suas relações com as condições de vida destas crianças. Por fim, tendo como sustentação os pressupostos teóricos e as análises que foram construídas, foi possível dialogar com trabalhos que tematizam a televisão, suas produções e/ou as relações das crianças com estes termos e os (des)compromissos das instituições educacionais e escolares em relação a estes temas.

Palavras-chave: crianças, desenvolvimento humano, televisão, animes, Vygotsky, Bakhtin.

ABSTRACT

The present thesis aims at understanding the relationships among children, television, and two *animes* (Pokémon and Dragonball Z) in their intertextuality, based on the theoretical grounds of L.S. Vygotsky, M. Bakhtin and the contributions of D. Maingueneau, E. Orlandi and Fiske. Eight boys (at ages between 11 and 12 years old), who have been living under distinctively different material conditions in their daily life (including their "television experience"), participated in this study. The empiric material was composed of: the analyses of the children's enunciations, produced as they watched and commented on two episodes, the *animes* - as discourse genre - and television. The analyses show that intertextual relationships are constituted by complex and uninterrupted tensions. It may be stressed, among several others, the existing tension between the tendency towards the monophonization of the texts of the *animes* in relation to its main motif -the fights - and the joining and resistance movements of the boys (considering the production of paraphrases, of other meanings - based on the polysemy of words/images -, polyphonic enunciations and displacement of the centrality of this motif). Once similarities and differences were found in their intertextual relationships (those being characterized as social, cultural and historical processes), questions related to their life conditions were raised. At last, by supporting on the theoretical presuppositions and on the analyses that were constructed, it was possible to dialogue with works that deal with television, their productions and/or children's relationships with these terms and the (non)commitment on the part of schools and educational institutions regarding these themes.

Keywords: children, human development, television, animes, Vygotsky, Bakhtin

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Em 1999, estou desenvolvendo um projeto com crianças de uma escola emergencial, construída para atender à população de quatro bairros que se formaram a partir de uma invasão do movimento dos Sem-Teto, em Hortolândia. Entre outras atividades, tenho encontros com meninas e meninos em grupos, para construção de brinquedos, jogos e fantasias. Enquanto construímos, conversamos. Ouço as crianças comentarem sobre o que assistem na televisão. Ouço, especialmente, comentários sobre Pokémon. Não entendo quase nada do que eles falam e não consigo participar muito quando a conversa trata deste assunto. As crianças, várias e várias vezes, propõem construir pokébolos. Às vezes eu me oponho, censuro as pokébolos. Encaminho as idéias para outros objetos, para outros brinquedos. Às vezes as crianças fazem e brincam com elas, imitando as falas de personagens que eu não conheço.

Em outros contextos, estas situações, de um certo modo, se repetem. Ouço crianças de minhas relações familiares conversando numa língua que não domino. Trocam informações entre eles, discutem, divergem, entram em acordos. Inventam charadas com os nomes dos personagens, com as evoluções dos pokémons, com as fusões dos sayadjins, com situações de episódios que assistiram. Inventam jogos de regras, voltam a brincar no quintal de jogos de faz-de-conta, depois de longo afastamento, deste espaço e deste tipo de brincadeira. Percebo um envolvimento apaixonado pelos mesmos desenhos de que as crianças com quem trabalho falam; todas seguem Pokémon e Dragonball na televisão, regular e fielmente.

Estes fragmentos que ouço das interlocuções entre as crianças e o que é possível observar em suas relações permitem, então, identificar que se a prática de assistir televisão (de um modo geral) é apontada como algo importante na constituição da infância contemporânea em diversos trabalhos científicos e no senso comum, estes animes instituem relações destas crianças com a televisão como aspecto que ocupa forte centralidade em seu cotidiano, organizando rotinas, instaurando temas de conversas e brincadeiras, sublinhando a importância de outras produções culturais a eles relacionadas (cards, revistas, álbuns,

tazzos, etc.). Vai se configurando, assim, um interesse por conhecer melhor estas relações e se acentuando a impressão sobre a legitimidade e importância de construir conhecimentos sobre elas.

A partir dos primeiros levantamentos bibliográficos sobre estudos referentes à mídia televisiva e os mais focados em analisar a televisão e a infância é possível apontar para algumas questões que gostaria de destacar. Em primeiro lugar, a extensa produção nesta área: Pinto (2000), por exemplo, citando levantamento realizado por Buckingham (em 1987) indica a existência de mais de cinco mil trabalhos (entre artigos e livros) tratando de estudar as relações entre crianças e televisão; Biernatski & Pecora (2002) realizaram levantamento bibliográfico abrangendo o período de 1990 e em andamento até 2002, e identificaram mais de 400 citações, só em publicações norte-americanas, sobre crianças e a mídia. Em segundo lugar, a ausência de trabalhos que abordassem os animes japoneses (quaisquer que fossem); em contrapartida, a presença de velhos personagens, como Pica-pau, sendo frequentemente estudado. Por fim, dado meu interesse especial por Psicologia Escolar e Educacional, chamou minha atenção os esforços de alguns autores para salientarem a importância de a escola e os educadores ocuparem posição mais ativa no que se refere às discussões sobre a televisão e seu papel na vida cotidiana dos alunos. A leitura destes textos, por um lado, contribuiu para acentuar a importância de estudos nesta área. Por outro, produziu uma certa inquietude dado que é bastante comum que se encontre ao longo das exposições e argumentações sobre a importância dos educadores contribuírem para a formação de telespectadores críticos, predominância do uso de verbos como: desmistificar, desmontar, criticar, etc., dando pistas de forte tendência a se assumir uma posição por princípio negativista em relação à televisão, suas produções e as repercussões da prática de assisti-la sobre os telespectadores; e, de formas diversas, isto parecia contraditório com o que me sinalizavam as crianças. O prosseguimento da imersão no tema foi indicando, assim, a necessidade de concordar com Vasconcelos (2002), que diz:

“Presença vital no cotidiano de milhões de pessoas espalhadas em cada região do mundo, a televisão ainda é pouco conhecida, se considerarmos o uso que

dela fazemos. Torna-se, assim, campo fértil para reducionismos e juízos aligeirados, o que exige a intensificação e a divulgação de pesquisas a seu respeito". (Vasconcelos, 2002: 89).

A partir destas impressões e leituras iniciais, comecei a organizar grupos de conversas com crianças, especialmente meninos, dado que é menos comum encontrar meninas que gostem de Pokémon e Dragonball. A proposta era simplesmente começar a entender melhor a estrutura das narrativas, seus personagens, as histórias, propriamente ditas. Estes encontros foram vídeo-filmados (especialmente porque eu ainda tinha muita dificuldade de acompanhar e registrar todas as informações que eles me davam) e realizados no pátio da escola, numa sala de vídeo, nas casas de alguns dos meninos. A formação dos grupos foi controlada especialmente pelas próprias crianças: o convite era feito perguntando-se às crianças quem gostaria de conversar sobre Pokémon e Dragonball comigo. Não faltaram candidatos. Eu apenas limitei o número de participantes, que variou em torno de 3 a 5 meninos em cada grupo. Foram realizados vários encontros. O que os meninos me contaram e acompanhar as apresentações de Dragonball Z e Pokémon, foi permitindo compreender melhor estas produções.

Em 2003, volto a me encontrar com alguns dos meninos. A proposta, agora é diferente: vamos assistir um episódio de cada um dos animes e, depois, conversar sobre eles. Os encontros agora são individuais e também foram vídeo-filmados. É desta segunda etapa que trata o presente trabalho. A sua forma de organização será apresentada a seguir.

No capítulo I, são feitas considerações gerais sobre os estudos a respeito da televisão, procurando evidenciar as principais linhas de abordagem que têm orientado trabalhos na área e as possibilidades que vêm sendo construídas de analisar e compreender este tema a partir de múltiplos lugares e perspectivas. Serão, também, apresentadas considerações sobre estudos brasileiros que buscam compreender as relações entre crianças e televisão e levantadas algumas questões sobre as linhas teóricas predominantes e metodologia. No capítulo II, estão colocados os pressupostos teóricos que orientaram este

trabalho, trazendo para reflexão fundamentos de L. S. Vygotsky, Mikhail Bakhtin, D. Maingueneau, E. Orlandi e John Fiske. Os capítulos III e IV tratam da pesquisa empírica realizada. No capítulo III estão apresentadas as análises sobre os animes Pokémon e Dragonball Z e sobre os dois episódios destas produções que foram assistidos com as crianças. Procurou-se evidenciar os modos como a TV faz circular estes animes, suas características gerais e elementos constitutivos, entendendo-os como produções pertencentes a um gênero de discurso peculiar. Posteriormente, foram analisados os textos específicos que foram apresentados às crianças, buscando delinear tópicos abordados e estratégias textuais predominantes. No capítulo IV, são trazidas as enunciações dos meninos sobre os episódios, sobre a televisão, sobre os animes. Estas enunciações vão sendo analisadas tendo como preocupação fundamental apontar os questionamentos e movimentos de adesão dos meninos em relação aos termos que estão sendo focalizados, cotejadas com as análises sobre a materialidade textual abordada no capítulo anterior. Houve também investimentos em identificar diferenças e similitudes nos modos como os meninos compreendem os textos, a televisão, os animes e levantadas possibilidades e evidências de relações destes modos de compreensão com as suas condições concretas de vida. No capítulo final, são retomados e problematizados alguns pontos teóricos e modos de se estudar a televisão, suas produções e as relações entre crianças e este tipo de mídia, à luz do que foi sendo produzido pelas análises com o material empírico, apontando contribuições que este estudo pode trazer. São também feitas algumas indagações em relação ao papel das instituições educacionais nestas relações.

CAPÍTULO I

Século XVIII

1799 - (...) a maioria dos leitores devora os mais horríveis e desinteressantes romances com um apetite tão voraz que estraga suas cabeças e seus corações. Lendo esse material sem valor, as pessoas acostumam-se a tal indolência que somente um grande esforço é capaz de superar. As pessoas dizem que lêem para passar o tempo, mas quais as conseqüências deste tipo de leitura? (...) Elas esperam dos outros coisas que não se pode esperar, (...) elas querem posições na vida cuja aspiração nos é interdita pela moral; elas matam todo o desejo pela atividade e trabalho e todo o amor à liberdade. Elas tornam-se caprichosas, mal-humoradas, presunçosas e impacientes. (...) As conseqüências de tal leitura sem gosto e descuidada são, então, um desperdício insensato, um insuperável medo de qualquer esforço, uma tendência para a luxúria, a repressão de vozes da consciência, o aborrecimento e uma morte precoce. (Johann Adam Bergk, em “Die Kunst, Bücher zu lesen”, comenta/alerta para os possíveis efeitos maléficos da leitura de romances daquele século, apud Woodmense, 1994: 89).

Século XIX

1854 - O Nouveau Manuel des Salles d’Asile à l’usage des filles de la Charité, admite os contos dentre as histórias a serem contadas às crianças pequenas, mas com a condição de que não contem mais mentiras. Estão banidos os contos de fadas, cujo maravilhoso poderia produzir, em tão jovens imaginações, apenas um efeito muito negativo. (apud Gillig, 1999: 65).

Século XX

1936 - A popularidade deste novo passatempo entre as crianças cresceu rapidamente. Este novo invasor da privacidade do lar veio trazer uma influência perturbadora no seu desenvolvimento. Os pais foram tomando consciência de uma mudança intrigante no

comportamento das crianças. Sentem-se confundidos por um conjunto de problemas novos, para os quais se sentem impreparados, ameaçados, ressentidos e sem ajuda. (comentários sobre os efeitos do rádio em relação à infância, apud Pinto, 2000: 124).

1950 – Brauner, ao escrever sobre literatura infantil, por volta de 1950, em “Livres d’Enfants ont Menti”, faz uma advertência considerando que a maçã envenenada em Branca de Neve, o assassinato das mulheres de Barba Azul e a megalomania do Gato de Botas só podem conduzir ao pior: ‘Que aqueles que se interessam com tanta paixão pela psicologia dos criminosos investiguem, um dia, de quando data a primeira idéia sádica dos mesmos e como eles foram levados a isso. (Brauner, 1950, apud Gillig, 1999: 66).

1987 - [A televisão pode causar] degeneração da visão, embrutecimento sonoro e visual, deformações do esqueleto e da mandíbula por má postura ao assistir TV, a passividade e atrofia da imaginação criativa da criança. (...) [Pode causar também] quebra da ordem na disciplina familiar, motivada pelo desejo da criança de querer assistir TV em horas destinadas a outras atividades como, por exemplo, a alimentação, sono ou estudo. Diminuição do tempo dedicado a outras atividades, distúrbios de comportamento, medo, instabilidade emocional. Redução ao mínimo indispensável da expressão verbal e escrita. Consumo precoce. Adoção passiva de modismos. Aumento da agressividade nas brincadeiras. Identificação de lazer como passatempo passivo, etc. (Teixeira, 1987, apud Wolf, 1998: 36).

1995 – [A televisão] debilita os jovens... abrevia o desenvolvimento emocional natural que eles precisam para se tornarem seres humanos saudáveis...estrangula o desenvolvimento da sua própria voz, e tolhe o seu processo imaginativo...destitui a criança da sua própria imagem...enfraquece sua vontade...[e] é responsável por um dos golpes psicológicos mais debilitantes, ao recusar ao jovem a chance de voltar-se para dentro de si mesmo e ter um diálogo silencioso com aquele constructo social em desenvolvimento, o self. (Sanders, 1995, apud Buckingham, 2000: 30).

Século XXI

2002 – TV induz agressividade, dizem cientistas. Pesquisadores dos EUA estão fazendo um apelo radical: é preciso reduzir a uma hora diária o tempo dos adolescentes diante da TV. Do contrário, o risco de que jovens entre 16 a 22 anos desenvolvam comportamento violento ou criminoso pode triplicar. (Lopes, Reinaldo José. Folha de São Paulo - Folha Ciência, 29 de março de 2002. Página A 12).

ESTUDOS SOBRE TELEVISÃO E INFÂNCIA

I. CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS QUE TEMATIZAM A TELEVISÃO

Os fragmentos que abrem este trabalho ajudam a ilustrar o fato de que, historicamente, nos esforços de abordagem e compreensão dos *media*, parecem ser análogas as questões suscitadas no âmbito da investigação científica e em termos de debates públicos: a grande preocupação com quanto e de que forma os conteúdos difundidos incidem sobre as pessoas que a eles têm acesso e sobre a sociedade, de modo mais geral. Esta problemática se tornou central, persistente e recorrente e, em geral, ganha cores mais intensas especialmente nos momentos em que surge e se difunde novo meio de comunicação.

A emergência do meio de comunicação de massa por excelência que é a televisão e as questões que mais freqüentemente suscita não são, portanto, um fenômeno sem precedentes, embora por sua abrangência, por características específicas que marcam suas produções e pelos modos como afeta o cotidiano das pessoas também não se possa dizer que tudo permanece do mesmo modo, desde o século XVIII até o XXI.

Na medida em que a televisão integra-se à vida cotidiana e constrói sua audiência, vai adquirindo visibilidade social uma lista crescente de preocupações e identificação de problemas (supostos/afirmados), cujas causas passam a ser atribuídas a este tipo de mídia. Historicamente, os primeiros projetos em grande escala, explicitamente concebidos para encontrar respostas a este rol de queixas, desenvolvem-se já na segunda metade dos anos 50, no Reino Unido e nos Estados Unidos.

A partir de então, preocupações generalizadas e quase obsessivas pelos efeitos da televisão, e a tendência para se elegê-la como único fator e explicação isolada de determinados fenômenos sociais, especialmente os comportamentos agressivos/violentos e mudanças no âmbito de comportamentos sexuais, ganha fôlego vigoroso. Outro aspecto recorrente é que as pesquisas sobre as comunicações de massas tendem a se estruturar de maneira dicotômica, elegendo como área de análises ora as instituições e a produção midiáticas (incluindo seu enquadramento econômico e sócio-cultural, processos de produção, tecnologias, conteúdos veiculados), ora, mais diretamente, os destinatários dessa produção (englobando comportamentos, atitudes, práticas sociais, processos psicológicos envolvidos e traços de personalidade dos usuários da televisão).

Convivem com estas tendências mais marcantes, entretanto, outros posicionamentos que, em geral, não obtiveram o mesmo destaque ou o mesmo impacto nas reflexões sobre a televisão. Com relação à questão dos efeitos desta mídia sobre as crianças, ao lado dos diversos estudos que se esforçavam/esforçam por evidenciar como e quanto a TV influenciava/influencia comportamentos, encontram-se trabalhos, também bastante antigos, que relativizam a possibilidade de se identificar uma relação causal linear e direta entre aquilo a que se assiste e aquilo que se faz. Por exemplo:

Os efeitos [da exposição à TV] verificam-se em cada um dos vários campos, mas não num grau tal que origine mudanças fundamentais nas crianças. A televisão não é tão negra como a pintam, nem é tão-pouco o grande arauto da

cultura e das luzes que os seus entusiastas reivindicam para ela. (Himmelweit et al, 1958, apud Pinto, 2000: 125).

Para algumas crianças e em determinadas condições, certa televisão é prejudicial. Para outras crianças nas mesmas condições ou para as mesmas crianças noutras condições, pode ser benéfica. Para a maioria das crianças, na maioria das condições, a maior parte da televisão não é, provavelmente, nem especialmente prejudicial, nem especialmente benéfica. (Schramm et al., 1961/1965, apud Pinto, 2000: 125).

Da mesma forma que sempre existiram posições controversas, no que se refere a análises dos efeitos da televisão, a tendência de muitos estudos de isolarem-na dos contextos sociais mais amplos também encontra opositores, como é o caso de Kaplan e Singer, que em 1976 já indicavam a importância de assumir a complexidade destas relações e sugerem que:

as investigações incidam sobre a ligação entre a violência e o desemprego, o preconceito racial, a habitação degradada, as carências de serviços de saúde, a prevalência das armas e a facilidade na obtenção de álcool, a alta mobilidade da população, as incidências de famílias desfeitas, o papel da idade, o ainda em parte subalterno papel das mulheres, a falta de cursos sobre a educação das crianças nas escolas públicas e a eventual crise de confiança na natureza do nosso sistema político e judicial. (apud Pinto, 2000: 131).

A partir deste panorama mais geral, abordaremos a seguir (de modo sumário) como alguns modelos teóricos têm estruturado suas teses centrais. Vale destacar que a intenção não é explorá-los exaustivamente e sim localizar tendências e paradigmas, que permitam evidenciar que os estudos sobre a televisão vêm sendo construídos a partir de múltiplos lugares e perspectivas e que permitam pontos de ancoragem para análises das pesquisas brasileiras sobre infância e esta mídia.

1. Principais linhas teóricas

Sob o nome de *teorias dos efeitos* encontram-se estudos que partilham o objetivo de procurar estabelecer responsabilidade causal de determinados comportamentos e atitudes sociais predominantemente (e, muitas vezes, exclusivamente) aos *media* e, em especial, à televisão. Embora se indique, em alguns estudos desta abordagem, que a televisão também pode ser vantajosa/originar efeitos positivos (em geral, ressaltando-se a condição de ser “bem usada”, no que diz respeito, especialmente, ao tempo dedicado a esta prática e aos programas escolhidos), a imensa maioria dos trabalhos nesta abordagem tende a indicar efeitos deletérios do ato cotidiano de assistir televisão. Reflexões sobre o que se entende como banalização e aumento de comportamentos violentos e sexuais, em decorrência do lugar ocupado pela TV no dia a dia das pessoas, têm sido efetuadas com vigorosa persistência e força notável.

Entretanto, com o desenvolvimento dos estudos, diversas conclusões de pesquisas empíricas começaram a realçar a falta de documentação dos efeitos imediatos. Realçam, também, o fato de que os efeitos passíveis de se relacionarem com as mensagens da televisão não se orientavam necessariamente na direção de imitação daquilo que se assiste na TV, a não ser em circunstâncias especiais (o que retirava à teoria dos efeitos a pretensão de universalidade)¹.

A questão passa, então, a ser formulada de modo diferente: se os efeitos não são automáticos e imediatos, será possível verificar-se que a quantidade de televisão assistida e/ou a exposição prolongada, ao longo da vida, a estímulos de idêntico sentido,

¹ Mais recentemente, os argumentos têm sido adensados por críticas à própria metodologia geralmente usada pelos teóricos dos efeitos (estudos correlacionais e estudos em laboratórios) como em Jones (2002). Aponta-se, também, que o aumento ou a diminuição nas taxas de criminalidade não guarda relação diretamente proporcional com aumento ou diminuição de circulação de programas violentos na TV: segundo Jones, por exemplo, a década de 70 registra intensificação sensível nos esforços para controle e regulamentação do que passava na TV; entretanto, a criminalidade juvenil, nos EUA, nos anos 80 (justamente quando as crianças telespectadoras da década anterior se tornaram adolescentes) cresceu muito. Toda Y Terrero (1996) também cita pesquisas cujos dados não apóiam uma relação positiva, em nível macro, entre ver TV e violência: a taxa de crimes violentos de um país não cresce quando cresce o número de televisores nem quando aumenta a quantidade de tempo de exposição de seus cidadãos aos programas televisivos.

acabam por ir moldando quem os recebe? Neste ponto, anuncia-se a importância de diferenciar, no que se refere à audiência, a quantidade de tempo ocupada pela TV no cotidiano, os programas mais frequentemente assistidos, a distribuição do tempo entre TV e outras atividades, por diferentes grupos sociais, no seu dia-a-dia (levantamentos conhecidos como “*time-budget*”). Ganham força, também, os estudos longitudinais, em busca de identificar os efeitos a longo prazo, geralmente tendo como referência a agenda televisiva cotidiana dos telespectadores, em diferentes etapas de suas vidas.

Como diz Pinto (2000),

a reformulação constituía uma via, de resto bem sucedida, de reabilitação do paradigma, agora preocupado sobretudo com a influência exercida pelos media, em consequência de uma exposição continuada e cumulativa. (103).

As críticas a este tipo de abordagem incidem, especialmente, sobre o fato de que há nela uma supervalorização de medidas quantitativas rigorosas do tempo de exposição à TV, subestimando aspectos qualitativos implicados nesta prática, não investigando, concomitantemente o que se vê, como se vê, com quem, quando, onde e por quê. Por trás desta obsessão de medir o tempo, encontra-se a representação de audiências passivas, isoladas de suas relações sociais, meramente receptoras de mensagens que, em si mesmas, encerram todas as possibilidades de significados inequívocos.

Vários autores têm chamado a atenção para a impropriedade de se considerar as relações televisão-telespectador de modo linear, direto e independente de quaisquer outros aspectos/esferas da atividade humana. Apontam, assim, para a necessidade de se considerar as importantes relações entre a prática de assistir TV e outras formas de ocupação do tempo cotidiano. Outros fatores precisariam ser incluídos nestes estudos, frequentemente entendidos como potenciais filtros/amortecedores/intensificadores dos efeitos das mensagens midiáticas, em especial os contextos sociais da interação televisão-audiências. No caso das crianças, destaca-se que seria necessário focar especial atenção ao papel mediador da família, de outros adultos significativos, da escola e de seus pares.

Está igualmente subjacente na metodologia mais freqüente das pesquisas na *teoria dos efeitos* a idéia de que “ver televisão” constitui uma atividade “pura” (no sentido de exclusiva e absorvente) o que, na realidade, parece constituir uma ocorrência bastante menos freqüente do que se julga ou se supõe. Argumentações no sentido de que televisão ligada **não é**, de forma inequívoca, equivalente à televisão assistida, também têm sido levantadas. Abercrombie (1996) apresenta um conjunto de experimentos realizados por Collett e Lamb, já em 1985, cujos resultados mostram que existe uma enorme variedade de modos de realizar esta atividade, que se estende desde situações em que as pessoas parecem extremamente atentas àquilo que está sendo apresentado (o que, ainda assim, não significa que estejam acompanhando efetivamente o que têm diante de seus olhos) até situações em que as pessoas têm a televisão ligada e estão, ao mesmo tempo, realizando inúmeras outras atividades e dirigem sua atenção ao que está sendo veiculado de modo descontínuo. Não raramente nem isto ocorre, e

Muitas vezes o televisor permanece ligado como paisagem do espaço interior do lar, luz que mexe, como chamas da lareira, voz que oferece um acompanhamento melódico aos trabalhos quotidianos, (...) um envolvimento de sons cujo volume dilui o barulho da vizinhança, apaga as mensagens inoportunas e estabelece a contrario o equivalente de um silêncio interior.
(Certeau e Giard, apud Pinto, 2000: 91).

Pinto (2000) também propõe que a expressão “consumo de televisão” envolve diferentes modalidades: tele-escolha (iniciativa de ver/seguir), tele-substituição (passar o tempo), tele-companhia (paisagem de fundo). Os modos de assistir televisão podem se caracterizar de forma mais regular para cada pessoa, constituindo “regimes de assistência”, como padrões mais constantes ou podem estar controlados/influenciados por inúmeros outros fatores, sendo, então, mais ocasionais e irregulares. Ou seja, há estudos que sublinham que ver TV constitui uma atividade mais complexa do que aparentemente se poderia pensar, porquanto se relaciona com tempos sociais, com interesses e preferências de cada membro do grupo doméstico, com os recursos materiais e simbólicos disponíveis, com a oferta televisiva em cada momento, com os estilos de vida e com as normas e valores

prevalecentes no quadro familiar. Ora, em qualquer destas dimensões, tudo sugere que as variações são significativas.

Problematizando as relações telespectadores-televisão de outra perspectiva, outros autores reformulam a questão e, ao invés de proporem que assistir à televisão gera tendências de comportamentos similares àqueles aos quais se expôs o “receptor”, levantam a questão de que as escolhas por determinados conteúdos estariam, em larga medida, determinadas por características de personalidade do telespectador. Configura-se, a partir deste pressuposto, a corrente dos *usos e gratificações*, que assume como fundamental o papel ativo e seletivo dos indivíduos e dos grupos na escolha, na recepção e no tipo de resposta às mensagens dos *media*. Busca-se identificar a quais necessidades e características psicológicas o telespectador procura atender quando escolhe determinados programas para assistir.

As oposições a estes trabalhos têm sido formuladas indicando, especialmente, o fato de partirem do pressuposto de que as necessidades/escolhas que as pessoas têm/fazem são conscientes e racionais e que elas são capazes de identificar o que procuram encontrar em determinados conteúdos ou em determinados meios, com clareza e transparência. Ignora-se, por exemplo, o fato de haver necessidades inconscientes, que não são claramente percebidas e, muitas vezes, não são passíveis de serem expressas pelas pessoas, quando inquiridas sobre o assunto.

A capacidade de avaliação consciente das razões para o uso dos *media*, enfatizada por este paradigma, parece assumir as pessoas como seres exclusivamente racionais. Além disso, ao partir da idéia de necessidades humanas básicas e, portanto, universais, sub-dimensiona e sub-valoriza as variações e diferenças entre grupos sociais e entre sociedades. Aponta-se, ainda, que este paradigma estaria tornando relativamente irrelevante o conteúdo produzido e difundido e, mais ainda, as instituições midiáticas, tomando-as como neutras ideologicamente e não discutindo seu enquadre mercadológico e capitalista.

Isso não bastasse, tem sido identificado o que denominou-se como nomadismo espectral, que coloca novos problemas para a perspectiva dos *usos e gratificações*. Como diz Mascarello (2001),

estabelece-se na pós-modernidade o aprofundamento de uma certa tendência nomádica, por parte das audiências (...). Mais e mais se verifica um consumo plural e relativizador, implementado por um espectador que não hesita em transitar entre as mais diferentes cinematografias em busca da satisfação de desejos múltiplos, muitas vezes contraditórios e paradoxais. (5).

A tendência psicologizante deste modelo também tem sido explicitada, apontando-se que a ênfase em necessidades e motivações tidas como individuais, faz negligenciar a importância destas escolhas serem socialmente condicionadas/construídas/significadas. Assim, embora se constituam em formulações marcadamente diferentes, tanto as pesquisas que buscam identificar os efeitos causados pelos *media* nas características psicológicas e comportamentos das pessoas, quanto as que procuram identificar, no reverso, de que forma características pessoais afetam as escolhas e o modo de usar a televisão, ambas as correntes têm um ponto em comum: a tendência de desenraizamento dos telespectadores de suas redes de relações sociais.

Contrapondo-se a estas abordagens teóricas, encontram-se orientações que entendem que os processos de apropriação do material televisivo são, necessariamente, sócio-culturais e assumem que a possibilidade de atribuição de sentidos e de uso das mensagens midiáticas inscrevem-se e delimitam-se no quadro mais vasto das práticas sociais.

Estas questões de forma alguma são recentes nos estudos desta área. Katz e Lazarsfeld, em 1955, já haviam posto em evidência o papel das relações grupais e interpessoais nas relações que os indivíduos estabelecem com as mensagens midiáticas, indicando a inadequação do modelo “hipodérmico” (construído em 1927 por Harold D. Lasswell para designar o efeito ou impacto direto e indiferenciado que a mídia – na época,

os meios impressos e radiofônicos - tem sobre indivíduos). A preocupação de Lazarsfeld é a de aperfeiçoar instrumentos de avaliação úteis, operatórios, para os controladores da mídia, por ele considerado neutros. É a partir desta perspectiva que procura marcar e compreender a importância do grupo primário e dos líderes de opinião, estabelecendo as bases do que se tornou conhecida como a sociologia da mídia. Os desdobramentos posteriores de suas pesquisas inserem-se fortemente na indústria publicitária e na construção de métodos para explorar as condutas dos consumidores. O papel de transmissão de formações ideológicas, as críticas em relação às próprias instituições midiáticas e os efeitos disto na audiência (perspectivada em suas raízes sociais) não são considerados no modelo destes autores².

De modo curioso, é justamente Lazarsfeld, com seu projeto de características essencialmente administrativas, quem convida o musicólogo e filósofo Theodor Adorno para colaborar consigo, pesquisando sobre os efeitos culturais dos programas musicais no rádio, no âmbito do *Princeton Office of Radio Research*, financiado pela a Fundação Rockefeller. A colaboração não dura muito tempo, uma vez que

a oposição entre as duas mentalidades revela-se insuperável. Adorno recusa-se a dobrar-se à lista de questões propostas pelo financiador que, em sua opinião encerra o objeto de pesquisa nos limites do sistema de rádio comercial em vigor nos Estados Unidos e impede a análise deste sistema, suas consequências culturais e sociológicas e seus pressupostos sociais e econômicos. (Matellart, 2003: 76).

As reflexões incisivas de Adorno sobre as produções construídas para os meios de comunicação de massa adensam-se e marcam a construção de um novo modelo, conhecido como *teoria crítica*. Juntamente com o filósofo Max Horkheimer, Adorno constrói o conceito de indústria cultural, em meados dos anos 40. Sob este conceito ele propõe explicitar que a

² Há controvérsias em relação a este ponto, como é o caso do trabalho de Cashmore (1998), que destaca mais aspectos de proximidade e semelhanças entre Lazarsfeld e os trabalhos de Theodor Adorno, e aponta Lazarsfeld e Katz como os introdutores da teoria dos usos e gratificações.

indústria de produção de bens culturais confirma o âmbito do fetiche das mercadorias na esfera cultural e fecha as brechas que permitiriam questioná-lo, por ser organizada pela mesma lógica dele. (Maia, 2002: 60).

As características essenciais apontadas por Adorno e Horkheimer como próprias ao que pode ser produzido pela indústria cultural são: a padronização das mercadorias, com fins de rentabilidade econômica e controle social; seu caráter auto-referente, funcionando como um sistema, principalmente através de mecanismos de produção integrada do material ideológico; a necessidade de produzir e manter uma audiência, que deve desejar consumir os produtos padronizados, de que decorre a padronização dos próprios consumidores. Aos principais objetivos desta indústria (diversão e entretenimento) reservam-se críticas severas:

A diversão ou o entretenimento implicam, para seu usufruto, o abandono do pensamento, de si mesmo, o que acaba por inviabilizar qualquer aproveitamento do que é oferecido. (idem: 209).

Para os autores da *teoria crítica*, o imperativo da ordem do capital impõe o principal objetivo a ser alcançado: os sujeitos devem consumir. Sendo assim, qualquer possibilidade potencial que os meios de comunicação teriam de transmitir informação e cultura de “boa qualidade” (leia-se aqui: erudita) para uma larga escala de pessoas, fica interdita. A indústria cultural seria, portanto, a forma por excelência de “engodo das massas”, isto é, um meio de anular a sua consciência, e, em última análise, a forma moderna do “ópio do povo”.

A *teoria crítica* gera reações contundentes que apontam, entre outras questões, que as instituições midiáticas são por ela dotadas de poder onipotente em relação aos indivíduos, considerados como presa fácil das mensagens que elas veiculam e do homogeneizante determinismo textual, que subjaz, como princípio, neste modelo. Isto permite a Buckingham (2000) apontar que, embora partindo de pressupostos certamente diferenciados e utilizando/construindo categorias de análises particulares, a *teoria crítica*

termina por ter similaridades com a *teoria dos efeitos*, pelo essencialismo nos modos como ambas as perspectivas entendem tanto os *media* quanto seus usuários. Critica-se, também, que vários trabalhos desta escola (incluindo os inaugurais, de Adorno) encontram-se distantes da cultura que examinam. Machado (2000) explicita este distanciamento, comentando o texto “Television and the Mass Culture Patterns”, em que Adorno enfrenta pela primeira vez o tema da televisão. Destaca Machado que Adorno trabalha com uma amostragem de programas televisivos, problematizando esta escolha:

Imagino que, sendo um pensador sofisticado, Adorno preferiu “não sujar as mãos” (ou os olhos) vendo televisão e, nesse sentido, pediu para alguém recolher “amostras” de programas para que ele as pudesse analisar. Como naquela época (1954) não havia nem videoteipe, muito menos videocassete, o que lhes colocaram a disposição não foram exatamente cópias dos programas, mas “textos” escritos, provavelmente roteiros ou resumos de argumentos. Ou seja: Adorno examina a televisão não a partir de uma observação sistemática do que esse meio efetivamente exhibe, menos ainda a partir de um critério de seleção tão rigoroso quanto o que ele próprio adotou, por exemplo para a análise musical, mas a partir de uma “amostragem” escrita e o que é pior, uma “amostragem” nitidamente tendenciosa, pois o objetivo indisfarçável era demonstrar que a televisão era um “mau” objeto.(...) Em síntese: Adorno dispara um ataque implacável à televisão sem de fato conhecer a televisão, sem dedicar uma pesquisa mais extensiva ao conjunto de propostas que a televisão estava apresentando naquele momento. (Machado, 2000: 17-18).

Além disto, a hierarquização das formas culturais e a identificação de certo tom nostálgico de uma experiência independente da técnica (como a única forma digna de ser nomeada como cultura, propriamente dita), vão sendo explicitadas como impasses que precisariam ser superados.

Adorno e Horkheimer marcaram numerosas gerações de intelectuais com suas análises da cultura e da civilização técnica. Embora ainda contemporaneamente encontrem-se trabalhos filiados a esta matriz teórica, é fato que ao final dos anos 70 sua influência eclipsou-se sensivelmente.

É a partir deste período que começam a ganhar corpo os *estudos culturais*, embora boa parte das idéias que compõem esta abordagem tenha origem bem anterior. Por exemplo, o enfrentamento da hierarquização das produções culturais já preocupava autores como o inglês Matthew Arnold que problematizou a divisão tripartite da cultura (refinada, medíocre e brutal) em seu livro *Culture and Anarchy*, publicado em 1869 (apud Mattelart, 2003: 102). Citados como influências mais recentes, os trabalhos de Frank Raymond Leavis, publicados nos anos 30, Richard Hoggart, publicado em 1957 e Raymond Williams, em 1958, são indicados como inspiradores do movimento que irá se desenvolver principalmente na década de 70.

Os *estudos culturais* partem da concepção de que o uso dos meios de comunicação constitui-se numa

relação simbólica complexa e busca desvendar os vários níveis de relação entre a estrutura ideológica dos objectos mediáticos e as práticas culturais em que as pessoas interpretam o significado de tais objectos. (Pinto, 2000: 106).

Vários autores, dos mais diversos âmbitos de produção de conhecimento, contribuíram e influenciaram o desenvolvimento dos trabalhos nesta perspectiva, especialmente no que se refere aos trabalhos desenvolvidos no Centro de Birmingham (fundado em 1964). No âmbito dos *estudos culturais*, as comunicações de massas devem ser entendidas e analisadas enquanto elementos integrantes das práticas sociais e dos processos culturais, na sua dupla vertente de produção e de consumo.

A originalidade do Centro de Birmingham é destacada pelo fato de reunir um grupo de trabalho composto por estudiosos advindos de áreas diversas (etnografia, teorias da linguagem, teorias literárias, etc.) e por vincular suas produções a questões suscitadas por movimentos sociais, em especial o feminismo. Análises de revistas femininas, estudos sobre as representações da mulher e a ideologia da feminilidade, de programas de ficção e de informação da televisão, dos discursos da imprensa, constituem-se em objetos privilegiados pelas pesquisas do Centro.

As noções de texto televisivo, discurso e programas são cruciais para os *estudos culturais*. Na perspectiva dos trabalhos desta linha, o texto televisivo é, fundamentalmente, uma experiência. Considerando-se que para David Morley, Stuart Hall e John Fiske (importantes autores-constructores deste modelo), uma experiência ou prática social têm sempre uma natureza discursiva, o texto televisivo deve ser entendido como

um conjunto atravessado por múltiplos discursos e construções discursivas, assim como por discursos específicos, midiáticos ou não. (Marino, 2001:23).

Pode-se dizer, resumindo, que a proposta básica dos *estudos culturais* seja analisar as produções da cultura, suas relações com as ideologias dominantes, as estratégias de resistência contra elas, as construções de significados que estes possibilitam e criam, as tensões dos fenômenos com as relações de poder (de classe, de gênero, de etnia, entre outras) e não os usos ou os produtos midiáticos tomados em si mesmos. Evidentemente, esta é uma tarefa de extrema complexidade, o que faz com que diferenciações/opções teóricas, conceituais e metodológicas vão se configurando e adensando.

Por um lado, entre as categorias **produto veiculado** e suas possíveis **leituras singulares**, alguns autores filiados a esta tendência acabam privilegiando análises centradas na primeira e desenvolvem-se, fundamentalmente, em torno da mensagem, embora reconheçam a autonomia relativa do consumo. Estas análises, imanentes e conteudísticas, são denominadas como textuais, em oposição às discursivas. Por outro lado, a consideração do processo de compreensão/interpretação dos produtos como processo eminentemente social e cultural pode levar a privilegiá-los como objeto de estudo e disto decorrer um afastamento das análises propriamente textuais.

Morley (apud Pinto, 2000), um dos nomes originários da Escola de Birmingham, sintetiza em três pontos o que para ele são/devem ser os princípios norteadores das pesquisas culturalistas:

1. o mesmo evento pode ser codificado de vários modos;
2. a mensagem contém sempre mais de uma “leitura” potencial; as mensagens propõem e induzem determinadas leituras, mas nunca podem fechar-se completamente em torno de uma leitura específica: permanecem polissêmicas;
3. compreender a mensagem constitui uma prática problemática e complexa, por mais “transparente” e “natural” que possa parecer. Mensagens codificadas em determinado sentido podem sempre ser decodificadas em sentidos múltiplos.

No próximo capítulo, voltaremos a analisar e discutir mais detidamente propostas e alguns conceitos de John Fiske, dado o interesse e relevância que apresentam para o presente trabalho. Cabe aqui, entretanto, ressaltar que os *estudos culturais* também sofrem críticas agudas no que se refere a possível supervalorização romântica da capacidade de produção de leituras que subvertam o sentido original proposto pelos textos, ao que se considera como equívoco de equiparar os processos envolvidos na leitura de textos escritos e na “leitura” dos textos televisivos, no que se aponta como pouca documentação empírica das teses centrais desta perspectiva e, no que se considera como superficialização das análises realizadas por esta abordagem que, segundo seus críticos, tenderia a ser escamoteada pelo uso de terminologia excessivamente prolixa e árida. É o que se pode ler em Cashmore (1998), que diz:

(...) os estudos culturais apresentam um assunto magnificamente encapsulado num discurso cheio de sinais, forçando, avaliando, buscando significados e combinando-os com os textos da TV, o que define os limites ideológicos para o encontro. Isto é sociedade como um aquário humano, um universo autocontido que abriga muitas formas de vida; paredes transparentes possibilitam que o estudioso cultural observe intimamente. A intensidade claustrofóbica de sua pesquisa e a especificidade de sua linguagem podem privilegiar os seguidores dos estudos culturais com um entendimento rico, mas esotérico, do processo pelo qual atribuímos significados. Contudo esta forma é estreita e proíbe a ampliação da pesquisa pela observação de como as coisas operam fora do tanque. (p. 72).

Se por um lado, ao longo da história dos estudos sobre os *media* verifica-se confrontos e debates entre autores de diversos modelos, por vezes ácidos e acirrados (como

a última citação ilustra bem) por vezes mais sutis, por outro verificam-se também influências recíprocas de diferentes paradigmas teóricos e distintas propostas metodológicas. É o que ocorre nas relações entre os *estudos culturais*, os *estudos da recepção* e os *estudos do cotidiano*, que se desenvolvem acentuadamente nas duas últimas décadas do século XX. Seu fulcro, em síntese, consiste em analisar e compreender o fenômeno televisivo a partir da perspectiva dos sujeitos telespectadores, afirmando seu papel ativo na produção de sentidos e a necessidade premente de estudar suas relações com a televisão na cotidianidade concreta e particular em que elas se estruturam e não de forma genérica e universalizante.

A teoria da *recepção* (cf. Pinto, 2000) começa a ser formulada ao longo dos anos de 50 e 60, especialmente por Jauss e Iser, com objetivo de encontrar respostas para questões colocadas nas áreas de crítica literária e estética, que tradicionalmente centravam-se na análise do texto. Tendo como ponto unificador a concepção assumida da dimensão ativa das audiências televisivas e importância da valorização dos contextos de consumo, os *estudos do cotidiano* foram, gradativamente, trazendo suas contribuições nos esforços de apreender as relações que se dão entre os sujeitos e a tecnologia.

Com marcado interesse em problematizar o que se pode chamar de determinismo tecnológico, opõem-se (frontalmente) à crença no poder de influência praticamente ilimitado (positivo ou negativo) dos meios eletrônicos de comunicação, especialmente da televisão, perante os quais qualquer tipo de iniciativa dos seus usuários parece estar, de partida, condenada ao fracasso. Portanto, parte-se do princípio de que a tecnologia e seus produtos não têm o poder de subjugar inapelavelmente as pessoas, que em outros modelos (especialmente na *teoria dos efeitos* e *teoria crítica*) estariam entregues à passividade e à disciplina.

Um dos principais autores dentro do modelo dos *estudos do cotidiano*, Michel de Certeau aponta a importância de se compreender não simplesmente os produtos culturais oferecidos no mercado de bens, mas principalmente as operações dos seus

usuários sobre/com eles, a fim de explicitar as maneiras diferentes de marcar socialmente desvios operados num dado produto cultural, por uma prática. Segundo Certeau, a

fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética – do grego poiein: ‘criar, inventar, gerar’ - mas escondida, porque ela se dissemina nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas de ‘produção’ (televisiva, urbanística, comercial, etc.) e porque a extensão sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos ‘consumidores’ um lugar onde possam marcar o que ‘fazem’ com os produtos. A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde ‘outra’ produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiqüamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (Certeau, 1994: 39).

A tese central, portanto, é a de que os objetos se “modificam” nas “mãos” de cada pessoa, através dos usos que esta faz deles. Mesmo quando respeitadas suas finalidades originais, os usos são realizados de modos únicos, singulares. Sendo assim,

o uso de um aparelho técnico não é determinado nem por suas propriedades técnicas nem por suas qualidades econômicas. Ele está inscrito nos discursos sociais e em normas culturais distintas. (Alves, 2001: 22).

Certeau convida-nos, portanto, a explorar as redes de indisciplina e a inventividade dos indivíduos e grupos face aos produtos da tecnologia que utilizam. Apresenta-nos o cotidiano não apenas como espaço de reprodução/uniformidade/conformismo, mas como espaço de micro-diferenças emancipatórias (Vasconcelos, 2002). A estas micro-diferenças, chama táticas. A tática é o movimento astucioso e possível de ser operado pelos sujeitos, insubordinando-se àquilo que deles se espera/se deseja, constituído, em geral, de pequenas rupturas criativas nas teias do poder e malhas de regulação social, a partir do aproveitamento dos espaços de manobras, impossíveis de serem totalmente suprimidos e controlados. As táticas são operadas

dentro da campo de visão do inimigo e no próprio espaço por ele controlado e constituem práticas de 'piratarias' clandestinas, num murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de usar aqueles que lhe são impostos. (Certeau, 1994: 94).

Para os autores filiados a esta perspectiva, a vida cotidiana tem (inevitavelmente) um caráter dinâmico, o que faz dela *locus* permanente de produção criativa, seja no campo de usos não-autorizados das tecnologias materiais, seja no campo dos usos não-autorizados das tecnologias de controle social e de exercício do poder. E é nesse sentido que a estas práticas transgressoras pode ser atribuída uma função emancipatória em relação às redes de poder, uma vez que operam

fragilizando-as, tanto porque denunciam seus limites, quanto porque subvertem-lhes, sempre de modo imprevisível, a lógica, mesmo que de modo quase invisível, como o é o trabalho das formigas sob o chão do homem. (Oliveira, 2002: 39).

Certeau atribui papel fundamental às redes sociais (familiares, de vizinhança, de trabalho, associativas, etc.) a partir das quais os sujeitos acionam/constroem suas "táticas" e as suas "artes de fazer". Isto significa que a tecnologia é também tecida na prática social, o que está diretamente ligado à singularidade dos sujeitos sociais e dos espaços/tempos em que é vivenciada, que seus sentidos, conceitos e usos são re-apropriados, individual (com marcas sociais) e coletivamente, pelas pessoas em seu cotidiano. Esta forma de entender/buscar investigar as relações das pessoas com a tecnologia deve permitir superar reducionismos de atribuição de uma capacidade de modelação de modos de vida e de condutas por parte de uma determinada tecnologia (incluindo-se aqui a televisão).

Alvos de críticas pela importância que concedem à astúcia e à capacidade inventiva das pessoas na gestão da sua vida, aos *estudos do cotidiano* também são levantados questionamentos sobre possíveis tendências a subestimar o poder do estatuto do texto nos seus vários gêneros e estruturas, enquanto veículo da ideologia dominante. Os aspectos econômicos e de produção dos programas televisivos, e suas conseqüências em

termos da padronização/homogeneização de seus produtos (o que reduziria as possibilidades de escolhas/de táticas do consumidor), também não estariam sendo devidamente levados em conta. Assim, a questão da proclamada condição de sujeitos ativos é colocada em cheque, especialmente por autores filiados à escola *crítica*, o que se pode registrar em argumentações como as que se seguem:

a questão é que este sujeito, em sua pseudo-atividade, em suas “escolhas” simplesmente obedece a esquemas que reproduzem a violência que ele próprio sofreu. (Maia, 2002: 93).

Estudos bastante conhecidos sobre a televisão brasileira (...) que envolvem a recepção e os aspectos ideológicos da programação a partir de diferentes modelos teóricos, captam de modo razoavelmente adequado alguns elementos ideológicos, mas pecam ao tomar o ‘receptor’ ingenuamente como alguém que escolhe conscientemente entre mercadorias que são profundamente semelhantes entre si e que, por sua própria natureza, tornam a conduta valorativa extremamente questionável. (idem: 93).

O que foi exposto até aqui, permite ter uma visão panorâmica sobre os modos como a televisão tem sido investigada, esclarecendo que, como diz Mattelart (2003), a história das teorias das comunicações é, indubitavelmente a história de separações/confrontos, de tensões e antagonismos, de divisão de correntes e tendências, mas também de esforços de articulação, em contextos históricos diversos. Polêmicas e indagações (em geral mais persistentes do que inovadoras) constroem-na, a partir de formulações em diversos campos do saber (sociologia, psicologia, lingüística, filosofia) e perspectivas teóricas também diferenciadas (teorias dos *efeitos*, dos *usos e gratificações*, *teoria crítica*, da *recepção*, *estudos culturais* e do *cotidiano*). Fenômeno complexo e multifacetado, o tema oferece, portanto, também diversas possibilidades de estudo.

Tendo sido feitas estas considerações sobre as principais perspectivas de estudos sobre a televisão, a seguir serão abordados esforços para a articulação de duas áreas: a educação e os *media*. Esta apresentação é necessária para nos auxiliar a, posteriormente, analisarmos o panorama de estudos brasileiros sobre a televisão e a infância, dado que o tema a seguir tem sido inspirador de algumas pesquisas/projetos na área. Optei por apresentar este tema em tópico destacado do que até aqui foi exposto porque

as articulações entre educação e os *media* podem ser feitas tendo quaisquer uma destas perspectivas (ou a confluência entre várias) como suporte/pressuposto teórico.

2. Mídia e Educação³

A partir das décadas de 30 e 40, na Europa e na América do Norte, já é possível encontrar-se autores e projetos com tríplice preocupação: os campos da Educação, da Comunicação e suas inter-relações. Na América Latina, entre o final dos anos 60 e início dos 70, surgem os primeiros investimentos em trabalhos com este viés; de um modo geral, orientam-se para as camadas populares e adultas, vinculam-se à escolaridade não-formal, e foram desenvolvidos, especialmente, por instituições religiosas - a maior parte das quais de orientação católica (Lopes, 1996; Orozco Gomes, 1997; Citelli, 2000).

Se os esforços para a articulação destes campos não são recentes, nos últimos anos têm sido intensificados (em âmbito mundial) e vêm recebendo investimentos mais vigorosos, especialmente no que se refere à realização de pesquisas e à proposta e implementação de novos projetos, ligados a instituições de diversas naturezas: governamentais e não-governamentais, acadêmicas, religiosas e confessionais, organizações da sociedade civil e movimentos populares. (Citelli, 2000). Esta intensificação de interesse e investimentos vincula-se, freqüentemente, a discussões e preocupações sobre o que se nomeia como sociedade do espetáculo⁴, pós-modernidade,

³ As considerações feitas, a seguir, a respeito das articulações entre mídia e educação apóiam-se em diversos trabalhos: Moraes (1984); Fusari (1985); Rezende (1987); Grunauer (1990); Pacheco (1992, 1997); Sousa (1995); Porto (1995); Esteves (1995); Morán (1995); Lopes (1996); Soares (1996, 2000, 2002); Toda y Terrero (1996, 2001); Ferrés (1996); Franco (1997); Silva (1997); Citelli (1997, 2000); Orozco Gomes (1997, 2002); Aparici (1999); Motter (2000); Fischer (2000, 2001); Guimarães (2001); Leandro (2001); Moraes (2001); Pereira (2001); Biernatzki (2001, 2002); Barreto, (2002); Araújo (2002); Mostafa (2002); Baccega (2002); Von Feilitzen & Carlsson (2002); Moreira (2003). Canclini (s/d).

⁴ O termo **sociedade do espetáculo** foi proposto por Guy Debord e sob ele têm sido discutidos várias questões da contemporaneidade (criadas ou largamente intensificadas pela indústria cultural): a banalização dos fatos, a criação de estratégias para fazer com que o supérfluo pareça imprescindível, a exposição ampla da intimidade, do corpo, o desejo de visibilidade pública a qualquer preço, a diluição das fronteiras entre o público e o privado, entre o real e o ficcional, o engodo de falsas escolhas na abundância espetacular, entre outros. Segundo Debord, "*O espetáculo, compreendido na sua totalidade, é ao mesmo tempo o resultado e o*

globalização, suas relações com as indústrias e produções midiáticas, seus efeitos sobre a constituição dos sujeitos e a importante e crescente discussão sobre regulamentação dos *media*⁵.

Os trabalhos contemporâneos estão vinculados, geralmente, a dois eixos (com ênfases, preocupações, intenções e metodologias peculiares): a educação *para* os meios de comunicação e a educação *com* os meios⁶. Nestes, a televisão, rádio, jornal, computadores, internet e seus impactos/suas contribuições para constituição de novos sujeitos vão sendo problematizados. A prática de assistir televisão, por ter se tornado, até este momento, o fenômeno cultural mais impressionante (em especial do ponto de vista quantitativo), tem sido a mais focalizada nos projetos que discutem mídia e educação. Por este motivo, e, principalmente, dadas as particularidades deste trabalho, será focalizado (em linhas gerais) aquilo que se propõe como compromissos que a Escola deve/pode assumir em relação ao uso da televisão.

Educação *na/para* a televisão

A tese central é a de que apenas o uso ativo, alerta e crítico pode oportunizar aos telespectadores beneficiarem-se da experiência televisiva e evitarem as suas “armadilhas”. Destacam-se preocupações com o que se aponta como “despreparo” dos

projecto do modo de produção existente”. O texto de Guy Debord sobre a *sociedade do espetáculo* pode ser encontrado em <http://www.geocities.com/Paris/Rue/5214/debord.htm>

⁵ Estas discussões e aportes podem ser encontrados nos trabalhos de: Sousa, 1995; Ortiz, 1995, 2002; Martín-Barbero, 1995, 1997, 2001; Ferrés, 1996; Thompson, 2000; Citelli, 2000; Soares, 2000; Costa, 2001; Canclini, s/d; Fischer, 2001; Biernazki, 2000, 2001; Rubim, 2002; Moreira, 2003.

⁶ Esta não é a única forma de categorizar os projetos de articulação entre Educação e Comunicação. Biernatzki (2002), por exemplo, diferencia “Alfabetização para os meios” de “Educação para os meios”, definindo a primeira proposta como um caminho na direção do treinamento de consumidores criteriosos e a segunda como um meio de desenvolver cidadãos críticos, representando certo potencial de equilibrar as desigualdades sociais, especialmente no que se refere à info-exclusão - processo de desigualdade entre as pessoas, resultante da assimetria no acesso e entendimento da informação disponível nos *media* e sua conseqüente dificuldade para usufruir de seus benefícios (Soares, 2002). As tecnologias podem se converter em abismos que fazem crescer ainda mais as diferenças entre os que podem ter acesso à informação e aqueles que não poderão ter acesso nunca. A informação se converteu em um bem de consumo, aparentemente cada vez mais necessário para os indivíduos e grupos em seu esforço de existência.

telespectadores para esta atividade e as questões relativas ao processo através do qual as práticas televisivas configuram novas formas de aprendizagem, novas estéticas e sensibilidades, novos interesses e expectativas, etc.

Estas afirmações têm gerado inquietudes, intensificadas quando alguma pesquisa aponta que a maioria dos alunos não percebe a TV como capaz de influenciar seus comportamentos (por exemplo, em Porto, 1995). Ressalta-se, então, a importância de que a escola ofereça outros modelos de interpretação daquilo que circula na televisão, dos modos como isto é realizado e das intenções que orientam as produções e programações.

Educar **na/para** a televisão significa transformá-la em matéria ou objeto de estudo. De acordo com particularidades dos projetos propostos, isto pode incluir educar na linguagem específica deste tipo de mídia, explicitar seus mecanismos técnicos e econômicos de funcionamento, oferecer orientação e recursos para a análise crítica dos programas, ensinar os alunos a produzirem vídeos e materiais televisivos; espera-se, a partir disto transformar-se a demanda social em relação aos seus produtos e contribuir para o exercício de pressões e exigências por produtos de outra (melhor) qualidade (Orozco Gómez, 2002).

Conscientização e criticidade são palavras de ordem nesta abordagem. Baccaga (2002) aponta ser o objetivo fundamental de projetos de educação para a mídia provocar

a consciência de que vivemos num mundo editado, em que a parte apresentada, a qual já passou por inúmeros filtros, atendendo a variados interesses, nos é apresentada como o todo, num processo metonímico perverso.(...) Editar é construir uma realidade outra, a partir de supressões ou acréscimos em um acontecimento. Ou, muitas vezes, apenas pelo destaque de uma parte em detrimento de outra. (10)

Os alunos devem compreender que o processo de edição/re-configuração, não é neutro, aleatório ou ocasional, e, sim, resultante de relações de poder e de aspectos ideológicos (que definem quem é incluído/o que é selecionado, quem é excluído/o que é

omitido, a escolha dos ângulos, a iluminação usada, o ritmo, a música de fundo, etc.); devem aprender, ainda, que, costumeiramente, a televisão não somente não revela os motivos da edição como, ainda além, pretende-se ocultar que ela tenha ocorrido.

Embora não seja consensual⁷, alguns autores ressaltam que o termo **crítico** não deve equivaler à “destruição” pura e simples da TV. Trata-se de “*aprender sem negar o prazer. Ou melhor, de aprender pelo prazer e graças ao prazer*” (Ferrés, 1996: 81), por compreender-se que a televisão funciona ao produzir *prazer*, ao cativar o *desejo* e agenciar a *fantasia* das crianças e dos adultos (Moreira, 2003) e estes procedimentos não podem ser simplesmente ignorados ou desqualificados.

A criticidade dos telespectadores pode ser estimulada pelo enriquecimento da experiência televisiva, pelo investimento em outras experiências culturais que possam significar um contraponto aos mecanismos de uniformização, mais característicos das produções da indústria cultural (cf. Moreira, 2003; Girardello, 2003) e pelo fortalecimento da identificação dos sujeitos com suas culturas locais (Toda Y Terrero, 1996; 2001; Aparici, 1999). Interpela-se a escola, em síntese, para que faça cumprir seu objetivo maior assumido (ou, ao menos, propalado) de formar cidadãos críticos e entende-se que a utilização das novas tecnologias deve estar subordinada a este objetivo.

Educação **com** a televisão:

Afirma-se, neste eixo, a importância de incorporar a televisão à sala de aula, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando o ensino mais motivador e significativo, dado entender-se que esta mídia dispõe de produções perfeitamente sintônicas com os objetivos da escola.

⁷ Alguns trabalhos marcam-se fortemente pela idéia do “destinatário-vítima” e, então, o que se propõe fazer é desmascarar que a televisão tem exclusivamente más intenções.

Argumenta-se que a escola não é mais a única instituição na qual se adquire o saber e, talvez, nem a mais importante. As informações que vêm da TV têm subsidiado, complementado e, por vezes, corrigido as informações veiculadas pelas instituições educacionais, instaurando crises e tensões no ensino formal e novos desafios aos educadores. Este confronto tem sido nomeado como *distonias* entre o cotidiano extra-escolar (de que fazem parte a televisão, a publicidade, a linguagem dos *clips*, rádio, games, computadores, acesso à Internet e seus hipertextos, ritmo intenso e velocidade nas linguagens midiáticas) e o cotidiano escolar (de que fazem parte disciplinas isoladas, texto didático, lápis e cadernos, giz, lousa, a voz do professor, a morosidade típica da escola).

Em geral, os projetos de educação com a mídia não propõem o puro uso instrumental da televisão, somente agregando cores de “modernização” à educação: incluem a importância de que os trabalhos a serem desenvolvidos devem provocar reflexões e análises críticas sobre a TV e seus produtos, com a intenção de que quanto mais se educar *com* o meio, mais se educará *no* meio. (Ferrés, 1996). Ou seja, pretende-se trazer a televisão para a sala de aula não para simplesmente legitimá-la (enquanto instância de lazer e entretenimento) ou para aumentar ainda mais o seu consumo. A criticidade pode e deve ser incluída como um dos objetivos dos projetos de educação com a mídia.

Educomunicação

Nos trabalhos sobre educação e mídia, uma outra questão vem sendo posta: a relação entre as duas áreas é um novo campo ou apenas uma interface entre dois campos tradicionais?

Os defensores da idéia de interface entendem que a educação e comunicação são campos historicamente constituídos de modos peculiares, com objetivos não similares, advindos de interesses não conciliáveis, entre outros argumentos. Os defensores da constituição de novo campo integrador trabalham com o conceito de Educomunicação. A expressão é de Mário Kaplun e

sintetiza num mesmo e neológico enunciado a necessidade de fazer surgir um novo tipo de profissional que consiga pensar de forma articulada duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea. (Citelli, 2000: 137-138).

Propõe-se a construção de um novo paradigma educacional baseado, principalmente, num desejo de que os educadores dominem não apenas os conteúdos das suas disciplinas, mas também novos meios de comunicá-los. Não se trata de educar usando os meios da comunicação; a idéia é de que a própria comunicação se converta no eixo dos processos educativos (Soares, 2002). Neste sentido, o educador deve se tornar um *“animador cultural, educador, mediador, gestor de processos comunicacionais (no sentido de que interrelaciona cultura, comunicação e educação) ou dos processos democratizadores da comunicação”*. (Toda Y Terrero, 2001: 75).

Em contraposição ao tom de otimismo dos trabalhos sobre a Educomunicação, o que em geral se encontra nas escolas é um sentimento de *perplexidade* frente às novas diretrizes (o que, a meu ver, não pode ser considerado surpreendente). Os professores parecem perplexos por estarem situados entre pressões (advindas dos alunos, do mercado, de políticas educacionais, dos trabalhos acadêmicos, etc.) que exigem um novo educador, que suas aulas e a Escola mudem, e problemas de várias ordens que devem enfrentar a fim de aderirem a este novo paradigma (Citelli, 2000; Soares, 2000).

Os problemas podem ser de ordem mais elementar (o que não significa que sejam de fácil resolução), tais como a precariedade dos equipamentos (televisões, vídeos, computadores, multimídia, etc. muitas vezes de baixa qualidade e em número insuficiente) e de estrutura física (espaços não projetados para estas novas demandas, salas mal-adaptadas, com pequenos aparelhos de televisão, problemas de iluminação, de acústica, etc.).

Os problemas podem ser de ordem mais complexa⁸: a maioria dos professores sabe muito pouco como usar as novas mídias (não é incomum que os alunos operem com certa desenvoltura recursos tecnológicos avançados, enquanto os professores ainda se desconcertam frente a um simples controle remoto). Sabem, também, muito pouco a respeito sobre alterações nos modos de aprender dos mais jovens, quais são suas preferências e suas referências estéticas, o que lhes dá prazer na prática de assistir TV. Geralmente, alunos e professores olham para direções diferentes, ou olham diferentemente para uma mesma direção, situam-se em mundos e usam linguagens que muitas vezes não se cruzam, especialmente pela diversidade de experiências vivenciadas (Motter, 2000; Citelli, 2000; Fischer, 2001).

Estes (e muitos outros problemas) ajudam a explicar o fato de que os *media*, incluindo a televisão, ainda estejam muito longe de serem incorporadas às práticas pedagógicas, sendo bem mais freqüente seu uso de modo ocasional e/ou aleatório.

Em síntese, embora boa parte dos professores possa reconhecer a necessidade de trazer as novas linguagens para a sala de aula (Citelli, 2000), existe, também, evidente insegurança e severos limites para fazê-lo, seja com que objetivos for: educação **na/para** a televisão, **com** a televisão ou (e, em especial) se pretende se tornar um educador.

Tendo como panorama geral as grandes linhas de pesquisa sobre a televisão e as propostas de articulação mídia e educação, até aqui pontuadas, a seguir serão feitas algumas análises sobre estudos brasileiros que têm procurado entender/discutir mais particularmente as relações entre a infância e este tipo de mídia.

⁸ Estão destacados aqui os problemas mais diretamente relacionados ao uso dos *media*. Não foram abordados outros (e, certamente, mais graves) problemas que, embora antigos, ainda estão longe de serem solucionados: formação dos professores, (des)prestígio social e *status* da profissão, classes super-lotadas atendendo a princípios discutíveis para a democratização do ensino, baixa remuneração, jornada tripla/quádrupla de trabalho, e tantos outros.

II. CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTUDOS BRASILEIROS QUE TEMATIZAM AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E TELEVISÃO

As considerações que se seguem têm como referência principal o levantamento de pesquisas que focalizam as relações entre infância e televisão, realizadas no Brasil, cobrindo período de 1995 a 2003⁹ e a revisão bibliográfica realizada por Wolf¹⁰ (1998). A partir deste conjunto de trabalhos, serão enfatizados/problematizados alguns pontos: as linhas teóricas predominantes, questões metodológicas e o paradigma de infância que parece prevalecer como referência.

1. Linhas teóricas e indagações formuladas

As questões mais recorrentes a que os estudos consultados pretendem responder serão trazidas neste momento. Convém advertir que a categorização destes trabalhos pode ter efeitos redutores, já que os estudos muitas vezes apresentam determinados objetivos e, ao longo de seu desenvolvimento podem operar deslocamentos para problematizar outras questões, articuladas ao tema. O que foi levado em consideração nas análises que vêm a seguir refere-se aos objetivos centrais das pesquisas, indicados por seus autores.

Com relação às linhas teóricas de inspiração destes trabalhos, pode ser apontada a inegável prevalência de estudos que se filiam à *teoria dos efeitos*¹¹. De um total

⁹ Foram pesquisados os seguintes periódicos: Cadernos de Psicologia – SBP (1995-1999), Temas em Psicologia – SBP (1998–2002, em seus três números/ano), Culture & Psychology (1996, 2000, 2001, 2002, 2003). A irregularidade dos anos de referência da pesquisa é decorrente de alguns exemplares não terem sido encontrados nas bibliotecas da Faculdade de Educação da Unicamp e da Faculdade de Psicologia da Puc-Campinas. Além disso, realizou-se pesquisa através do site Index Psi – periódicos e do site do CEDIC – da Universidade do Minho – Portugal.

¹⁰ Esta revisão fez análise documental de 40 trabalhos produzidos entre os anos de 1980 a 1997, em 22 universidades brasileiras, focando especialmente os produzidos em Faculdades de Comunicação, Educação e Psicologia. Os trabalhos analisados incluíam monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses de doutoramento, livros e relatórios de pesquisa.

¹¹ Biernatzki, W. & Pecora, N. (2002) encontram esta mesma tendência de predominância do paradigma da *teoria dos efeitos* nas pesquisas norte-americanas sobre crianças e mídia, entre 1990 e 2002, especialmente interessadas em identificar, ainda, as relações entre a mídia e comportamentos violentos (50, 54).

de 47 pesquisas, 30 comprometem-se com a tese de relações causais entre assistir televisão e a adoção de determinados padrões de conduta pelos sujeitos. A grande preocupação persiste vinculada a questões da possível geração de violência/agressividade no comportamento das crianças, como função de serem expostas a programas, desenhos, propagandas cujo teor apresenta conteúdos desta natureza, tidos como modelares para a conduta infantil. Alterações nas relações familiares, desintegração dos valores tradicionais, consumismo, perda da criatividade, seguem-se como outras dimensões que geram bastante freqüentemente interesse de investigações. Bem mais raras, algumas pesquisas (ainda dentro dos delineamentos da *teoria dos efeitos*) apontam conseqüências mais desejáveis do hábito de assistir TV, indicando a possibilidade de que ele gere comportamentos “pró-sociais” e aumento de diálogos entre as crianças.

Dentre os trabalhos analisados encontram-se também aqueles que se filiam aos chamados *estudos da recepção*, propondo discussões sobre diferenças nos modos como os textos televisivos são compreendidos pelas crianças (especialmente vinculadas ao nível de desenvolvimento cognitivo, em função das diferentes faixas etárias, mas também procurando estabelecer nuances advindas da pertença a grupos sócio-econômicos diversificados). Há também pesquisas que investigam os hábitos das crianças com relação ao uso da televisão, a fim de definir a agenda de consumo televisivo mais típica (programas preferidos, horários mais habituais, tempo da rotina dedicado à TV, etc.)¹².

Questões relativas à necessidade de que a escola assuma um lugar nos debates e nas mediações das relações entre as crianças e a televisão, dentro das perspectivas de educação *na/para* a mídia e *com* a mídia, também têm orientado alguns trabalhos, interpelando as instituições educacionais seja sobre a importância de utilizarem a TV como auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, seja sobre a premência de que os educadores participem da formação de telespectadores críticos.

¹² Vale ressaltar que alguns outros trabalhos também fazem isto, mas não como o objetivo principal.

Encontram-se ainda alguns poucos trabalhos que se marcam pela *teoria crítica* e pela corrente dos *usos e gratificações*, mas numa frequência bem menos expressiva, do ponto de vista quantitativo.

Tendo sido desenhado este panorama mais geral, gostaria de propor algumas questões como pauta de reflexões sobre estes trabalhos. Antes de apresentá-las, porém, é importante reconhecer que embora sejam formuladas mais especificamente em relação aos estudos que estão sendo focalizados aqui, estas questões se referem também a problemas de natureza mais geral, nos investimentos de estudos sobre a infância. Vale, portanto, deixar indicado que o que se indagará inspira-se em problematizações feitas por vários autores (especialmente da Psicologia e da Sociologia) sobre o modo e a frequência com que a infância e as crianças têm sido erigidas em temas de estudo e têm tido visibilidade nos trabalhos acadêmicos, tais como Martins (1993), Pinto (2000), Buckingham, (2000), Smolka (2002), Faria et al (2002), Garcia et al (2002), Prado (2002), Quinteiro (2002), Jobim e Souza (2003), Kramer & Leite (2003), Kramer (2003).

2. Questões metodológicas

Em primeiro lugar, é importante destacar o fato de que dentre 44 trabalhos¹³, 13 deles não incluem crianças como participantes: tratam-se de revisões bibliográficas, análises de conteúdos de mensagens televisivas (propagandas, desenhos animados, etc.) ou têm apenas adultos como participantes. Restringe-se ou até mesmo suprime-se a participação de meninos e meninas e os efeitos disso na produção de conhecimentos pode ser questionado, argumentando-se que

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (Pinto & Sarmiento, 1997: 27).

¹³ Dos 51 trabalhos analisados, 7 foram desconsiderados para estes comentários por não apresentarem informações sobre metodologia e/ou participantes da pesquisa (número de sujeitos, faixa etária, gênero, etc..)

Esta tendência confirma o que aponta Martins (1993) como tendência das pesquisas em eleger como “informantes confiáveis” aqueles que têm (ao menos supostamente) uma visão mais ampla do processo que se pretende estudar, detêm algum poder e têm domínio (ao menos relativo) dos acontecimentos. Como decorrência, a participação de adultos têm tido mais expressividade nas pesquisas, mesmo quando o que se pretende é compreender/explorar questões relativas às crianças, como tema nuclear. A infância, então, tem sido conhecida, sobretudo, pela voz do outro, do adulto, especialmente a dos pais, dos professores, de especialistas de diversas áreas, etc¹⁴.

Uma possível explicação para estas tendências encontra-se no fato de que ao optar por garantir a participação de crianças, os pesquisadores têm, então, que enfrentar desafios de várias ordens para se aproximarem de suas produções e de seus modos de fazê-lo, bastante diferentes daqueles com os quais (em geral) estão mais familiarizados. Os modos de dizer das crianças têm particularidades e se formulam em condições de produção dinâmicas, muitas vezes confusas (ao menos aos olhos do adulto-pesquisador), fluídas e fragmentadas. Quanto menores as crianças, menos estas produções se submetem com facilidade a delineamentos mais formais de pesquisa/instruções sobre quando, como e com que frequência serão disponibilizadas para estudo¹⁵.

Estas considerações relacionam-se com o próximo ponto sobre o qual considero interessante chamar a atenção: na maior parte das pesquisas que garantem a participação de crianças, o instrumento utilizado foi o questionário. Em relação a esta tendência, podem ser levantadas algumas problematizações.

¹⁴ Buckingham (2000) amplia estas questões argumentando que a própria idéia e definição do que é infância tem sido construída essencialmente pelos adultos, que outorgam-se prerrogativas e sabedoria para definir quais são os seus direitos, de que precisam e o que se deve garantir para sua saúde e felicidade. Destes processos, as próprias crianças têm sido excluídas, sistematicamente.

¹⁵ Vale ressaltar que, opondo-se a estas tendências mais gerais, também podemos localizar trabalhos em que as produções infantis, tais como o desenho, a atividade lúdica, as narrativas, os cadernos escolares, entre outras, ocupam posição de material empírico importante de ser compreendido/estudado. Como exemplos, tem-se, entre outros: Rocha (2000), Fernandes (2001), Santos (2001), Gobbi, (2002), Prado (2002), Silva (2002), Leite (2003), Algebaile (2003), Monteiro (2003).

Em primeiro lugar, é importante destacar que embora a maioria das pesquisas que utilizou instrumentos deste tipo tenha trabalhado com crianças que se encontram na faixa etária de escolarização do ensino fundamental (com idades compreendidas entre 7 e 12 anos¹⁶) os questionários são também utilizados com crianças menores (com idades entre 5 e 6 anos¹⁷ e de 3 a 12 anos¹⁸).

Algumas considerações sobre as competências de meninos e meninas em relação ao domínio de leitura e escrita podem ser colocadas: a experiência cotidiana com crianças menores mostra, certamente, limites severos dos recursos técnico-instrumentais necessários para responderem às questões de instrumentos deste tipo. Quanto às de maior idade, vale lembrar que as de 7 a 8 anos, em geral, encontram-se em processo de aquisição e consolidação de letramento. Além disso, embora formalmente após esta idade já possam ter um domínio maior de leitura e escrita, o contato com crianças de classes populares mostra que (muito freqüentemente) esta é uma suposição que está longe de se confirmar. Existem, portanto algumas importantes dificuldades técnicas no uso deste tipo de instrumento.

Além disso, os questionários são freqüentemente aplicados nas escolas, nas salas de aula a que as crianças pertencem, o que permite supor que elas possam atribuir ao instrumento valor simbólico de avaliação escolar. Esta condição com muita probabilidade afeta o que elas definem como respostas esperadas e valorizadas e o que preferem não revelar, muitas vezes para evitar sanções.

Assim, podemos supor que as respostas formuladas a partir de suas representações sobre o que os adultos/os professores pensam sobre as práticas de assistir televisão, que certamente ocorrem em qualquer situação de pesquisa, são potencializadas em delineamentos metodológicos deste tipo. Rocco (1999) também aponta para aspectos problemáticos na utilização de questionários, destacando questões relativas à possibilidade

¹⁶ Gomide et al (2003; 2002); Lourenço et al (2000); Vazquez et al (2000); Milman et al (1992); Vasconcelos (1995); Almeida et al (1981).

¹⁷ Gosso et al (1998).

¹⁸ como em Crippa, 1984, que indica a adaptação do instrumento para as crianças de menos idade.

de falseamento de respostas, em função da força exercida por certos clichês sócio-culturais, em geral preconceituosos com relação a determinadas situações e atividades (e os posicionamentos em relação à prática de assistir televisão são, geralmente, bem marcados por estes clichês) e à possibilidade de indução a determinadas respostas, em função do modo como as questões são feitas. Ainda que se trate, então, de crianças com domínio da leitura e da escrita, convém refletir sobre o grau de desenvoltura, adesão e empenho que podem ter para o preenchimento dos instrumentos e sobre os efeitos disto nas respostas fornecidas.

Uma última questão refere-se ao que pode ser nomeado como ilusão de objetividade e confiabilidade das informações. Pinto (2000) mostra que mesmo ao responderem a perguntas bastante objetivas, tais como indicar o número de televisores que possuem em suas casas, as informações que as crianças dão podem ser colocados sob suspeita:

segundo nossos dados, uma clara maioria dos lares da amostra possuía mais de um receptor de televisão. Aliás, numa percentagem tão elevada (73,66%), comparativamente com a situação de países mais desenvolvidos do que Portugal, que torna legítima a dúvida sobre a correspondência das informações colhidas à realidade. (p. 220).

A discussão sobre a veracidade das informações é também abordada por este autor quando apresenta as respostas das crianças a respeito de outros recursos tecnológicos que diziam possuir:

Já no que se refere aos jogos de vídeo e computador, sem pôr de parte que os dados possam ter alguma correspondência com a realidade ou admitindo um fenómeno semelhante ao referido acerca da TV, pode colocar-se a hipótese de o efeito de prestígio destes equipamentos ter, de algum modo, levado algumas crianças a confundir desejo com realidade. (p. 218)¹⁹.

¹⁹ A discussão sobre a fidedignidade das informações obtidas através de questionários pode ser expandida quando se leva em conta os dados obtidos por Citelli (2000): em pesquisa realizada com 269 professores 68,77% deles responderam que sua emissora preferida é a TV Cultura. O autor levanta questionamentos em relação a esta informação, seja por comparações com dados do Ibope, seja pela contradição exposta quando os mesmos professores apontam que seus programas preferidos são o Jornal Nacional, o programa Jô 11:30, Globo Reporter e Filmes, nenhum deles veiculados pela emissora que dizem preferir. Citelli levanta hipóteses de que as respostas tenham sido dadas mais em função de transformações do que é eventual (assistir a partes

Em síntese, parece importante argumentar que, mesmo nos estudos em que se opta por incluir as crianças, possivelmente em busca de relevância estatística e de produtividade (dado que estes instrumentos permitem compor material empírico mais volumoso e em menor tempo), acaba ocorrendo uma tendência de delineamento metodológico que pode não ser o mais promissor para nos aproximarmos e conhecermos melhor a(s) infância(s) e as crianças e, a partir da qual, podem se configurar, como diz Amorim (2001), procedimentos

onde a palavra do outro é desprovida de seu caráter enunciativo, enquadrada e depurada a tal ponto pelos questionários, as escalas de medida, etc., que a palavra se torna comportamento e deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta, vira reação e, se seguirmos as indicações de Benveniste, perde-se nesse momento, a especificidade do que é humano. (p.17)

3. O paradigma de infância tomado como referência

Na leitura de trabalhos sobre as relações entre crianças e televisão é muito comum depararmo-nos com posicionamentos e análises que apontam para prejuízos praticamente indiscutíveis a que estariam sujeitas as crianças da contemporaneidade, atribuídos (em larga medida) ao lugar ocupado pela televisão em seu cotidiano, conforme já foi apontado. Em geral, estas análises são feitas tendo como referência um modelo de infância de épocas passadas, freqüentemente erigida como a única infância, ideal, mitificada, num quadro que tem aspectos de homogeneização e muito de nostálgico.

A contraposição da “infância de hoje” à “infância de ontem” acaba por insinuar uma uniformidade nos modos de viver este período da vida, generalizada para

da programação) em referência permanente ou do “prestígio cultural” da TV Cultura. Uma outra questão apontada é o fato de as telenovelas não aparecerem entre os programas mais vistos pelos professores. Com fina ironia, o autor considera algumas possibilidades de explicação: ou os folhetins eletrônicos caíram no desagrado absoluto dos docentes pesquisados, ou estes têm dificuldades, em virtude do excesso de trabalho, de assistir a este tipo de programa, geralmente veiculado nos períodos noturnos, ou busca-se não revelar a frequência com que se acompanha determinados produtos dos *media* por temor de comprometimento de imagem. (p.177).

épocas diferentes. E aqui se encontra um primeiro ponto a ser questionado: se já não parece haver mais novidade alguma na tese da construção histórica dos conceitos de infância e de criança (Ariès, 1981; Freitas, 1997; Del Priore, 2000), e que a concepção moderna de infância desenvolve-se como resultado de uma rede complexa de inter-relações entre aspectos ideológicos, políticos, pedagógicos e tecnológicos, construindo-se, portanto, de diferentes modos em diferentes contextos e países (Buckingham, 2000) parece ainda conveniente e necessário destacar que a infância se constitui (sempre) de uma forma plural,

ou seja, para uma mesma época, pelas diferenças de classe social e dos contextos culturais, muitas visões de infância ou contextos infantis podem existir e coexistir, ligados a determinados períodos de vida e/ou a mudanças físico-corporais provocadas por alterações biológicas, e/ou ao exercício do trabalho e ausência da atividade de brincar. Kramer (1987) chama isso de processos desiguais de socialização das diferentes populações infantis. (Fernandes, 2001:40).

A aparente unidade decorrente de pertencer a um mesmo segmento etário recobre, necessariamente, uma pluralidade de situações que não devem ser ignoradas. Portanto, análises comparativas genéricas, que não esclarecem a que infância e a que grupos de crianças se referem (localizados em suas condições concretas de vida, em suas variações históricas, culturais, sociais e econômicas), deixam a descoberto questões conceituais problemáticas.

A nostalgia deriva, a meu ver, do ponto anterior, podendo ser identificada pela tendência de se apontar que a “infância de ontem” (antes da televisão ou de sua popularização e da expansão do tempo cotidiano que se dedica a ela) era mais desejável/saudável que a “infância de hoje”. Em geral, indicam-se mudanças e prejuízos em processos psicológicos diversos e em algumas esferas da vida contemporânea das crianças, de forma mais recorrente ao que se nomeia como desintegração das formas tradicionais de sociabilidade. Neste âmbito, vamos focalizar mais precisamente as relações familiares e as relações entre as crianças, procurando levantar algumas questões.

As relações familiares

Essencialmente, o que está em jogo neste ponto é a idéia de que a TV desloca os adultos (e, especialmente as figuras parentais) de sua posição de autoridade, em função (principalmente) da perda de controle sobre as informações às quais as crianças têm acesso.

Esta perda de controle gera um esmaecimento das fronteiras entre o mundo adulto e o infantil, o que se desdobra em alguns efeitos, um dos quais é a possibilidade de desmistificação do mundo adulto (assumido como outrora investido de prestígio e respeito aos olhos das crianças).

Como diz Martín-Barbero (2001),

É justamente na cena doméstica em que o des-centramento produzido pela televisão evidencia as figuras mais íntimas da des-ordem cultural. Porque, enquanto a cultura do texto criou espaços de comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças, a televisão provoca um curto-circuito nos filtros da autoridade parental, transformando os modos de circulação da informação no lar. (p. 56).

A televisão pode expor (e o faz, freqüentemente) às crianças temas e comportamentos que os adultos se esforçam para ocultar-lhes: guerras, mortes, enterros, jogos de sedução, modalidades sexuais, crimes e violência de toda ordem. De fato, a TV torna possível às crianças irem recebendo informações de que o mundo dos adultos não é um mundo tão respeitável quanto se gostaria que acreditassem e esta possibilidade ampla de acesso às informações tende a ser apontada como um dos aspectos responsáveis por um apagamento dos sinais/características particulares da infância (Ferrés, 1996).

Esta diluição das fronteiras e as conseqüentes mudanças nas relações familiares, em geral são processos vistos como extremamente negativos. A noção subjacente a esta qualificação é a de que os modos como estas relações se estruturavam em tempos passados, as práticas de socialização, o modo como os adultos (especialmente os

pais) administravam e controlavam as aprendizagens e o acesso às informações por parte das crianças, seria, em contraposição, um processo positivo, por princípio.

Relatos orais, de adultos pertencentes às chamadas gerações dos pré-televisivos e às de transição²⁰, registrados em algumas pesquisas, entretanto, permitem questionar estas idéias. Vejamos o que dizem sobre a afetividade nas relações familiares, sobre práticas disciplinares comuns, sobre diálogos possíveis e acesso a informações, no convívio entre adultos e crianças em outras épocas.

Feriados não se trabalhava, papai ficava em casa, o que a gente não gostava muito. Não se ia à escola, não se fazia nada, era dia de descanso, mesmo. Era dia de pôr um vestidinho mais bonito, porque papai estava em casa e tinha que estar mais arrumadinho. Não podia se sujar que a mamãe ficava brava... Era o dia em que não podia ir para a rua brincar, ele [refere-se ao pai] não deixava sair na rua. Ninguém saía na rua, ficava todo mundo no quintal ou dentro de casa... E a gente gostava de correr na rua, de brincar de pega-pega, de todas essas coisas, então pra gente não era um dia assim gostoso, era um dia de castigo, pode-se dizer. (Silva, 1989: 87).

Era um dia de sair pra rua. O pai queria descansar por causa do feriado, e então não se podia brincar dentro de casa, não podia fazer barulho. (idem: 87).

As brincadeiras eram só para crianças... Quando aparecia adulto, era pra ralar, pra brigar, porque a gente tinha feito alguma arte. Realmente a gente aprontava de longe, mas toda hora que a gente via adulto era pra correr, porque era o pai de um, pai de outro, porque as casas eram todas juntas, não sabia pra quem ia a bronca, né? (idem: 96-97)

Quando a gente pegava flores nas outras casas pra levar pra professora e chegava em casa e contava pra minha tia, minha tia batia na gente... Minha tia tinha uma colher de pau, abria a mão da gente e batia... Mas a gente continuava apanhando as rosas. No dia da Primeira Comunhão, eu cheguei em casa chorando, com o lírio rasgado (um cachorro esfaqueou o lírio) e com isso levei uns tabefes do meu tio, que disse: bom, vou pedir perdão a Deus porque hoje você recebeu Jesus, mas você já fez arte, você vai apanhar. (idem: 112).

²⁰ Segundo Pinto (2000) coexistem atualmente em praticamente todos os países três “gerações” no que se refere à televisão a dos pré-televisivos, que nasceram e cresceram antes da TV, a de transição, que compreende os que nasceram antes dela, mas que conheceram a transição e a dos televisivos, que não conheceram (e terão muita dificuldade em imaginar) o mundo social sem televisão.

Eu montava o cavalo sem sela, sem nada. Eu montava e minha mãe ficava muito zangada, era as vezes que eu apanhava. Meu pai dava com a cinta. Eu só torcia na hora pra que não fosse do lado da fivela, aí doía muito. (idem: 113).

A gente, eu e meu irmão, catamos dois pintinhos e pusemos uma tábua em cima e pulamos em cima. Foi uma briga danada! Sem contar a surra que eu levei da minha mãe... (Fernandes, 2001: 173).

Ai! Outra confusão, então foi briga pra todo lado, apanhei outra vez. Tava sempre apanhando. (idem: 175).

As crianças da minha época não era pra fazer perguntas, então ela [a madrinha] me ensinou o catecismo. Eu nunca tinha ouvido falar de nada, né? A primeira coisa que ela ensinou foi sobre Jesus Cristo. E na casa do meu pai tinha um grego, um empregado que chamava Cristo. E eu fiquei muito espantada de botar o nome daquele Cristo. O Cristo lá era um beerrão, tomava uns porres daqueles. E então me ensinaram a Ave Maria cheia de Graça. Mas como eu não podia perguntar... Eu não sabia o que era Graça, eu só conhecia as graxas das carroças, e eu dizia: "Coitada... cheia de graxa, será da preta ou da amarela?..." Depois, quando chega no fim da oração dizia "Rogai por nós pecadores" e eu não sabia o que era pecador. Pescador eu sabia o que era, então, quando eu via um pescador, eu chorava por causa do coitado. Ele com a varinha nas costas e nós duas (minha irmã e eu) chorando. (idem: 112).

Eles [referindo-se aos sobrinhos] tinham a infância deles muito mais aberta, no sentido que aquilo que eles sentiam, o que eles queriam saber, eles expunham. E eu na minha época não podia expor nada, não podia abrir a boca, uma menina bem educada nem fazia perguntas... Eles já entram na comunicação do adulto, na conversa... (idem: 120).

Algo pode ser depreendido destas enunciações: as relações familiares de gerações anteriores às das crianças da atualidade não eram necessariamente idílicas, harmoniosas, amorosas. Ao contrário, os relatos ilustram uma série de situações em que práticas disciplinares rígidas e severas (cruéis) eram constantes, sendo muito claros os limites possíveis e as sanções que acarretavam as transgressões. As crianças tinham um espaço muito definido que não deveria ser questionado em hipótese nenhuma. Diálogo e busca de informações eram praticamente interditados. Vejamos, agora o que dizem sobre a rua, as relações de vizinhança e os grupos de amigos.

As relações entre crianças

Nos trabalhos que tratam das condições contemporâneas oferecidas à infância também encontramos tendência a lamentar a perda dos espaços públicos (as ruas, as praças) como espaços de convivência, que permitiam relações mais diversificadas entre crianças de diferentes faixas etárias, gêneros e condições sociais, e o conseqüente enriquecimento das brincadeiras e do processo de socialização.

A idéia básica é de que:

A rua é o espaço mais propício ao convívio de diferentes classes sociais. É na rua que as pessoas se encontram (...), é ali que se dá, efetivamente a dinâmica social e onde dois ou mais grupos podem se encontrar e se conhecer. (...) É muito impressionante como os sentimentos de rejeição (entre os pivetes e os Mauricinhos) vêm aumentando e como se torna cada vez mais difícil a convivência entre meninos de classes sociais diferentes no espaço urbano. Esses meninos, aliás, não convivem em espaço nenhum. Não convivem no espaço da cidade, não convivem no espaço da escola. A escola pública quase que é privilégio dos mais pobres. Enfim, não existem mais espaços públicos de convivência entre meninos oriundos de classes sociais diferentes. (Aduan, 1997: 18).

De fato, recorrendo aos relatos orais registrados em pesquisas, podemos encontrar (em alguns deles) memórias de situações de convívio ilustrativas do que esta citação de Aduan sinaliza, algumas já mencionadas nos excertos anteriores ou como em:

A gente brincava o dia inteiro. O grupo era formado com o pessoal da rua mesmo, né, entendeu, o pessoal da rua, sei lá, acho que nasceu todo mundo lá junto, cresceu junto. (Silva, 1989:96-97).

Entretanto, existem também vários enunciados em que a rua, as relações de vizinhança, os grupos de crianças e as relações na escola são lembrados de outra perspectiva, como podemos ouvir nos seguintes dizeres:

A minha infância foi mais rígida, os brinquedos tudo mais em ordem, só com aquela menina podia brincar, com aquela outra, por exemplo, não. Com aquela vizinha sim, com aquela outra, não. Então foi uma infância mais rígida. (Silva, 1989:112-113).

Então era muito assim mesmo: brincadeira de menina (era só de) menina e brincadeira de menino, era só de menino, eu é que fugia à regra na época. (Fernandes, 2001:185).

Nós brincávamos muito de barra-manteiga, pega-pega, esconde-esconde, mas só com as meninas. (Silva, 1989:100).

E era mais eu de menina que ficava na rua, então meus pais... Tinha mais meninos. Então eu era até malvista na rua, sabe: ó essa daí só brinca com moleque e tal. E eu tinha minhas amigas mas era assim, pessoal muito, brigava muito, tinha muito ciúme, sabe, uma da outra, aqueles lances. E as mães não gostavam muito que a gente brincava junto, porque eu brincava com menino, entendeu, então era mais assim: ela é muito assim, fica só com menino e tal, então ela não é bem-vista. Tanto é que eu fiquei com um pouco de trauma até hoje. É porque não era costume! E acho que até hoje tem um pouquinho disso ainda. As meninas brincavam mais dentro de casa, de casinha. (Fernandes, 2001: 178).

Não me permitiam brincar na rua porque diziam que eu era uma menina de família. Na rua quando saía era acompanhada. Eu brincava com minhas primas dentro de casa, no quintal. (Silva, 1989:96).

Eu brincava com as meninas da vizinhança. Ou eu ia na casa delas ou elas vinham na minha...Era mais no quintal de casa, uma vez ou outra brincava na porta da rua, mas ao alcance, né...Fazia um pouco de amarelinha assim na calçada, mas em frente de casa...E mesmo de esconde-esconde, cabra-cega, era tudo no quintal de casa, não na rua. (Silva, 1989:96).

(...) eu me sentia assim muito...Tinha até medo de abrir a boca porque as meninas falavam que a gente era índio, que a gente vinha do meio do mato, sabe aquelas coisas? Eram as meninas do bairro. Então, um baita de um preconceito contra a criança que vinha do Jardim Nova Europa, acho que hoje seria mais do tipo que algumas crianças aqui do Monte Alegre com o pessoal que, no começo, vinha do Matão, tá, a turma tinha um baita de um preconceito. (Fernandes, 2001: 188, referindo-se às suas vivências numa escola pública).

Estas enunciações nos remetem a memórias de um passado em que podemos encontrar relações de vizinhança e escolares com marcas de exclusões, segregação e preconceito. Além disso, ao contrário do que mais frequentemente se supõe, o acesso e a utilização da rua como local de encontros, de brincadeiras e de formação de grupos de crianças era uma condição possível, mas não necessariamente garantida e estimulada pelos adultos; ocorriam, já em tempos remotos, preocupações e interdições, sendo em muitos casos visto como preferível que as crianças brincassem sob a tutela de adultos. Um último ponto a ser comentado é que a formação dos grupos é descrita como mais regularmente separada por gênero: meninas com meninas, meninos com meninos; então, a possibilidade de relações em que a diversidade era a regra não é tão evidente assim.

Através das lembranças de cada uma dessas pessoas podemos conhecer uma parte da história dos grupos em que se inseriam, de como se davam as relações neles e de como os sujeitos podiam se constituir. Embora elas tenham sido formuladas em pesquisas que não tinham a televisão como tema central (muitas vezes nem como tema), parece legítimo que sirvam de contraponto a tendências nostálgicas que muitas vezes permeiam os estudos sobre as condições contemporâneas construídas para as crianças, incluindo os que analisam as relações entre infância e televisão. Penso que ajudam a nos alertar para a tendência de que as pesquisas (sendo realizadas por adultos participantes de outras circunstâncias históricas, relações sociais e práticas culturais) corram, sempre, sério risco de partir do princípio de que a infância “de ontem” (geralmente a da geração do pesquisador) era mais saudável e preferível à infância “de hoje”, erigindo-a (fantasiando? idealizando? esquecendo para poder lembrar?), como paradigma de boa infância.

As considerações feitas até este ponto devem ajudar a justificar os objetivos e as opções metodológicas do presente estudo: analisar relações contemporâneas de crianças com a televisão, tendo como mote, mais especificamente, os modos como interpretam/compreendem os animes Pokémon e Dragonball Z, incluindo, como parte fundamental, ouvi-las. A seguir serão apresentados mais cuidadosamente os pressupostos teóricos que o fundamentam.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS E RAZÕES DOS CAMINHOS CONSTRUÍDOS

Neste capítulo serão trabalhados conceitos teóricos implicados nas questões a serem formuladas, no modo de abordá-las e nos esforços para construir algumas respostas, ao longo do trabalho. O que se segue, foi elaborado com o propósito de marcar que a forma de compreender os termos fundamentais - a televisão, seus enunciados, os animes, as crianças que os assistem e os modos como os compreendem – tem em Lev S. Vygotsky e em Mikhail Bakhtin seus principais pontos de ancoragem teórica e metodológica.

A equivalência de pressupostos, de circunscrição dos temas de interesse e de metodologia entre estes dois autores tem sido explorada e tem inspirado trabalhos no Brasil, dentre os quais podem ser destacados os de Smolka (1991, 1993, 1997, 2004), Jobim e Souza (1994, 2001), Freitas (1995, 1997a). Nestes, encontramos, além de perspectiva rica e promissora nos investimentos de compreensão sobre o humano, apontamentos sobre modos de articular os pensamentos de Bakhtin e Vygotsky, aliados aos cuidados necessários para não apagar diferenças, inclusive na construção conceitual idiossincrática, que existem entre eles.

Tendo como ponto de partida a teoria histórico-cultural vygotskiana e a perspectiva semiótica bakhtiniana, ao longo do desenvolvimento do trabalho foi sendo considerado importante e necessário dialogar com outros interlocutores e abordagens, dentre os quais, especialmente, alguns teóricos da Análise de Discurso, como Dominique Maingueneau e Eni Orlandi, e John Fiske, com seu trabalho sobre a televisão.

Gostaria de começar a explicitação dos pressupostos indicando de que perspectiva estão sendo compreendidos os meninos que participam deste estudo, explorando, então, o conceito de sujeito; Bakhtin e Vygotsky são os teóricos de sustentação.

É importante ressaltar que tanto para Vygotsky (1993, 1994, 1995, 1998), quanto para Bakhtin (1988, 1995, 1997), postular a existência do sujeito e as possibilidades de conhecimento sobre ele esforçando-se por desenraizá-lo das **relações sociais** (como costumeiramente o fazem matrizes do pensamento psicológico) é um grande equívoco. O *eu* e o *outro* (como conceito geral) estão indissoluvelmente entrelaçados, sendo o segundo constitutivo do primeiro. A condição primordial e inescapável de entrelaçamento e, o que mais importa, a condição fundamental para a constituição de ambos é a **dimensão semiótica**. O sujeito individual, considerado isoladamente, encapsulado em si mesmo, considerado sem o signo, sem a palavra, sem ser reconhecido como produtor e submetido às produções de signos e sentidos, que constituem o material semiótico de sua cultura e de seu tempo histórico, é uma abstração falaciosa.

Sendo assim, vale ressaltar: o recorte – começar pelo conceito de sujeito – é uma mera formalidade. Enredados nele e enredando-o estão (todo o tempo) sendo também abordados os modos de se conceber os outros termos: a televisão, seus enunciados e os animes, considerados como produções semióticas extremamente importantes nas condições e vivências cotidianas das crianças e, portanto, afetando suas possibilidades de constituição humana.

A seguir serão explorados melhor alguns aspectos deste recorte a partir de Vygotsky. As teses de Bakhtin serão trabalhadas mais adiante, por envolverem algumas questões conceituais particulares e necessárias para outros tópicos, focalizados posteriormente.

1. CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUJEITO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma das características inegáveis do trabalho de Vygotsky é o incansável diálogo/debate que estabelece com diversos autores, em especial da Psicologia, reconhecendo (em certos pontos) suas contribuições e (na maior parte das vezes) enfrentando-os com persistência e vigor. Questão crucial neste debate é (como já indicado) a radical discordância do modo como as teorias psicológicas definem ou pressupõem o ser humano: homogêneo, universal, autônomo, naturalizado, a-histórico.

O trecho destacado a seguir pode não ser um dos enunciados mais contundentes de Vygotsky (existem muitos outros, muito mais citados nos trabalhos sobre a perspectiva histórico-cultural), mas pode ser explorado para esclarecer suas argumentações. Nele, o autor afirma que os graves problemas da Psicologia baseiam-se no fato de que nesta área de conhecimento

Supõe-se que a idéia que tem acerca do mundo e da causalidade uma criança européia de família culta, de hoje em dia e a idéia que tem das mesmas coisas uma criança de alguma tribo primitiva, a concepção de mundo de uma criança da Idade da Pedra, do período Medieval ou do século XX – todas seriam idênticas e iguais em princípio. (Vygotski, 1995: 22).

Embora, nesta citação, estejam em destaque dois aspectos específicos do funcionamento psicológico (concepção de mundo e noção de causalidade) é plenamente possível expandir esta argumentação e crítica para a forma como têm sido estudadas todas as funções psicológicas na maior parte da história da Psicologia. Para Vygotsky, tão diversas condições históricas, culturais, sociais e semióticas provocam a constituição de seres humanos também radicalmente diversos.

É possível afirmar que Vygotsky não negaria que há algo em comum entre estes seres humanos, que ele traz em cena, e que chamaria a atenção para que este algo se refere a dois aspectos: as características biológicas (que permitem dizermos que todos eles

pertencem à espécie humana) e o que ele nomeia como **lei geral do desenvolvimento** (Vigotski, 2000).

Por lei geral do desenvolvimento, entende-se que o homem (em todos os seus processos psicológicos superiores) constitui-se a partir do seguinte movimento: **em si – para o outro – para si**. Pino (2000) explica: **em si**, restringe-se à realidade natural ou biológica; é a esfera do organismo, do ser biológico; este ser biológico adquire significação **para o outro**, momento em que se dá a emergência histórica do estado de cultura, a partir das relações sociais; só então é possível constituir-se **para si**, processo em que a significação dada pelo outro passa a ser dada por/para si próprio; através do *outro* o sujeito adquire significação para si mesmo e se constitui como alguém que também produz significações sobre o mundo que o circunda.

Estão postos aqui os termos nucleares da teoria vygotskiana: o social, o cultural, o histórico e o semiótico. Estão postas, também, toda a densidade e complexidade desta teoria, dadas a necessidade e a imensa dificuldade de definir precisamente cada um destes termos²¹ e, ainda mais, explicitar/explicar as relações dialéticas entre eles, uma vez que são entendidos como mutuamente constitutivos. Pode ser dito que estas são questões e dificuldades que ajudam a explicar a alternância que se encontra na obra de Vygotsky dos termos usados para definir o desenvolvimento humano: nomeado ora como **desenvolvimento histórico**, mais frequentemente como **desenvolvimento cultural** e, também, como **sociogênese**.

Tendo sido expostos alguns problemas e algumas questões de ordem mais geral, é importante destacar que o processo nomeado por Vygotsky como lei geral do desenvolvimento implica, simultaneamente, dois aspectos contraditórios: se o **em si** aponta para regularidades entre os seres humanos (representando importante traço em comum entre eles), as instâncias **para o outro** e **para si** apontam para a heterogeneidade,

²¹ Estas dificuldades e imprecisões nos contornos semânticos de termos centrais da teoria histórico-cultural são trabalhadas, por exemplo, por Pino (1991, 2000) e Smolka (2004), que apontam pistas e possibilidades para superá-las. Apesar de sua extrema relevância, estas elaborações não serão apresentadas aqui porque são questões que ultrapassam (muito) o escopo do presente trabalho.

pluralidade e radicais diferenças, resultantes da importância da participação das esferas social, cultural, histórica e semiótica em cada uma delas.

Para apresentar melhor esta idéia, serão feitas três breves considerações:

1. o termo **outro** deve ser entendido como referente à importância e à pluralidade das relações sociais no processo de constituição do humano. Procurando precisar um pouco mais o sentido destes conceitos, Pino (2000) propõe que as relações sociais podem ser definidas como

complexo sistema de posições sociais e de papéis a elas associados que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. (64).

2. o termo **outro** não pode ser concebido de forma abstrata. Pino (no trecho citado acima) indica a importância de considerar em que sociedade determinada/específica as relações sociais, representadas no/pelo termo, estão se organizando. É importante acrescentar que estas relações sociais e a posição e os modos de participação do **outro** no processo de constituição dos sujeitos variam, dependendo de particularidades de cada cultura. Ao mesmo tempo, o termo não se refere, extrinsecamente, aos outros sujeitos empíricos com quem cada pessoa se relaciona. A compreensão do termo exige pensá-lo em seu estatuto epistemológico: o que se afirma é que o desenvolvimento humano é sempre e necessariamente resultante de processos relacionais.

3. no termo **para o outro**, é importante sublinhar sua natureza semiótica: o que está em jogo aqui é o processo de significação (entendido como processo de produção de signos e sentidos, estabilizados/desestabilizados nas relações interpessoais). A partir dos modos de interpretação do **outro** (nas tramas das múltiplas relações sociais) sobre o sujeito, sobre o que ele faz, sobre o que se espera que ele faça e seja, sobre modos de compreender e interpretar o mundo, etc., é que se constroem os fundamentos que permitem a constituição da terceira instância, o **para si** e as próprias possibilidades de o sujeito constituir-se psicologicamente, ao produzir significações sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Destes três pontos é possível depreender algumas importantes razões que fazem com que a constituição psicológica humana e seu desenvolvimento sejam considerados como processos marcados mais pela heterogeneidade do que pela a uniformidade (do sujeito e entre os sujeitos).

Primeiro, porque é inegável que tanto as relações sociais/os modos de organização das sociedades e os processos de significação constituem-se e se transformam radicalmente ao longo da história humana, no âmbito da filogênese, configurando-se como sistemas que sofrem profundas alterações.

Em segundo lugar porque, se estamos de acordo com Vygotsky, e entendemos o *outro* como mediador indispensável entre os sujeitos, as práticas culturais/sociais e semióticas que eles devem dominar progressivamente, e que o desenvolvimento psíquico é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social (Pino, 1991), somos obrigados a entender que diferenças no grau de sofisticação e complexidade da cultura e da sociedade, certamente afetam o lugar ocupado pelo *outro* no processo de desenvolvimento de cada sujeito e, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento.

Terceiro, porque no nível ontogenético um só sujeito ocupa diversas posições sociais, decorrentes de/configurando sua história pessoal. Diversas posições, diversos *outros* que produzem também diversos significados e interpretações múltiplas, nem sempre coincidentes, mas freqüentemente contraditórias, conflitantes e antagônicas. Ao longo da ontogênese, o sujeito vai se constituindo ao se impregnar das várias formas de dizer, de fazer as coisas, de pensá-las, de avaliá-las na diversidade das relações sociais de que participa.

Estas alterações e diferenças históricas (da humanidade, na vida de cada homem) repercutem, reverberam, afetam, de forma inescapável e irremediável, os modos pelos quais os sujeitos se constituem/podem se constituir e se desenvolver. É esta trama

relações sociais, constituída por e constituindo significações, signos, sentidos, que permite a Vygotsky afirmar que a personalidade humana é **drama**: o homem é um agregado de relações sociais e, dada a inescapável diversidade/pluralidade nestas relações, ele não é (não pode ser) homogêneo e, sim, repleto de contradições, conflitos, ambigüidades, inconsistências²². Como diz Smolka (2004), Vygotsky permite entendermos que

o homem, à medida que participa da experiência simbólica, da história da experiência humana, vive também, de um certo modo, a experiência do outro; desdobra-se em Homo Duplex, de fato, Multiplex, acontecimento tornado possível pela mediação e pela reversibilidade do signo, que viabiliza formas de operação e funcionamento mental no nível individual. (45).

Assim, a lei geral do desenvolvimento explica o movimento, no processo de constituição dos sujeitos, ao mesmo tempo em que explica que não há determinantes universais neste processo: aponta as múltiplas possibilidades que podem se instaurar em decorrência das múltiplas circunstâncias históricas em que este processo se constrói. Então, em Vygotsky, não há brechas para se entender que o desenvolvimento humano ocorrerá da mesma forma para todos, teleologicamente orientado em direção a metas a-históricas, definidas a priori, *in abstracto* e imanentes à sua natureza. As crianças da Idade Média certamente não são as mesmas crianças da Idade Moderna, como também não o são as crianças da transição entre os séculos XX e XXI, que participam deste estudo. E, em Vygotsky, encontram-se fundamentos para apontar a relevância de análises da cultura, da história e das relações sociais em que estas crianças se encontram, para explicá-las, ressaltando a importância das condições concretas de vida como integrantes do processo de desenvolvimento humano.

Avançando um pouco mais, encontramos também neste autor a indicação de que estas análises devem colocar em primeiro plano a questão da significação. Vygotsky diz: “A análise semiótica é o único método para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência”. (Vigotski, 1996: 188). Isto se explica porque, de acordo com a

²² Outros autores, em outras áreas de produção de conhecimento também sustentam esta idéia. Por exemplo, em Hall (2003): “Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (13).

teoria histórico-cultural, quaisquer produções e práticas culturais e sociais são, em sua essência semióticas (Pino, 2001) e, como tais, envolvem duas funções essenciais: significar e interpretar o que faz com que a questão da significação adquira lugar de destaque nas suas indagações e investigações (Smolka, 2004). A cultura, as relações sociais, a história, a constituição do sujeito, tudo passa pela linguagem, a incorpora e depende dela²³. Por isto, no presente estudo, a televisão e as produções culturais que faz circular estão sendo consideradas a partir de sua natureza semiótica.

As teses da teoria histórico-cultural apontam, portanto, para a importância de se analisar cuidadosamente as condições materiais, sociais e culturais concretas para compreender melhor como se constituem os sujeitos humanos/as crianças a partir delas. Diferenças nestas condições provocam, inevitavelmente, diferenças (muitas vezes radicais) nestes sujeitos. Constituem-se, desta forma, argumentos que podem ser expandidos para sustentar a relevância de se analisar as relações entre as crianças e as produções culturais da televisão, dado que, inegavelmente, o acesso e consumo deste tipo de produções e de mídia configuram-se como atividade praticamente inescapável das condições urbanas contemporâneas construídas/oferecidas/impingidas para o cotidiano infantil.

Além disso, é possível argumentar que há bons motivos adicionais para se estudar os animes, em especial os escolhidos para este trabalho. O que está em jogo aqui é a fácil constatação para quem acompanha/está atento às condições atuais e cotidianas das crianças, de que estas produções específicas podem ser consideradas como particularmente importantes, tanto do ponto de vista dos investimentos afetivo-emocionais que muitas

²³ Como já foi dito, as dificuldades terminológicas em Vygotsky não são pequenas. O termo cultura, embora seja extensivamente usado pelo autor, inclusive para qualificar o que há de particular no desenvolvimento humano, não escapa a estes problemas. A ênfase que Smolka e Pino têm dado à importância da dimensão semiótica conflui com o que se encontra em autores que trabalham com o termo em outras áreas, como se pode ler nas seguintes definições de cultura: “o compartilhamento de significados relativos ao mundo e aos homens que dele fazem parte (Geertz, 1978); “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos (Hall, 2003 50); “cultura é um termo excepcionalmente complexo. Assume vários sentidos. (...) A sociologia da cultura a partir da segunda metade do século XX encara a cultura como o sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. (Williams, 2000: 11), (ênfases minhas).

crianças foram tecendo/instadas a tecer na relação com elas, quanto do lugar/tempo que passam a ocupar em suas agendas e práticas sociais. Pokémon e Dragonball são (ao menos foram) um fenômeno.

Curiosamente, levantamentos bibliográficos a respeito de pesquisas realizadas sobre este tema, incluindo as desenvolvidas a partir da perspectiva histórico-cultural, mostram que elas são bem escassas. Uma exceção encontra-se em Del Rio (2001), que propõe comparar os efeitos de desenhos animados (os mais tradicionais, de tipo Cartoon e os animes japoneses) especialmente sobre processos psicológicos da atenção e compreensão de narrativas. Suas conclusões são extremamente favoráveis aos desenhos de primeiro tipo e francamente desfavoráveis aos de segundo, procurando evidenciar “prejuízos” que ocorreriam no processo de constituição psicológica advindos da prática de assistir aos animes. Embora não caiba, neste trabalho, fazer análises mais aprofundadas sobre o estudo de Del Rio, algumas questões podem ser pontuadas: o autor parece enfatizar mais os efeitos de determinados tipos de desenho sobre os sujeitos e generalizá-los, sem problematizar questões tão importantes dentro da perspectiva teórica que adota: quem são estas crianças (de quais condições sociais, culturais, históricas participam), que valores atribuem aos desenhos o que, certamente pode afetar seu desejo (atenção) de assisti-los e de compreendê-los (em sua estrutura narrativa), quais são as relações históricas que estas crianças têm com a televisão e com as produções específicas focalizadas, entre outras.

De um modo geral, portanto, há um cenário aberto para pesquisas que se filiem ao modelo histórico-cultural, que façam investimentos em analisar os animes e as relações que as crianças estabelecem com eles, entendidos como produções culturais especialmente importantes na constituição de numerosos grupos de crianças da atualidade.

Entretanto, é necessário realçar que se em Vygotsky encontramos boas razões para propor este estudo e para indicar a relevância de se analisar relações entre crianças e textos televisivos com objetivo de compreendê-las como processos importantes na sua constituição, outras questões teóricas e metodológicas podem ser formuladas, adensadas e refinadas. Para tal, é necessário reconhecer que há contribuições específicas de

outros autores e de outras abordagens que serão trazidas a seguir. A apresentação destas contribuições será feita conforme cada modelo teórico e autor ajude a responder às seguintes perguntas:

- Nas pesquisas sobre televisão e crianças é pertinente compreender esta mídia de um modo mais geral?

- Nestes estudos é relevante analisar os textos produzidos para crianças, em suas peculiaridades?

- E, por último (não por ordem de relevância), quais são as razões para se ouvir as crianças, trazer suas enunciações produzidas a respeito dos animes e da televisão?

II. PORQUE É PERTINENTE COMPREENDER A TELEVISÃO DE UM MODO MAIS GERAL

Um primeiro ponto a ser destacado é que a televisão (e a mídia de modo geral) não pode ser considerada como um simples meio de transmissão de textos, de idéias, de imagens. A televisão opera afetando modos de ser e estar no mundo, reforça determinados padrões culturais, ideologias, mitos, sistemas de crenças e valores, os modos de aprender e de ensinar, os sonhos e desejos, as formas de entender a vida, as visões de mundo. Parece não haver dúvidas de que hoje, a televisão tornou-se instrumento privilegiado, dentre as produções culturais mundiais, de formação de consciências, e, também, de colonização e controle social. Seu principal recurso para isto é sua potencial capacidade de autenticar, substituir, ocultar e gerar realidades. Edita e cria versões sobre os fatos (conforme já apontado no capítulo I), quer afetar as pessoas, pretende exercer função *pedagógica básica* de socializar os indivíduos e de transmitir-lhes códigos de funcionamento do mundo, potencialmente deslocando instituições culturais e sociais de grande importância nestes processos: a família, a escola, as religiões. De modo geral,

parece inegável que a TV criou novos contextos para interações, bem como novas arenas para as relações sociais.

Tem sido, sobretudo, enfatizado que

(...) o desenvolvimento de diferentes meios de comunicação de massa não deve ser visto como um mero suplemento às relações sociais preexistentes, como se fosse a introdução de canais neutros que difundem bens simbólicos dentro da sociedade, mas que deixam as relações sociais intactas. Pelo contrário, o surgimento dos meios técnicos possui um impacto fundamental nas maneiras como as pessoas agem e interagem umas com as outras. Isto não quer dizer que o meio técnico determina a organização social de uma maneira simples e monocausal (...). Mas novos meios técnicos tornam possíveis novas formas de interação, criam novos focos e novas situações para a ação e interação, e, com isso, servem para reestruturar relações sociais existentes e as instituições e organizações das quais elas fazem parte. (Thompson, 2000: 296).

As razões para se fazer algumas considerações sobre a televisão, pensada de um modo amplo em seu funcionamento, suas características, seus objetivos mais recorrentes encontram-se também explicitadas por Maingueneau, quando diz que

o mídiu não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O mídiu não é um simples “meio”, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídiu modifica o conjunto de um gênero de discurso. (Maingueneau, 2001: 72).

Orlandi (2001) também aponta para a relevância de análises sobre os modos como se dá a circulação dos textos, em certas conjunturas e segundo certas condições, destacando que

os “meios” não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc.) (p. 12).

Desta forma, assume-se a inseparabilidade entre os textos que se pretende analisar de seu meio de circulação, considerando-se que os dizeres/as possibilidades de dizer (dos anímes) e os dizeres/as possibilidades de compreensão deles (da perspectiva das crianças) estão entretecidos entre si e também com as condições materiais e institucionais em que eles/a partir das quais se produzem.

Dos trabalhos sobre a televisão, será de especial interesse considerar as contribuições de John Fiske (1987), não só pelo fato de ter afinidades e pontos de encontro com a teoria bakhtiniana, mas, especialmente, porque este autor trabalha as relações entre a televisão, as suas produções e aqueles que a assistem de uma perspectiva que, a meu ver, contribui para a discussão deste tema.

Como já foi mencionado anteriormente, o trabalho de John Fiske situa-se no conjunto de investimentos interessados em articular análises das características da televisão (em vários aspectos) com análises das práticas sociais e discursivas, a partir das quais/imersa nas quais se realiza sua utilização; a este conjunto de investimentos, têm-se chamado de *estudos culturais*.

Fiske (1987) sustenta que a televisão, seus textos e os modos como são/podem ser lidos, constituem-se num estado de tensão permanente entre o que ele nomeia como **forças de fechamento e forças de abertura**. Aponta, portanto para contradições internas e constitutivas deste meio de comunicação, necessárias para o seu funcionamento.

As **forças de fechamento** são estrategicamente organizadas com a finalidade de procurar controlar o processo de produção de sentidos na relação com os textos televisivos, pretendendo favorecer a adesão a sentidos preferíveis/mais desejáveis, atendendo, principalmente, a demandas da ideologia dominante. As **forças de abertura**, por outro lado, podem permitir que os mais variados telespectadores construam uma variedade de interpretações a partir do texto, por vezes num esforço destes para

resistir/escapar à homogeneização de leituras e do controle social, por vezes pelas próprias intenções e objetivos da televisão.

Segundo Fiske (1987)

A tentativa textual de controlar o significado é o equivalente semiótico do exercício do poder social sobre a diversidade de grupos sociais subordinados, e o poder semiótico do subordinado para fazer seus próprios sentidos é o equivalente da habilidade deles para negar, escapar, opor-se ou negociar com aquele poder social. (126-127).

Das tentativas de controle que a televisão/suas emissoras se esforçam por exercer, cabe à programação um lugar importante. Os canais estruturam-se a partir de um plano de agendamento que atua também como um autor institucional e anônimo, ao escolher, articular e seqüencializar seus programas e conteúdos. O agendamento dos canais tem como objetivo principal, evidentemente, construir uma audiência estável, identificável, o mais abrangente, numerosa e fiel possível à sua programação²⁴.

Construir e gerir uma programação constitui uma operação altamente complexa e decisiva para a sobrevivência e maior ou menor sucesso dos canais televisivos. Esta operação não tem nada de aleatório e se organiza tendo em vista não somente as particularidades de cada canal (sua linha editorial, seu público mais provável/mais ambicionado, seus recursos econômicos, etc.) como também as de toda a rede televisiva, em especial as dos canais concorrentes. Vários recursos são utilizados neste sentido, num esforço incansável para aprimorar as técnicas²⁵ para conhecer, capturar e tentar controlar a

²⁴ O termo audiência tem sido objeto de discussão e crítica, havendo autores que propõem que seja, na verdade, entendido como uma ficção especialmente necessária para a própria indústria televisiva defender-se da extrema dificuldade que na realidade existe para se definir quem, como e por quanto tempo acompanha determinado programa. (Buckingham, 2000)

²⁵ Especialmente na área de propaganda e publicidade têm sido realizados os esforços mais sistemáticos para conhecer os hábitos e comportamentos dos telespectadores (por motivos óbvios). Vários métodos têm sido construídos nesta direção: entrevistas pessoais, o *day after recall* (o entrevistado fala sobre o que viu no dia anterior), pesquisas telefônicas quase-flagrantes (o entrevistado fala sobre o que lembra sobre um intervalo comercial recém-apresentado), pesquisa flagrante (o entrevistador constata no domicílio a que o espectador assiste) e técnicas específicas de teste de reação a comerciais. Estas pesquisas costumam reafirmar a idéia de que a captura e sedução do telespectador é um processo extremamente complexo e fugidio: por exemplo, pesquisa realizada pelo Datafolha, em 1990, com 1080 entrevistados mostrou que, destes, 74% não conseguiu

audiência, o que mostra que este autor institucional conhece bem não só a importância destes procedimentos, mas, também os limites de sua autoridade. Podemos acrescentar, apoiados em Fisher e Moreira, que a possibilidade de errar o alvo é constante e há sempre tensões entre o direcionamento a um público específico e a importância de conquistar as grandes maiorias, compostas por grupos diversificados (Fischer, 2001). Nunca é possível prever e controlar totalmente o sucesso que toda produção televisiva deseja alcançar: mesmo campanhas publicitárias milionárias podem tornar-se grandes fracassos financeiros, e ações cuidadosamente planejadas podem provocar efeitos inesperados e indesejados (Moreira, 2003). Ang (apud Buckingham, 2000), também sugere que a indústria televisiva tem se engajado numa batalha perdida para controlar e definir sua audiência, especialmente na era da TV de múltiplos canais, do controle remoto e seus *zappers* e do vídeo.

Ainda assim, podemos considerar que na estratégia de composição da programação, há um esforço permanente para articular os diversos gêneros²⁶ em que os programas costumam ser categorizados com os quadros horários das agendas sociais mais regulares dos diversos segmentos da audiência. Assim, o gênero novela, por exemplo, será veiculado em horários em que mais presumivelmente seu público predominante pode e deseja acompanhá-lo. O mesmo ocorre com as produções mais voltadas para o público infanto-juvenil, nos canais abertos²⁷. É importante que se entenda o fluxo²⁸ televisivo não como uma somatória de programas, mas, essencialmente, como uma programação, isto é,

lembrar dos comerciais a que haviam acabado de assistir, apresentados no último intervalo comercial. (Mendes, 1995).

²⁶ Aqui, o termo gênero está sendo utilizado em sua acepção mais recorrente nos estudos sobre a televisão (sitcons, telejornais, novela, etc.), e não do modo como o define Bakhtin, que será visto mais à frente.

²⁷ Nos canais de televisão a cabo, que ambicionam este segmento mais claramente, isto não ocorre, havendo circulação ininterrupta de programas que mais classicamente são considerados infanto-juvenis.

²⁸ O conceito **fluxo** é proposto por Williams (2003) para marcar que análises sobre a programação (a agenda diária publicada em jornais, por exemplo, sobre o que cada canal apresentará, informando horários e programas) são superficiais, abstratas e não permitem compreender o que ele chama de **experiência de ver televisão**. Análises sobre o **fluxo** permitem compreender que o que a TV oferece não são unidades discretas e específicas, disponibilizadas em determinados horários, e sim um conjunto de seqüências que se alternam, se sobrepõem, se intercalam, sem articulação entre si e, em outros casos, sem que se explicitem articulações que, na verdade, têm. A experiência de ver televisão é, assim, marcada como uma experiência cultural bastante diferente de outras práticas, tais como: assistir a um filme no cinema, uma peça teatral, ler um livro. Nestas, há o oferecimento de unidades discretas (aquela peça, um filme específico) não interrompidas ou sobrepostas a outras, escolhidas de forma deliberada pelo espectador. Williams argumenta que estas diferenças estão marcadas inclusive no modo como corriqueiramente nos referimos ao uso que fazemos da TV: dizemos que estamos “assistindo televisão”, de modo genérico, e muito mais raramente dizemos que estamos assistindo a determinado filme ou programa.

como um produto pensado estrategicamente, em função das preferências imputadas à (identificadas na) audiência, dos ritmos sociais diários e semanais, de critérios de sazonalidade (férias escolares, por exemplo) e, naturalmente, dos recursos próprios dos operadores e das programações concorrentes.

Importa, ainda, destacar que a programação realizada, os textos escolhidos e apresentados e o fato de alguns gêneros serem mais recorrentes na televisão fazem parte de uma logística que visa não apenas construir e manter audiências grandes e fiéis, mas, sobretudo, audiências que consomem (os produtos veiculados/os produtos anunciados/os valores e os modos de interpretar a vida e as relações entre as pessoas), que se ajustem à ordem social vigente e que podem ser “vendidas” para os anunciantes.

É fácil constatar que as emissoras de televisão (especialmente as comerciais, mas não só) não pretendem provocar sobressaltos, incitar a rupturas, tornar desconfortável a condição do telespectador, contribuir para a formação de consciências críticas em relação a questões sociais, à própria televisão ou a outros aspectos da vida. Trabalha (preferencialmente) na direção contrária, e utiliza fartamente mecanismos para o controle e manutenção do poder dominante e de seus interesses capitalistas.

Neste sentido, o que se vê, mas também (e, especialmente), o que **não** se vê na tela procura atender a intenções de manter modos de interpretar e de compreender preferencialmente homogêneos, servis aos valores estabelecidos, ao conformismo e apaziguados com os sistemas econômicos, políticos e sociais dominantes. Orlandi (2001) aponta nesta questão que a televisão é um instrumento marcado pela produtividade (*“processo em que se trata de produzir a quantidade, a reiteração do mesmo produzindo a ilusão do diferente, o variado”*), e em que não há lugar para a criatividade (*“processo em que, no que diz respeito à linguagem, há um investimento no mesmo mas que desloca, desliza, trabalhando o diferente, a ruptura”*). (Orlandi, 2001: 179, 180).

Repetitividade, previsibilidade e circularidade dos textos seriam algumas características decorrentes desta intenção e seus efeitos concorreriam para fechar as

possibilidades de “leitura”. Da perspectiva dos telespectadores, isto parece estar em consonância com o que autores como Cashmore (1998) afirma ser o que a maioria espera da televisão, que se resumiria em entretenimento e lazer confortáveis, descompromissados e a-críticos.

Tendo sido apresentadas estas forças de fechamento e controle, é necessário indicar que, paradoxalmente, algumas das forças de abertura e sua conseqüente possibilidade de pluralidade de leituras se originam das próprias características da televisão, de seus objetivos e intenções.

A primeira característica a ser destacada neste ponto é o fato de que a televisão se constitui por uma sucessão contínua de imagens e textos que não seguem as leis da lógica clássica ou os princípios de causa e efeito. A **segmentação** do fluxo televisivo ocorre em (pelo menos) quatro formas:

- primeiramente, o próprio o agendamento televisivo (já comentado), constitui-se por programas e conteúdos diversificados, organizados em unidades sequenciais, que não mantêm relações lógicas e/ou de continuidade entre si. O mais comum ao se seguir a programação cursiva de um canal de televisão, é ter que acompanhar textos díspares, freqüentemente pouco ou nada articulados: a apresentação de uma missa católica é seguida de um telejornal, um programa de culinária, desenhos animados, e assim por diante.

- ~~os programas (à exceção de filmes na maioria dos canais pagos)~~ são constante e intencionalmente interrompidos, especialmente por intervalos comerciais. Em que pese que possa haver uma coerência textual sob segmentos aparentemente desconectados do fluxo televisivo (anúncio publicitário de um *game*, de um álbum de figurinhas, nos intervalos dos animes, por exemplo) as seqüências são organizadas por relações mais associativas do que lógicas, as relações não são feitas explicitamente no texto e devem, portanto, ser feitas pelo telespectador. Além disto, estas relações não são, necessariamente, realizadas para unificar os segmentos e podem, ao contrário, permitir ~~perceber contradições e provocar rupturas.~~

- o modo típico de transmissão dos textos na TV é fazê-lo em segmentos relativamente discretos, em pequenas unidades sequenciais. Novelas, séries e os animes focalizados neste trabalho são, geralmente, segmentados em cenas curtas com omissão de *links* lógicos entre elas e mudanças rápidas. Fiske aponta que a ausência de *links* abre “brechas” através das quais o leitor pode se inserir no texto, e convidam-no a “escrever” em suas lacunas. Isto ocorre seja pela necessidade de articular segmentos relacionados e não consecutivos, seja no sentido de que a aparente desconexão entre os segmentos, em momentos posteriores pode se revelar como falsa. Isto requer que as relações lógicas/explicativas tenham que ser constantemente mantidas (ao menos como possibilidades) e este processo deve ser feito pela pessoa que assiste aos programas.

Estes três primeiros pontos permitem definir a televisão como uma construção do tipo que se pode chamar de cultura-mosaico: caracterizada pela dispersão, pelo aleatório, pelo caos, pela desordem (Ferrés, 1996). Esta dispersão pode ser intensificada pelo modo (de certa forma) caótico/aleatório, cada vez mais comum, de assistir àquilo que já é desorganizado por si próprio: o *zapping*, abordado a seguir.

- a segmentação também pode ser construída e controlada pelo próprio telespectador, construindo uma nova e particular forma de “escrita” do texto televisivo. O procedimento de *zapping* (que, como sabemos, significa passar rapidamente por diversos canais, selecionando pedaços de cada programa), permite ao telespectador assistir a fragmentos numa colagem de imagens descontínuas, justapostas e, muitas vezes contraditórias. O procedimento do *zapping* parece estar se constituindo como o mais recorrente entre as pessoas que assistem à televisão, especialmente entre telespectadores jovens, como aponta Ferrés (1996). Outros procedimentos como *zipping* (aceleração da leitura das imagens de um vídeo para evitar as interrupções publicitárias ou para pular algum fragmento pouco interessante), *grazing* (troca constante de canais com a intenção de seguir diversos programas ao mesmo tempo) e *flipping* (trocas efetuadas pelo simples prazer da mudança) também têm se tornado bastante comuns na prática de assistir televisão.

A segmentação exige (como tendência) constantes esforços de um leitor ativo. Mas não é somente por estes procedimentos que é possível apontar-se para a pluralidade de leituras possíveis a partir do que se apresenta na TV. Fiske explora os conceitos de **textualidade**, **excesso semiótico**, **intertextualidade**, a tipificação dos textos televisivos **como de produtor**, a necessidade de perspectivar os usos da televisão em circunstâncias concretas e sociais de vida e a necessidade (paradoxal) que a própria televisão tem de fazer circular (preferencialmente) **textos** que sejam **polifônicos**²⁹. Destes aspectos, neste ponto, exploraremos apenas o último.

Vinculada estreitamente aos seus objetivos (ser popular e seduzir pessoas pertencentes a grupos diversos, muitas vezes antagônicos), a televisão tem necessidade de não fechar/controlar completamente aquilo que se pode ler em seus conteúdos, é (frequentemente) obrigada a conhecer/reconhecer/apresentar/representar como legítimos pontos de vista e perspectivas diferentes num mesmo texto, ou em sua programação. Interessa, então, fazer circular certos tipos de textos que incluam contradições de pontos de vista, não meramente como resultado de ingenuidade, concessões ou descuidos nas produções desta mídia.

A popularidade da televisão entre seus muitos públicos depende de sua habilidade para ser fácil e diferentemente incorporada em inúmeras e diferentes subculturas: popularidade, atividade do espectador e polissemia são conceitos interdependentes, implicados uns nos outros. (Fiske, 1987:107).

Vale lembrar que algumas formas de conhecer e levar em consideração pontos de vista/posições divergentes (seja para ajustar-se a eles, seja para representá-los, seja para apaziguá-los) têm sido utilizadas e aprimoradas de acordo com este princípio; algumas podem ser consideradas bem superficiais (como os índices de Ibope³⁰); outras,

²⁹ Fiske, trazendo Bakhtin para suas análises, usa os termos heteroglossia, heteroglota, multivocalidade. Por questões de coerência com as opções terminológicas adotadas no presente estudo (especialmente ao abordar a perspectiva bakhtiniana), e pelo contexto em que os termos usados por Fiske são trabalhados e explicados (em sua própria obra), os termos polifonia e polifônicos estão sendo preferidos.

³⁰ Araújo (2002) prefere dizer que as pesquisas que aferem a audiência, na verdade, no máximo, são capazes de estimar o número de aparelhos ligados e sintonizados em determinado canal.

permitem uma aproximação mais acurada (como os *sites* institucionais, em que se disponibiliza um “fale conosco” e os grupos de discussão organizados e geridos por algumas emissoras), com clara intenção de fazer ajustes regulares não só em sua programação, mas também em alguns textos que faz circular, visando atenuar confrontos e procurar conter possíveis enfrentamentos, como, por exemplo, de grupos que se oponham aos modos como são representados.

Tendo sido abordada esta forma de analisar as relações entre os objetivos da TV, seus interesses econômicos e as repercussões disto nas preferências de textos que faz circular, é possível adensar um pouco mais as questões teóricas apresentando estudos que apontam para diferenças nos modos como os textos (de uma forma geral, não os da televisão, especificamente) são construídos e, como decorrência, diferenças também relevantes nos modos como podem afetar os sujeitos que pretendem compreender estes textos. É isto que será abordado no próximo tópico.

III. PORQUE É RELEVANTE ANALISAR OS TEXTOS EM SUAS PECULIARIDADES

O que se coloca para discussão, neste ponto são os investimentos de alguns autores (Bakhtin, 1988, 1997; Maingueneau, 1989; Barros, 1994, 2001; Fávero, 1994; Orlandi, 1983, 2001a) na direção de evidenciar modos diferenciados de produção dos textos e os possíveis efeitos que estes movimentos geram. Serão trabalhados, então, os conceitos de gêneros de discurso e de polifonia, a partir dos quais têm sido construídas propostas de diferenciações entre as produções semióticas. Entretanto, é imprescindível iniciar pelo construto teórico de dialogismo, sem o que as considerações que se seguem podem se transformar em categorias simplificadas e redutoras da/na análise dos textos em suas peculiaridades.

Conceito nuclear de suas formulações teóricas, pelo princípio dialógico Bakhtin trabalha a inescapável relação do *eu* e do *outro*, constitutiva de toda enunciação:

quem enuncia, enuncia para alguém, leva em conta os outros enunciados já formulados e que de alguma forma se relacionam com aquilo que se diz, entrelaça explícita ou sutilmente suas palavras com a do outro, antecipa as réplicas que lhe serão feitas, conta com elas, refuta-as, confirma-as, procura apoio, enfrenta/provoca discordâncias. Todo ato de enunciação, então, é uma relação de alteridade.

Na perspectiva bakhtiniana, o *outro* está presente na constituição de todo enunciado desde o princípio, no próprio movimento de produção do texto. As representações sobre o interlocutor estão permanentemente orientando o autor, na medida em que este deve esforçar-se para trabalhar com os recursos que supõe adequados para que seu ato enunciativo seja o mais eficiente possível na direção daquilo que pretende atingir, tendo em vista aquilo que sabe (ou supõe saber) sobre o *outro*. Diz Bakhtin (1988):

Todo discurso é orientado para a resposta e não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. (89).

O princípio dialógico permanece imprescindível para a compreensão das enunciações ainda quando não se trate de formulações realizadas entre pessoas colocadas face a face. E, mesmo nestas circunstâncias de interação empírica, é importante sublinhar que o que está em jogo nesta dinâmica dialógica, não são os sujeitos como tais, que poderiam ser descritos física e/ou sociologicamente, que funcionam no discurso, mas as formações imaginárias mútuas, suas imagens, que resultam de projeções, posições de sujeito (cf. Orlandi 2001a).

O princípio dialógico também não se restringe apenas a situações em que o enunciador tem probabilidade de conhecer quais respostas (em sentido lato) ele suscita naqueles a quem o texto afeta. Ainda que não as conheça e não venha a conhecê-las concretamente, ele as supõe. Este princípio diz respeito, portanto, a uma teoria da dialogização interna do discurso, ou seja, mesmo que não haja um interlocutor concreto, empiricamente identificável, todo texto dirige-se a alguém (muitas vezes pressuposto, imaginado...) e os efeitos disto encontram-se marcados/implícitos na sua própria formulação. Todo ato de enunciação exige de quem enuncia desdobrar-se no outro.

Além disso, aquele que enuncia trava um diálogo com outras enunciações: nenhuma enunciação é inaugural em relação ao objeto/tópico sobre o qual versa; toda enunciação é simultaneamente uma resposta (também em sentido lato) a alguma coisa e é constituída como tal. Ainda que muitas vezes de modo não intencional ou consciente, há sempre um movimento de prolongamento entre as enunciações e aquelas que a precederam. O conceito de dialogismo, portanto, provoca a importância de entender cada enunciação não em si mesma, mas em relação ininterrupta com o “já-dito” e com o que está por se dizer. Tudo o que se diz está inevitavelmente transpassado por outros dizeres.

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (...). (Bakhtin, 1997:316).

As múltiplas relações que existem entre os enunciados podem ser mais explícitas ou podem estar encobertas; as palavras do outro podem ser abertamente citadas no texto, mas também estarão lá e podem não ser reconhecidas/marcadas como tal³¹.

Tendo como condição fundante para a compreensão dos processos de enunciação o dialogismo, Bakhtin (1997) elucida também que estes processos estão inescapavelmente atravessados/circunstanciados pelas condições sociais, históricas, culturais nas quais são produzidos. Elabora esta proposição a partir do conceito de gêneros do discurso. Sua definição e sua importância na diferenciação dos textos produzidos serão tratadas a seguir.

³¹ Em alguns trabalhos estas relações são nomeadas de intertextualidade, embora não exista concordância plena entre os autores, nem sobre a que este termo se refere, nem sobre sua adequação ou sua fecundidade. Fiorin (1994), por exemplo, considera o conceito intertextualidade vago e impreciso e critica a possibilidade de que este possa substituir o que, em contraposição, o autor considera a rica e multifacetada concepção de dialogismo, decorrendo disto (a seu ver) empobrecimentos de natureza teórica e metodológica. Maingueneau (1989, 1997) também aponta que diferentes autores referem-se à intertextualidade remetendo tanto para a propriedade constitutiva de qualquer texto (o que, de fato, aproxima o conceito ao de dialogismo), como para o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto estabelece com outros textos. Propõe, então, a distinção entre intertextualidade e intertexto.

Gêneros de Discurso

Toda enunciação filia-se a um gênero de discurso, desde as mais simples réplicas cotidianas até complexos tratados científicos. Bakhtin (1997) afirma que o “querer-dizer” do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, que ele não inventa (já está construído e lhe é dado/imposto), mas de que ele se apropria a partir das práticas sociais. Define este conceito como formas típicas de enunciados, relativamente estáveis, ligados às diversas esferas da atividade humana, e que dão acabamento aos enunciados. Esta definição permite sublinhar que:

- Os gêneros de discurso são dispositivos definidos sócio-historicamente; mais do que simplesmente um estilo, uma forma composicional, os gêneros refletem e se constroem sobre os modos de pensar, modos de dizer, visões de mundo, sistemas de valores, modos de viver numa determinada época, sociedade e cultura; representam unidades abertas da cultura e são permeáveis, sensíveis às mudanças sociais, as quais provocam inevitavelmente alterações nos próprios gêneros. História, sociedade, língua e sujeito se entrelaçam nos gêneros do discurso. Sendo assim, analisar os gêneros de discurso a partir dos quais (normatizados pelos quais) os textos e enunciados vão sendo tecidos, ajuda/dá pistas não apenas para compreender os modos particulares de se dizer, mas também as práticas sociais de um determinado tempo, em determinada conjuntura social.
- Os gêneros de discurso orientam os processos de produção dos enunciados: quais palavras podem/devem ser ditas, quais não podem/não devem, a entonação a ser usada, as estratégias discursivas, se a palavra do outro será citada, quem será citado e assim por diante. Têm, portanto, força normativa, estabelecendo parâmetros a partir dos quais o dizer se formula, as possibilidades do dizível se configuram.
- A escolha do gênero de discurso não é aleatória ou definida por questões/preferências individuais: orienta-se não só pelo objeto/conteúdo a ser

tratado, como também (e principalmente) pelas condições de produção, em sentido amplo (que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico) e estritas (as mais específicas, em que o enunciado se formula), pelas concepções (formações imaginárias) que se tem do outro a quem se dirige, pelas respostas presumidas, e assim por diante.

- Os gêneros de discurso orientam os processos de compreensão/interpretação/leitura.

Maingueneau (1997) aponta para a existência de grande diversidade dos gêneros de discurso e modos de funcionamento também diferenciados: gêneros que podem permanecer bastante estáveis e outros mais efêmeros e/ou mais sensíveis às mudanças sociais e culturais. Este autor aponta que as normas definidoras de um gênero incidem sobre:

- o estatuto dos enunciadores e dos co-enunciadores respectivamente;
- as circunstâncias temporais e locais da enunciação;
- o suporte e os modos de difusão;
- os temas que podem ser introduzidos;
- a dimensão, o modo de organização, etc.

Como é possível depreender, deve-se levar em consideração parâmetros muito variados para análises sobre os gêneros de discurso, e para compreender como estes parâmetros incidem sobre as escolhas e normas dos processos de enunciação. Os modos pelos quais cada pessoa diz o que diz e, entre tantas possibilidades, diz X e não Y e o diz de uma forma e não de outra (sempre) possível, está largamente pré-determinado por uma série de aspectos que ela deve considerar; por exemplo, no que se refere às condições de produção em sentido estrito deve levar em conta a existência ou não de um contato físico imediato entre enunciador e co-enunciador, a possibilidade do enunciador ver ou não seu co-enunciador, a abertura limitada/ilimitada ao número de destinatários (o rádio ou a televisão colocam em relação, em uma assimetria extraordinária, um enunciador e um

auditório cuja extensão e identidade são dificilmente determináveis), a possibilidade ou impossibilidade para o co-enunciador de interromper o enunciador, etc. Por outro lado, o modo como cada pessoa interpreta/compreende o que o outro diz também é profundamente afetado por estas mesmas condições e parâmetros, pois

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo) a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (Bakhtin, 1997: 302).

Os parâmetros e as questões aqui apresentados serão posteriormente retomados, com objetivo de discutir os animes como um gênero de discurso particular. A intenção é justamente analisar de que forma estas produções específicas se diferenciam de outras produções (enquanto gênero) e os desdobramentos/efeitos disto nas possibilidades de compreendê-los/interpretá-los.

Mas, no que se refere a reflexões sobre diferenças em como os textos são construídos, existem, ainda, duas outras linhas de argumentação e análises a serem trabalhadas. A primeira se delinea a partir do conceito de polifonia e a segunda, a partir do termo autoritário.

Polifonia

A questão da polifonia foi introduzida por Bakhtin nos seus trabalhos sobre literatura para marcar que em algumas obras (referindo-se especialmente às de Dostoiévski), várias “vozes” sociais se exprimem, se enfrentam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sobre um dado objeto/tema. O conceito de voz é de ordem metafórica e não se refere à dimensão acústica/emissão sonora concreta dos

enunciados; o conceito de polifonia remete à qualidade de enunciações que atestam visões de mundo plurais, que representam diferentes elementos históricos, sociais e lingüísticos.

Originários, portanto, de análises sobre produções literárias, os conceitos de voz e de polifonia vão sendo adensados e trabalhados de modo a afetarem/colocarem em questão e deslocarem (o que não significa substituírem definitivamente) modos mais tradicionais de análises das interlocuções.

Dialogismo e polifonia são termos às vezes usados como sinônimos por Bakhtin. Em trabalho de elaboração conceitual e em busca de tornar mais precisa a utilização destes conceitos, Barros (1994, 2001) propõe distingui-los da seguinte forma: reservar o uso do termo dialogismo para referir-se ao princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso, condição de produção de sentidos e o uso do termo polifonia para indicar

certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que o constituem. (...) Há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. (Barros, 2001: 35).

Propõe, então, que monofonia e polifonia podem ser entendidas como efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição e constituição dialógicos. Assim, os textos podem produzir efeitos de polifonia, por serem abertamente polêmicos, permitindo relações entre diferentes pontos de vista, quando vozes diversas deixam-se escutar e se enfrentam, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, uma perspectiva, uma posição, apenas, esforça-se por se impor.

Dialogia, monologia, polifonia e monofonia também são termos objeto de reflexão em Fávero; esta autora argumenta que

a monofonização e a polifonização podem-se apresentar em maior ou menor dimensão e que melhor seria dizer, em vez de discurso monológico e dialógico, discurso com tendência à monofonização e à polifonização. (Fávero, 1994: 52).

Podemos trabalhar com as afirmações até aqui colocadas em (pelo menos) duas direções. Por um lado, o que estas autoras dizem, ajuda a construir dimensões/parâmetros que auxiliam na identificação de diferenças entre os textos e indicam, assim, a relevância de se analisar seus modos de funcionamento particulares. Para trabalhar com estes parâmetros, estas análises devem ir além de discutir se um texto se constitui ou não por diálogos em sentido estrito: ou seja, não basta estar composto por vários enunciadores, dado que a questão mais capital que se coloca refere-se a quanto um texto assume/permite a representação de pontos de vista e idéias diferentes, polêmicas, contradições, enfrentamentos.

Indo um pouco mais além, convém destacar a sugestão de que é mais pertinente considerar as marcas de polifonia e monofonia como **tendência** a, e não meramente como categorias definítivas. Embora não fique totalmente claro nas argumentações apresentadas, uma possibilidade de se entender porque se fala em **textos com tendência à polifonização** (ou à monofonização) e não mais categoricamente em **texto polifônico** (ou monofônico), pode estar referida a nuances de funcionamento, a partir de uma característica mais geral. Ou seja, mesmo nos textos com marcas de polifonia, com explícitas representações de perspectivas plurais, importa identificar em relação **a que (objeto/tema)** o texto pode ser analisado como polifônico ou monofônico. Os enunciados podem polemizar em relação a aspectos centrais ou podem fazê-lo, sobretudo, em relação a questões marginais que estão colocadas; podem fazer isto de forma constante e do “começo ao fim”, ou podem estar funcionando desta forma de maneira bem mais discreta e reduzida. Estas questões serão importantes e estarão em pauta quando se apresentar as análises feitas em relação aos episódios assistidos com as crianças deste estudo.

Por outro lado, se sublinharmos as expressões “*escondem os diálogos que o constituem*”, “*uma voz, uma perspectiva, uma posição, apenas, esforça-se por se impor*”,

“ocultam-se sob a aparência de um discurso único, de uma única voz”, torna-se possível apontar que nas enunciações estão sempre em jogo questões referentes a relações de poder, de onde advém maior ou menor esforço para controlar os sentidos que podem se produzir. Estas questões são trabalhadas teoricamente também a partir do termo autoritário, que tem ~~nucleado possibilidades de abordagem dos textos e de esforços para analisar/diferenciar~~ aspectos de sua construção e modos de funcionamento, o que veremos a seguir.

Em Bakhtin (1988), o termo “palavra autoritária” é apresentada polarizada ao que ele denomina “palavra internamente persuasiva”³². Esta contraposição não é, entretanto, assumida como radical, e o próprio Bakhtin diz que

Apesar da profunda diferença entre estas duas categorias da palavra de outrem, tanto na autoridade da palavra como sua persuasão interior podem se unir em uma única palavra, ao mesmo tempo, autoritária e interiormente persuasiva. Mas tal unificação raramente é um dado. (Bakhtin, 1988:142-143).

Pode-se levantar três dimensões em torno das quais estes termos (persuasivo/autoritário) são colocados para análise: de quem vem a palavra, como ela se apresenta e como ela pode ser compreendida.

A **palavra interiormente persuasiva** não se submete (pura e simplesmente) a qualquer autoridade, permite jogo de sentidos, não se impõe hegemonicamente. É aberta a polêmicas, a discussões e se modifica em decorrência do contexto em que é formulada. Admite as contradições, ambigüidades e a dialética de formulações do tipo “e...e”. Exige/permite processos de compreensão ativa e respondente, deslocamentos e polissemia, modificação e enriquecimento, e não simplesmente reprodução e transmissão.

Em contrapartida, a **palavra autoritária** é imposta a nós, independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito. Nós já a encontramos unida à autoridade, à qual incorpora-se indissolivelmente. Metaforicamente,

³² Convém advertir que os conceitos de palavra autoritária e interiormente persuasiva são apresentados por Bakhtin em seu texto *Questões de Literatura e de Estética* (1988), tendo sido pouco explorados pelo autor. Constituem-se também em conceitos pouco abordados pelos autores que têm trabalhado a partir da teoria bakhtiniana, com raras exceções, como é o caso de Wertsch (1993).

Bakhtin diz: é a palavra do pai, do religioso, dos adultos, dos professores. Pode tornar-se objeto de profanação, mas não de compreensão ativa e respondente. Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão, dos dogmas.

~~É muito mais difícil introduzir nela modificações com a ajuda do contexto~~ que a enquadra, sua estrutura semântica tende a ser imóvel, ou acabada e monossêmica; seu sentido deve ser tomado rigidamente, de modo literal. Não se submete, portanto, a deslocamentos/deslizamentos dos sentidos. Exige nosso reconhecimento incondicional e não uma compreensão em nossas próprias palavras. Não admite jogo, variações livres criativas e estilizantes.

A palavra autoritária é tomada como indivisível: é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra e, neste sentido, acatá-la ou profaná-la. Não se pode separá-la e aceitar partes, rejeitar outras. A palavra autoritária não se representa, ela é apenas transmitida.

Assim como faz com o conceito de dialogismo, expandindo sua importância/centralidade não apenas a questões da ordem de enunciações, mas provocando profundo impacto no modo como se considera a constituição dos sujeitos, Bakhtin também afirma que

o conflito e as interrelações dialógicas destas duas categorias da palavra determinam frequentemente a história da consciência ideológica individual.
(Bakhtin, 1988:142-143).

Há, aqui, novas indicações de que a categorização bipolar não deve ser tomada como uma questão de “sim ou não”, de uma simples tipologia para enquadrar as formas de enunciação, já que ao mesmo tempo em que faz diferenciações entre autoritário e persuasivo, reconhece possibilidades, variantes e graus diversificados em que/a partir dos quais a palavra de outrem pode se constituir e ser apropriada.

Uma última possibilidade de estudar as marcas particulares e diferenciações entre os textos a ser apresentada neste tópico encontra-se em Orlandi (1983; 2001a). A opção aqui é por tomar como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores. Propõe, então a possibilidade de caracterizar os discursos como lúdicos, polêmicos e autoritários.

O discurso autoritário é definido como aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. O discurso polêmico, aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. O discurso lúdico, definido como aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente, não regulando sua relação com os sentidos. (Orlandi, 2001a).

Do ponto de vista das relações entre os interlocutores, colocar-se de forma polêmica é construir seu texto de maneira a expor-se a efeitos de sentido possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. No pólo radical da construção de um discurso autoritário, há uma intenção de fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor, sendo um que fala “a verdade”: o locutor.

Assim como Bakhtin, Orlandi ressalta que não há discursos puramente autoritários, lúdicos ou polêmicos. Pode-se entender que o que há são misturas, articulações, tendências de modos de funcionamento, de forma que podemos dizer que um discurso tem um funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário, etc. Alerta, portanto, para problemas na aplicação das categorias propostas, que não devem funcionar como uma tipologia fechada, a partir da qual seria possível, inequivocamente, classificar os diversos tipos de texto. Propõe, também, que seria mais promissor dizer, em relação aos modos de funcionamento discursivo, que os discursos tendem para a paráfrase ou para a monossemia (quando autoritários), tendem para a polissemia (quando lúdicos) e se dividem entre polissemia e paráfrase (quando polêmicos) (Orlandi, 2001a: 87).

Os termos paráfrase e polissemia estão sendo propostos por Orlandi como possibilidades de análise do funcionamento discursivo, no jogo de tensões entre produzir o mesmo e o diferente. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, estabilizado e estabilizando sentidos. A repetição e a produtividade são efeitos decorrentes deste tipo de trabalho. Já os processos de polissemia trabalham no sentido dos deslocamentos, de rupturas nos processos de significação. O equívoco, a criatividade e a produção do diferente são os efeitos gerados. Os processos parafrásticos e polissêmicos são definidos tanto como procedimentos a partir dos quais um texto é formulado, quanto como as possibilidades de leitura que se constroem a partir deste material. São as questões referentes às possibilidades de leitura que estarão sendo consideradas a seguir, a partir das quais há a intenção de levantar argumentos para responder à próxima e última questão.

IV. PORQUE É IMPORTANTE OUVIR AS CRIANÇAS

Bakhtin, rompendo com as posições que dicotomizam as funções tradicionalmente postas nos estudos da linguagem, que bi-polarizam nos processos de comunicação um locutor a um ouvinte, nas condições respectivas de ativo e passivo, propõe entender o parceiro do enunciador como aquele que compreende ativamente os enunciados, responde/replica de maneira ativa, sempre tensionado entre adesões/concordâncias/aquiescências e objeções/enfrentamentos/rejeições àquilo que o texto diz.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito

variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (Bakhtin, 1997: 290, minha ênfase).

Se por um lado, conforme já foi apontado, as enunciações não podem ser entendidas meramente como expressão da consciência individual daquele que as produz, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc., por outro também é incorreto entender que esta enunciação será simplesmente decodificada de forma passiva pelo destinatário, de modo estritamente regulado pelo enunciador que a formulou. A relação com os textos é realizada por meio de procedimentos de compreensão ativa e valorativa, exige trabalhar a partir da polissemia das palavras e também a partir das brechas dos textos, “re-escrevendo-os”.

Orlandi (2001) apontando para a historicização dos textos, das leituras possíveis e dos leitores, argumenta que as possibilidades de leitura são sempre plurais: o mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura; além disso, o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. Trabalhando com esta questão das práticas de leitura produzindo diferentes movimentos de leitura, Indursky (2003) postula a presença de diferentes posições-leitores, permitindo a instauração de leituras historicamente determinadas, muitas vezes em confronto, a partir de uma mesma materialidade textual.

Tanto em Bakhtin, quanto em autores da Análise de Discurso encontramos, portanto, argumentos para esclarecer que não existe uma forma única de compreender quaisquer palavras ou textos e que há sempre margem para a diversidade. Entretanto, as razões imputadas para estas possibilidades são diversas nas duas linhas de argumentação teórica. Na Análise de Discurso os sentidos se produzem, independentemente das intenções dos falantes e de quem “lê” o texto, marcados pelas formações discursivas, de natureza ideológica, às quais os sujeitos encontram-se filiados ou, mais contundentemente, submetidos³³. Em Bakhtin, preserva-se a importância de levar em conta as intenções e os

³³ Convém, ainda destacar que o conceito de sujeito sofre sucessivos deslocamentos em diferentes momentos na Análise de Discurso. Mussalim (2000) esclarece bem esta questão: o sujeito assujeitado às

desejos dos sujeitos, ao produzirem seus enunciados e ao se esforçarem por compreender os enunciados alheios.

Apesar destas diferenças, entre os autores há concordâncias em apontar que os esforços de compreensão também são processos constitutivos do enunciado, tanto quanto o processo de sua formulação. Isso significa que, de alguma maneira o leitor interfere no ~~sentido total em que se inseriu, co-construindo-o~~. A imersão nas enunciações de outro não é um processo de simples apreensão de seus significados neutros, dicionarizados. Em função disto, Maingueneau (1997) prefere chamar o que mais tradicionalmente se nomeia como receptor, de co-enunciador, com clara intenção de sublinhar que a enunciação é, de fato, um trabalho de co-autoria em que os (simplificando) dois parceiros desempenham papel fundamental.

É importante destacar que no processo de compreensão ativa valorativa, na ~~perspectiva bakhtiniana~~, o termo valorativo implica a inclusão de dimensão axiológica: a compreensão dos enunciados é elaborada a partir dos quadros referenciais de valores, das visões de mundo, condicionados pelos contextos histórico-culturais, sociais e ideológicos, nos quais se constituem e a partir dos quais produzem suas interpretações. Bakhtin diz:

Não são palavras o que escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más...A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (...) e só reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 1995:95).

A dimensão axiológica está presente já no ato de quem enuncia, que escolhe as palavras não no dicionário, mas no contexto de vida onde as palavras se impregnaram de julgamentos de valor. As palavras não são de ninguém e não comportam em si juízos de valor, nem sentidos prévios e rigidamente fixados. Estão a serviço de quem as formula e de

instituições/teorias/ideologia, o sujeito que sofre as coerções da formação discursiva (reguladas pelas formações ideológicas) do interior da qual enuncia e o sujeito essencialmente heterogêneo, clivado, dividido. Apesar de distintas, essas noções de sujeito mantêm uma característica comum: o sujeito não é senhor de sua vontade; ou temos um sujeito que sofre as coerções de uma formação ideológica e discursiva, ou temos um sujeito que se submete a coerções desta natureza e, ao mesmo tempo, ao seu inconsciente.

quem se esforça por compreendê-las. As mesmas palavras podem ser compreendidas de formas diversas, similares mas também, muitas vezes, contraditórias ou antagônicas, dependendo das condições de produção em que/a partir das quais elas são proferidas e em que/a partir das quais elas são interpretadas. É esta inevitável característica das palavras que torna possível o trabalho da ideologia. Produto da interação viva das forças sociais, é na palavra que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente. (Bakhtin, 1995).

Nos movimentos de compreensão o processo de intertextualidade é parte integrante: compreender é cotejar um texto com outros textos, expandir seus limites, mesclar e amalgamar diversas enunciações, colocá-las em relação. Da mesma maneira que as enunciações formuladas apóiam-se naquilo que já foi dito, nos dizeres que já circulam, (confirmando-os, contestando-os, aproveitando-os, conforme já foi discutido), o processo de compreensão não se limita pelas fronteiras de início e fim do enunciado; antes, leva em conta, entrelaça também os dizeres já concretizados. A compreensão do indivíduo é, portanto, por definição, dialógica e o termo respondente assinala este caráter dialógico da interpretação. (Barros, 1994).

Fiske (1987) também usa o termo intertextualidade³⁴ e lhe confere importância decisiva nos processos de compreensão dos textos, destacando também sua participação na possibilidade de construção de uma multiplicidade de sentidos. Considera como bastante relevante diferenciar as possibilidades intertextuais nas direções horizontal e vertical.

A partir da intertextualidade horizontal, tornam-se possíveis relações entre os textos orientadas (de modo especial, mas não exclusivo) pelo gênero a que pertencem, por características dos personagens, pelo conteúdo. Desta forma, a compreensão de um episódio de Pokémon, por exemplo, não coincide com o início e o término de sua exibição. Ela vai se entrelaçar com os outros episódios já vistos, com outros animes ou desenhos

³⁴ Pelo termo intertextualidade, Fiske destaca que a história de cada pessoa com textos (televisivos ou não), a maior ou menor familiaridade com o que a TV apresenta, o modo como as pessoas utilizam-na em seu cotidiano, as informações que detêm sobre os programas que acompanham, as outras pessoas com quem conversam/discutem sobre o que assistem, entre outras questões, formam um conjunto particular de conhecimentos que constituem, sempre, redes intertextuais.

acompanhados, com filmes assistidos em que confrontos físicos sejam tematizados, e assim por diante.

A partir da intertextualidade vertical, o “leitor” estabelece relações entre o texto primário e outros textos de diferentes tipos, que se referem explicitamente a ele. A intertextualidade vertical (no caso dos textos televisivos) pode compor-se pelas relações com textos secundários (revistas, publicidade, jornal, etc.) e, também, com textos terciários, que são produzidos pelos “leitores” em suas relações sociais cotidianas (conversas, cartas aos painéis de leitores, jogos de faz-de-conta, no caso das crianças, etc.).

Ao indicar a importância destas redes intertextuais, Fiske ajuda-nos a entender que a chamada “recepção” é um processo e não um momento. Isto é: ela antecede o ato de usar um meio e prossegue, mesmo depois de o ato em si ter sido finalizado. Discutidas, comentadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas, lembradas nas capas das revistas que rapidamente olhamos nas bancas e supermercados e em tantas outras formas que nos são oferecidas/impostas, os conteúdos da televisão podem ser re-apropriados inúmeras vezes, como também mostra Lopez (1996), inclusive, em algumas circunstâncias, prescindindo do contato direto com a produção em si, num processo chamado por Thompson (2000) de *mídiação ampliada*, através do qual se constitui um círculo sempre crescente de receptores secundários que podem, com isso, adquirir informações sobre o que circula nas mídias sem acompanharem pessoalmente sua veiculação.

O que está sendo posto para reflexão, então, é que nenhum autor consegue controlar plenamente o modo como seu enunciado será compreendido, porque um texto/uma palavra não é uma unidade fechada e acabada. Embora o enunciador possa tentar restringir e indicar processos de leitura mais pertinentes (de sua perspectiva), através da utilização de vários recursos que marcam sua enunciação (como foi abordado: tendências a monofonizações, palavra autoritária, texto autoritário) e esforçar-se por orientar mais decisivamente para leituras preferenciais, estes procedimentos nunca serão plenamente bem sucedidos. Vários teóricos (Eco, 1968³⁵; Barthes, 1992; Fiske, 1987; Orlandi, 2001)

³⁵ Eco (1968) usa o termo “potencialidade significativa”.

apontam que todo texto, independentemente do suporte material em que esteja representado, possui uma textualidade, ou seja, um potencial semiótico que só se concretiza como texto a partir dos processos de sua leitura. Estes posicionamentos ajudam, então, a levantar argumentos sobre a importância de se ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os animes, já que as possibilidades de compreensão dos mesmos textos podem se formular de maneiras particulares.

A partir deste pressuposto de ordem mais geral, é importante encontrar recursos teóricos/conceituais para analisar as particularidades nestas formulações, lembrando que o próprio Bakhtin (1997) nos alerta que a compreensão ativa pode se delinear em graus variáveis, conforme já foi enfatizado.

Orlandi (2001a) propõe categorias para se analisar as formas com que os processos de leitura podem ser construídos. Diz esta autora que pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede. Entretanto há também pressões e exigências em direção da estabilização dos sentidos, cerceando os movimentos/deslizamentos possíveis. Nesse caso, o sentido não flui e o sujeito não se desloca. Estaciona. Só repete. Estão sendo retomados aqui os conceitos de paráfrase e polissemia. Decorre destas afirmações a proposição de três formas possíveis de elaboração nomeados como **repetição**: a **empírica** - mnemônica, pura repetição, a **formal** - técnica, que se constitui em outro modo de dizer o mesmo e a **histórica** - que desloca, permite movimento, porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, fazendo o não-dito/o diferente, irromper no já estabelecido.

Sintetizando as proposições trabalhadas, pode-se dizer que os processos de enunciação e de compreensão são entendidos como uma atividade de co-enunciação, constituída pelo diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto, pelo diálogo que se instaura entre os muitos

textos da cultura, que são apropriados/citados de maneira mais ou menos explícita e pelos esforços de compreensão respondente a partir do texto e também na tessitura de relações intertextuais. Não decorrer deste capítulo, pôde ser acompanhado todo um trabalho de elaboração conceitual de diversos autores empenhados em analisar estas relações entre enunciações e sentidos. Pôde ser depreendido também que estas relações são marcadas por lutas tensas que se condicionam por vários aspectos aqui apresentados. Apesar do uso de terminologia diferente e o foco maior ou menor em alguns aspectos analisados em cada uma delas - polifonia, monofonização, persuasão, autoritarismo da palavra, paráfrase e polissemia - parece possível depreender das colocações aqui apresentadas duas asserções confluentes: os textos guardam diferenças nos modos como vão sendo construídos, formulados e nos modos segundo os quais circulam e estas diferenças afetam as possibilidades de funcionamento discursivo e dos processos de compreensão, podendo ser mais ou menos lacunares, sujeitos a falhas e brechas, permeáveis a deslocamentos, deslizamentos.

Trazendo estas proposições para as questões deste trabalho, espero terem ficado claras as justificativas teóricas para se analisar o meio em que circulam os animes, a forma como são apresentados, os modos como se segmentam, o gênero de discurso aos quais se filiam, os modos como representam e favorecem ou não diversos pontos de vista. O trabalho orienta-se, a seguir por buscar elementos que ajudem a entender as relações das crianças com estas produções, considerando quais são seus modos de compreensão: como elas avaliam os animes, como aderem ou não a seu quadro axiológico, como interpretam os textos.

Três apontamentos são importantes, antes de encerrar este capítulo e iniciar a apresentação da pesquisa empírica.

a. É na televisão que os animes circulam e mesmo autores, como Orlandi que, conforme já foi discutido, se filia a matriz teórica que aponta para a constante possibilidade plural de leituras, ao abordar este tipo de mídia diz que

a televisão produz o efeito de des-historicização no espectador. Ela o subtrai de sua temporalidade, de seu acontecimento pessoal, na história. O seu olho, o do espectador, é o olhar do instrumento. (Orlandi, 2001:179)

e que, nas relações com os textos da televisão, ocorre uma homogeneização do efeito-leitor, sendo que nos processos de leitura

Uma formulação se transforma em várias outras sem que se toque no domínio da constituição, onde um sentido poderia vir a ser outro, na sua historicidade. Produz-se, assim, uma memória achatada, horizontal. Na rede de televisão, um fato é interpretado por outro, já disponível na rede. (...) A grande possibilidade é a de que se passe a vida sem jamais sair do domínio da formulação, sem jamais tocar o domínio da constituição do sentido, onde há a falha, há o sem-sentido, há o não-dito. Estaciona-se no conforto do sentido prêt-à-porter, do já-dito em sua variedade, dos discursos possíveis. (Orlandi, 2001: 182).

b. São crianças que os assistem e que respondem a eles e é necessário considerar que há indicações feitas por alguns autores de que suas relações com a televisão precisam ser olhadas com rigor e cuidado já que, em tese:

A criança tem maiores dificuldades para confrontar a “representação do real”, produzida pela TV, com outras fontes, tendo em vista o grau mais baixo de conhecimentos por parte dos menores, dos assuntos mostrados na tela. (Silva, 1985, in Rocco, 1999: 184).

A criança (...) tem poucas experiências prévias. Não possui ainda uma ideologia. Mal começou a assumir valores. O jogo de relações [com a televisão] desenvolve-se em um terreno muito mais virgem, muito mais vulnerável. (Ferrés, 1996: 87).

(...) as crianças são uma das presas mais fáceis e influenciáveis do meio. (Ferrés, 1996: 79).

c. A relação de crianças com o que a televisão veicula é (em alguns trabalhos) apontada como, prioritariamente, uma relação com uma autoridade, do tipo “se é X quem diz P, P deve ser verdadeiro”. Pode-se citar, como exemplo, o que diz Girardello:

De modo geral, a televisão é investida de grande autoridade. Em nenhum momento da pesquisa ouvi uma criança duvidar ou manifestar ceticismo diante de alguma coisa que tivesse visto na televisão. Ao contrário, as crianças usam, freqüentemente, as expressões “passou na televisão” ou “deu na televisão” como reforço de validação de seu discurso. (Girardello, 1998: 268).

Embora estes pontos só sejam retomados mais adiante, convém não desconsiderá-los ao longo do que se segue. No próximo capítulo será apresentado e discutido o material empírico da pesquisa.

CAPÍTULO III

ANIMES E TELEVISÃO

A partir deste ponto, serão trabalhados mais especificamente o que são os desenhos Pokémon e Dragonball Z, o que tem sido dito sobre eles em contextos sócio-históricos e culturais mais amplos e de que tratam os episódios assistidos com as crianças.

Pokémon e Dragonball Z (ou Db Z) são animes japoneses, de autoria de Satoshi Tajiri e Akira Toriyama, respectivamente. Ambos foram produzidos originalmente para outros suportes e não para a televisão: a primeira aparição de Pokémon foi em forma de game, em 1995; Dragonball foi lançado originalmente como mangá, em 1985. Como já foi dito, ambas produções são/foram um sucesso em termos de audiência. As características específicas de cada uma delas serão apresentadas mais adiante. Sucesso entre as crianças, provocam reações também intensas entre os adultos. Em geral, tão emocional quanto as relações de crianças com estes animes, os posicionamentos dos adultos, frequentemente, se colocam no extremo oposto ao da paixão, o da aversão, como será exemplificado a seguir.

I. FRAGMENTOS DAS VOZES DE ADULTOS: o contexto sócio-cultural mais amplo.

De fato, se o posicionamento prevalente dos adultos em relação às produções televisivas para as crianças é, em geral, bastante negativista, normalmente ganha cores mais intensas quando se refere aos desenhos animados japoneses. A qualificação destas produções pode se verificar em excertos de matérias de mídia escrita, em que se diz:

O novo Sítio não sofre da síndrome dos super-heróis e muito menos dos desenhos animados japoneses (...). É dramaturgia de qualidade (...), produção

de primeira e, sobretudo, fidelidade ao pano de fundo brasileiro que, bem familiar nas novelas, é quase um ilustre desconhecido da programação infantil. (Hoineff, 2001).

As crianças dos últimos 30 anos aprenderam a lidar com a falta de amor próprio do meio que mais lhes faz companhia, como se estivessem ao lado de um professor que obsessivamente batesse no peito e repetisse: “Eu sou um idiota”. Provaram de um cardápio alienígena e medíocre dos desenhos japoneses, quase sempre alimentado por apresentadoras que, de seu público, exigiam apenas vulgaridade no comportamento e submissão a padrões culturais não apenas estranhos, mas, sobretudo pueris. (idem).

Em levantamento sobre o que se publicou no jornal “Folha de São Paulo” sobre os termos crianças e televisão, ao longo do ano de 2001, pode ser constatado que pouco se fala sobre os animes. Quando este tema é abordado, é feito da seguinte forma:

a boa notícia a ser dada aos pais e educadores é que a febre Pokémon está terminando; a má notícia é que outra doença se aproxima, talvez de gravidade maior, cujo nome é Dragonball. (Meneghini, Folha de São Paulo, 2001).

Em outro contexto também foi possível ter uma boa amostra do modo como, em geral, os adultos qualificam estes desenhos. Em um curso sobre as relações entre infância e televisão, em 2002, 58 educadoras de instituições de educação infantil, foram convidadas a escrever sobre o que pensavam das produções televisivas para crianças, em geral, e destas produções japonesas, especificamente.

Em suas respostas, a grande maioria das educadoras indicou que não acompanhava mais as produções para crianças que circulam na TV: 49% delas não acompanha nada e 33% acompanha pouco ou muito pouco; acompanharam quando tinham filhos pequenos. Indicaram, também, que apenas ouvem as crianças falarem sobre estes desenhos e que nenhuma delas acompanhava as séries de Pokémon e Dragonball (apenas três disseram que já haviam assistido a alguns episódios inteiros); apesar deste pouco conhecimento, posicionaram-se de modo francamente negativo em relação a estes animes. As falas seguintes permitem conhecer um pouco melhor o modo de as educadoras qualificarem-nos:

Não poderia falar (...). Não assisto, não conheço, não gosto e não gostaria de conhecer, além dos comentários das crianças, os quais percebo trazem muita negatividade.

Não assisti a nenhum destes desenhos. Uma vez, uma criança levou a fita do Pokémon na creche; eu coloquei e quando começou o desenho, percebi que não era legal e troquei a fita por outra.

São o que há de pior possível que as crianças podem assistir. É um péssimo exemplo para todas as pessoas, não só as crianças. O que me espanta é que esses desenhos são originais de um país considerado de primeiro mundo, um país de pessoas muito civilizadas, de crianças que respeitam o próximo. Então, como é possível criar coisa tão ruim e que faz tanto sucesso. Todas as crianças, ou a maioria delas, adoram esses desenhos.

Tenho pouco conhecimento, os atuais incentivam a luta corporal, o que nos acarreta vários problemas na escola. A minha opção continua por desenhos antigos onde a maldade pegava leve e tinha-se sempre uma moral no final da história: Pica-pau, Tom e Jerry, Pantera cor-de-rosa, Charles, O Cão e a Raposa, A Bela e a Fera, Cinderela, Os 3 Porquinhos, etc..

Estou notando que as únicas emissoras que ainda atingem a grande massa (antena comum, (...)) que se preocupam com as crianças e não com a audiência são: SBT, TVE (Educativa do Rio) e TV Cultura; a TV Escola, às vezes passa desenhos e contos de outros países; se, por exemplo, o SBT, TVE e TV Cultura começarem a se preocupar somente com a audiência, aí, realmente, será o caos, para a massa popular, que não tem acesso a vídeos, TV a cabo, TV por assinatura e outros. Imaginem o que restará para as crianças e adolescentes: violência e deturpação dos valores humanos, como aparece nos desenhos japoneses.

Do pouco que vi, assisti sobre esses desenhos japoneses, não me agradou em nada. (...) violento demais, personagens com nomes complicados. Sei muito pouco; percebo que há um consumismo sem limites, pois são os bonequinhos, os cards, as tatuagens, o que acredito que gera sempre uma insatisfação; estão sempre em situação de luta e ainda não consegui entender se é o Bem contra o Mal, pois, pelo que percebi, lutam todos entre si. Em conversas, ouvi dizer que os bonequinhos estão sempre se lamentando, parece que estão sempre chorando ou resmungando, o que acredito que gera uma sensação de stress e infelicidade em quem assiste, no caso, as crianças.

Não houve nas falas das educadoras nenhuma indicação de qualquer aspecto positivo nos animes, por mínimo ou secundário que fosse. Esta reação das educadoras não

parece ser um fato isolado: Grugeon (2004) mostra que em escolas do Reino Unido, nos anos de maior sucesso de Pokémon, os alunos foram proibidos de levarem seus *cards*, de brincarem em jogos de faz-de-conta imitando os personagens, etc. Mostra também uma série de táticas que as crianças foram construindo para burlar estas regras e, nos interstícios, manter Pokémon presente nas salas de aula e nos *playgrounds*.

É neste panorama cultural expandido, num momento histórico em que vozes se entrecruzam, confluem e se opõem que, freqüentemente, ante o desconcerto e desgosto dos adultos, os participantes da pesquisa se inserem e, especialmente no período inicial do trabalho, envolvem-se apaixonadamente com os desenhos Pokémon e Dragonball Z.

Considerando-se as questões postas neste trabalho, e assumindo como princípio que a intenção de compreender as enunciações das crianças em relação aos textos televisivos de referência deve incluir análises sobre a materialidade textual, serão feitas a seguir algumas considerações sobre características gerais e elementos constitutivos dos animes Pokémon e Db Z, entendidos como produções pertencentes a um gênero de discurso peculiar. Posteriormente, serão analisados os textos específicos que foram apresentados às crianças, buscando delinear tópicos abordados e estratégias textuais predominantes.

II. OS ANIMES COMO GÊNERO DE DISCURSO

Os animes podem ser considerados como um gênero de discurso, tomando-se como referência a definição de Maingueneau (1997) para este conceito, sendo possível explicitar a presença de regularidades/regras que os constituem. A seguir, serão exploradas algumas das características deste gênero, analisando alguns termos de seu modo de produção (dimensão, estrutura de organização, temas que podem/devem ser introduzidos, o suporte e os modos de difusão, as circunstâncias temporais e locais da enunciação) e o estatuto dos enunciadores e dos co-enunciadores. Este empreendimento se justifica no sentido de que, conforme apontado teoricamente, o gênero de discurso ao qual um determinado texto se filia tem uma incidência decisiva para a interpretação dos enunciados,

o que será, posteriormente, importante de ser cotejado com as análises das enunciações dos meninos.

No que diz respeito às circunstâncias temporais e locais da enunciação, é necessário fazer uma distinção entre dois aspectos: o que se refere às circunstâncias em que os enunciados (os textos) são produzidos e às circunstâncias nas quais eles entram em circulação, ou seja, são disponibilizados aos co-enunciadores.

A produção dos textos para a televisão ocorreu em 1986 (no caso de Dragonball) e em 1996 (no caso de Pokémon), tendo sido lançadas primeiramente no Japão (1986 e 1997, respectivamente). No Brasil, começaram a circular através da televisão em períodos diferentes: Dragonball, no SBT em 1996, por curto período, e depois em 1999 na Cartoon e na Band; Pokémon começa a ser apresentado em 1999 na Rede Record e, posteriormente, na Cartoon Network. O suporte de sua circulação é, portanto, a televisão, embora existam também vários textos secundários (Fiske, 1987) que se relacionam com os animes televisivos, tais como revistas, álbuns, *sites* na internet, *cards*, games, mangás, fitas em VHS, entre outros, compondo um pacote multimídia que entrelaça diversos produtos, de um certo modo “borrando” as margens sobre as diversas formas de circulação destas produções (Buckingham, 2000). Estes textos, especialmente as revistas especializadas, muitas vezes trazem informações sobre o que ainda não está sendo apresentado na televisão, antecipando partes do enredo, a produção de novas sagas, o aparecimento de novos personagens, etc. A veiculação das séries, no Brasil, em geral segue sua organização, sendo apresentadas na ordem em que foram produzidas por seus autores. Entretanto, ocorrem des-sincronias entre os canais de televisão, que apresentam sagas diferentes, concomitantemente, e a repetição de episódios, algumas vezes em função de questões referentes às negociações entre produtora e emissoras. Ocorreram também, em relação a Dragonball Z, cortes em trechos de seus episódios e supressão íntegra de alguns deles, quando apresentados pela Rede Globo.

Quanto às suas dimensões e modo de organização, ambos os animes compõem-se de longas séries de episódios/capítulos. Pokémon é constituído por 6 temporadas com 262 episódios, no total. Dragonball é estruturado em três sagas: Dragonball, Dragonball Z e Dragonball GT. A saga Z compõe-se de 291 capítulos. Os episódios desta saga estão distribuídos em quatro fases, que levam o nome dos principais opositores de Goku: Sayajin (sub-dividida nas sub-fases Raditz, Vegeta e Napa), Freeza, Cell e Majin Boo.

Estes episódios são inter-relacionados, sendo os posteriores continuação dos que os antecedem. No começo de cada capítulo insere-se (pela participação de um narrador) uma breve contextualização do que aconteceu antes, deixando entrever a vinculação e continuidade entre eles. Aquilo que se fez no passado é muitas vezes retomado, define posições e precisa ser conhecido para que se compreenda os enunciados, as ações, alianças e estratégias dos personagens. Uma outra característica é que a linearização dos textos, no que se refere à temporalidade, nem sempre é constituída por uma sucessão de fatos organizados em passado-presente-futuro. Não é incomum que os textos sejam estruturados de forma menos convencional, e que alguns episódios sejam explicativos de episódios anteriores, trazendo informações de fatos ocorridos no passado, que explicam o presente e projetam possibilidades futuras. Além disso, em Dragonball Z, podem co-existir diferentes planos temporais e personagens do futuro interferem na trama, no presente³⁶. Sendo assim, se Jones (2002) tem razão em dizer que Pokémon é um *“labirinto de informações e conexões que exige muito de raciocínio”*, esta afirmação pode ser elevada à enésima potência quando se trata de Dragonball.

No caso de Pokémon, cada episódio consiste em uma história relativamente completa, com começo, meio e fim, embora este não seja definitivo, uma vez que se trata apenas de mais uma etapa na direção de alcançar o objetivo final (obter 8 insígnias para tornar-se um mestre e poder lutar na Liga, grupo que reúne os melhores treinadores do

³⁶ Por exemplo, Trunks, filho de Vegeta e Bulma (que ainda não se casaram), viajou do futuro para o presente a fim de alertar Goku sobre uma doença fatal que o atingirá e lhe entregar um remédio feito por tecnologias desenvolvidas, muito posteriormente, para salvá-lo.

mundo). É, portanto, o tipo de produção em que, apesar de ter uma estrutura básica de episódios relativamente independentes, há um início, que explica as razões do(s) conflito(s) e um objetivo final, que orienta a evolução da narrativa.

No caso de Dragonball Z, os episódios terminam, invariavelmente, com um gancho de tensão: as situações de conflito são mantidas em aberto, não se solucionam ou quando isto ocorre logo um novo problema é colocado, no interior do mesmo episódio. Em busca de alcançar seus objetivos (proteger o universo dos personagens “do Mal”, que querem destruí-lo e/ou dominá-lo) os personagens principais estão sempre às voltas com a eminência do perigo e dos enfrentamentos nas lutas. Os intervalos entre os blocos também são organizados em cortes com suspense emocional, seccionando o relato no momento preciso em que se forma uma tensão e em que quem o assiste mais quer (provavelmente) a continuação ou o desfecho, adiando, ao máximo, o epílogo.

Pode-se dizer, portanto, que ambos os animes pertencem ao tipo de construção teleológica que segue a estrutura de

um (ou mais) conflito(s) básico(s), que estabelece(m) logo de início um desequilíbrio estrutural, e toda evolução posterior dos acontecimentos consiste num empenho em restabelecer o equilíbrio perdido, objetivo que, em geral, só se atinge nos capítulos finais. (Machado, 2000:84).

Além desta orientação em direção a uma meta, que vai entretecendo a trama, os animes coincidem também no fato de que isto deve ocorrer a partir de uma série sucessiva de confrontos entre personagens, marcados pelo uso de estratégias/golpes e de força física. Vale lembrar que estas marcas se encontram também em outras produções deste tipo, que a televisão faz circular, tais como Yu Gi Oh, Samurai X, Evangelion, Yu Yu Hakusho, por exemplo.

Nos animes, a profusão de personagens é enorme. São 151 pokémons (na lista original), organizados em várias espécies (Elétrico, Fogo, Planta, Psíquica, Pedra, Veneno, Água, Inseto, Lutador, Normal, Voador, Dragão, Fantasma, Terra e Gelo). Cada

uma delas define pontos fortes e fragilidades dos pokémons nos combates. Em Dragonball, são 81 personagens importantes (incluindo todas as sagas), identificáveis em suas relações de pertença aos clássicos domínios do Bem e do Mal.

Em busca de realizar os objetivos, os personagens principais, vinculam-se a grupos de amigos/parceiros nos quais se amparam e aos quais recorrem quando precisam de ajuda. No caso de Pokémon, vale destacar o trio de Ash, Misty e Brock, que realizam boa parte da jornada juntos e a dupla formada por Ash e Pikachu, seu principal pokémon. No caso de Dragonball Z, o quarteto formado por Goku, Kuririn, Mestre Kame e Bulma³⁷ constitui-se num grupo de amigos que freqüentemente se une para proteger a Terra.

Ao longo das séries vão ocorrendo modificações físicas e psicológicas dos personagens e nas relações entre eles³⁸. No caso de Pokémon, as mudanças físicas são chamadas de evolução e se dão especialmente nas próprias lutas e a partir de treinamentos que os donos dos pokémons impingem a eles. Em Dragonball Z, ocorrem mudanças de ordem física (na aparência, na quantidade de energia - KI - que os personagens têm, nos golpes que sabem/aprendem a dar) decorrentes de treinamentos árduos, realizados em alguns casos sob supervisão³⁹ e de provas heróicas a que os personagens são regularmente submetidos. Através de treinos, alguns personagens podem se transformar em supersayajins, cujo KI aumenta a cada nível; existem quatro níveis de supersayajin, sendo

³⁷ Kuririn é o principal amigo de Goku; Mestre Kame ensinou os princípios básicos das artes marciais e o Kame-hame-ha a Goku e a Kuririn; Bulma já foi apresentada.

³⁸ Constituindo-se em duas raríssimas exceções em relação ao predomínio de posicionamentos desqualificando os animes, Martorella (2000) e Jones (2002) consideram o tema das evoluções como algo a ser valorizado, por simbolizar que o crescimento só é possível **na relação com o outro** (no caso, os treinadores) não sendo um processo pré-fixado, decorrente da passagem do tempo; ambos valorizam a importância das relações afetivas entre os personagens. Três aspectos são mais especificamente enfatizados em Jones: 1. a rede de relações entre os treinadores pela filiação a ginásios, torneios e organizações secretas; 2. a importância da figura do mestre; 3. ardente defesa não só de Pokémon como de outras produções televisivas e de games que tematizam a violência, argumentando que possibilitariam às crianças e jovens sentirem-se mais fortes, controlarem sua ansiedade, canalizarem suas emoções, explorarem o que é perigoso, proibido e violento em um contexto controlado e seguro. Destaca, enfim, a possibilidade de mecanismos de projeção e catarse necessárias, segundo o autor para um desenvolvimento psicológico mais saudável.

³⁹ Por exemplo, Piccolo é quem assume a responsabilidade de treinamento de Gohan, filho de Goku, após a morte deste.

que o quarto ocorre apenas na saga GT. Mudanças mais complexas, particulares deste desenho, são as chamadas transformações e fusões, através das quais alguns personagens se fundem (como o próprio termo já indica), surgindo deste processo um novo personagem com existência temporária⁴⁰. Além disto, ao longo dos episódios podem ocorrer mudanças das características psicológicas, reativas a algum fato, que é explicitado no enredo. Nestas circunstâncias, pode acontecer tanto a transformação de um personagem que era “do Mal” e passa a ser “do Bem”, quanto ao contrário⁴¹.

A convivência de personagens de faixas etárias diferentes também ocorre nos dois animes. Em Pokémon, há uma idade mínima para se tornar um treinador (12 anos) mas vários treinadores já são adultos. Em Db Z, é exemplar o caso de Goku, que é menino no início da saga Dragonball, torna-se adulto, casado com Chichi, pai de Gohan e Goten, na saga Z e na saga GT já é avô de Pan (filha de Gohan e Videl). A alguns destes personagens mais velhos são atribuídas qualidades de mais experientes, sábios, a quem se pode recorrer para receber conselhos, orientações, informações. O professor Carvalho (em Pokémon) e Mestre Kame (em Dragonball) são bons exemplos desta condição. Isto não impede, porém, a ocorrência de muitas situações em que são os mais jovens que tomam as decisões mais “acertadas”, mostrando-se mais fortes, espertos e competentes do que os mais velhos.

Uma outra característica que pode ser apontada refere-se às representações de gênero. Nos dois animes existem personagens masculinos e femininos, embora com prevalência quantitativa para os da primeira categoria. Em geral, as batalhas e as lutas são protagonizadas por personagens masculinos, mas não exclusivamente. Embora lutem menos, não se pode dizer que o lugar que os personagens femininos ocupam na trama seja necessariamente secundário. Em Db Z podem ser trazidos como exemplos Chichi e Bulma. Chichi é esposa de Goku, mãe de Gohan e Goten; embora na saga Z ela não participe de lutas e esteja mais envolvida com atividades culturalmente consideradas mais típicas do gênero feminino (acompanhar o desempenho escolar de Gohan, cuidar de Goku quando ele

⁴⁰ Gotenks, por exemplo, é resultante de fusão entre Goku e Goten.

⁴¹ Modificações não tão radicais também ocorrem, como é o caso de Majin Boo, que passa a ser amigo do senhor Satan, quando este o consola pela morte de seu cachorrinho.

se fere, cozinhar, etc.), na saga GT ela participa de lutas. Bulma acompanhou o crescimento de Goku desde pequeno; é filha de um milionário dono da Capsule Corporation e, por isso compreende muito os mecanismos das máquinas. Foi ela quem criou o Radar do Dragão (que detecta as Dragonballs) e a maioria dos aparelhos que ~~aparecem nas três séries~~. O lugar ocupado por personagens femininos na trama de Pokémon se alterna, sendo possível identificar situações em que ocupam lugar importante (como no caso de Misty, por exemplo) e outras de relativa irrelevância na trama (como no caso das enfermeiras e policiais, como outros exemplos). Misty é integrante do que se poderia chamar de quarteto principal (junto com Ash, Pikachu, Brock). Ela também é treinadora de pokémons, participa de batalhas e suas três irmãs são líderes de ginásios. Misty é um personagem com características bem definidas e modos de agir bem peculiares: vaidosa, severa com Ash, tem horror e nojo de pokémons da espécie Inseto, afetuosa com Togepi ~~(que foi adotado por ela)~~, etc. Há várias pistas de que haja um interesse romântico recíproco entre ela e Ash. Todo este esmero e refinamento na caracterização de Misty, entretanto, se inverte no caso das enfermeiras e das policiais: todas são idênticas, desenhadas com os mesmos traços, as mesmas características, têm o mesmo nome (enfermeiras Joy e policiais Jane) e, em geral, desempenham ações de sustentação da trama, mas não das cenas sinalizadas como principais.

Todas estas características que foram explicitadas indicam um modo de produção textual, com regularidades enunciativas bem nítidas. Estas regularidades definem não só o que pode e deve ser dito nos textos que compõem a produção de Pokémon e Dragonball Z, como o que não deve ser dito, ou não se deve esperar que seja formulado. Estão sendo destacadas num esforço de compreender os episódios que são referência de ~~análise neste trabalho de uma perspectiva mais expandida, deixando entrever que estes têm~~ relações intertextuais com uma série de outros enunciados que já foram produzidos e que são conhecidos pelas crianças que participam desta pesquisa.

~~Em relação ao estatuto do enunciador e do(s) co-enunciador(es), podemos~~ entender que estes últimos podem ser considerados como co-enunciadores leitores (cf.

Maingueneau, 1997); de seu lugar, não podem agir imediatamente sobre o texto, para modificá-lo no decurso mesmo da enunciação. Isto significa que seus modos de compreendê-los, suas reações àquilo de que se fala e a como se fala, às imagens que se desenham na tela, seus saberes concretos sobre o mundo, etc., na posição de leitores efetivos, não serão levados em consideração na produção dos enunciados, embora o sejam, necessariamente, na condição de co-enunciadores possíveis/pressupostos/ideais/virtuais. Tendo em vista o princípio do dialogismo, constitutivo de todo texto, assume-se, aqui, que o co-enunciador está presente/é levado em conta, inevitavelmente, na produção textual. O co-enunciador participa, desta forma, intrinsecamente, da estrutura do discurso. Considerando-se, especialmente, os interesses comerciais envolvidos nas produções para a televisão, parece bastante plausível entender que os anímes são elaborados em busca de adesão e cumplicidade por parte dos co-enunciadores; para tal, seus enunciadores precisam, o mais cuidadosamente possível, construir uma imagem de como os modos de compreensão serão realizados a partir do texto e fazer escolhas, utilizar determinadas estratégias, tendo em perspectiva o efeito que pretendem produzir em seu “ouvinte”, de preferência, neste caso, a concordância com o texto.

Ainda assim, há claros limites nos procedimentos possíveis aos co-enunciadores efetivos para alterarem os enunciados e seu curso, dado que, neste caso, encontram-se bastante distantes das circunstâncias temporais e locais da produção original dos enunciados, e não têm controle sobre o modo de organização e circulação dos textos.

Quanto ao enunciador, parece razoável pressupor que ocupa estatuto de autoridade (cf. Maingueneau, op. cit.), quando se considera de onde vem a palavra e a dinâmica do processo discursivo, em que a construção dos lugares de cada um encontra-se fortemente estabilizada. Não só fortemente estabilizada como neste caso, o co-enunciador não pode contestar o lugar que lhe é atribuído, e não pode haver troca/reversibilidade dos papéis institucionalizados. O enunciador “fala” o seu texto e o co-enunciador “ouve/lê”, sendo que os dizeres/enunciados deste último não serão, em contrapartida “ouvidos” pelo enunciador. O acesso aos (o entendimento dos) textos exige, por parte dos co-

enunciadores, em larga medida, aceitação tácita de um certo número de princípios e de um certo número de regras, que regulamentam a sua gestão⁴². Enunciador e co-enunciador não podem mudar suas posições no curso da interação e os sujeitos não podem ocupar diferentes posições enunciativas.

Estes princípios relacionam-se com o que foi até aqui apontado como aspectos constitutivos dos animes. A longa duração, a forma como se organiza a sua temporalidade, a inserção gradual de fatos novos e novos desafios, as transformações/fusões, a quantidade enorme de personagens, com seus nomes, características, histórias particulares, os cortes com suspense emocional (especialmente em *Dragonball Z*) podem ser pensadas como formas de controle/sedução da audiência, em busca de sua fidelidade. Considerando o que aponta Orlandi (1983; 2001a) em sua tipologia de discursos, poderíamos entender que temos nos animes, uma produção de texto com marcas do discurso autoritário, especialmente em termos das relações entre os participantes, no que se refere à ausência formal de reversibilidade entre os papéis, e à fixação das posições (ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor) quanto no que se refere à função referencial, dado que o que se diz, o modo como se diz, o que não se diz, é exclusivamente determinada pelo enunciador.

Vale considerar também que a autoridade do texto dos animes pode ser constituída porque as informações que ele traz e o modo como são administradas seguramente afetam as possibilidades e condições de participação de crianças nos textos que vão sendo produzidos entre elas, especialmente nas conversas e brincadeiras com os colegas que tematizam os conteúdos dos animes: os co-enunciadores precisam

⁴² Vale aqui lembrar, porém, que as regras não são plenamente determinadas nem pelo enunciador nem pela televisão. Especialmente a possibilidade de gravar os episódios em VHS e assisti-los em condições temporais controladas pelo co-enunciador, devem ser levadas em conta. Entretanto, o uso deste último recurso parece ainda não muito difundido: ao menos no caso dos participantes da presente pesquisa, apenas um deles indica usar eventualmente esta estratégia, em situações em que não podia acompanhar o episódio no momento mesmo de sua exibição pela TV. As crianças preferem organizar suas rotinas tendo em vista a programação televisiva para os animes. Além disso, obviamente a escolha dos horários em que os desenhos são apresentados deriva, em alguma medida, de conhecimento sobre os hábitos mais comuns das crianças, em seu cotidiano. Neste quesito, entretanto, convém informar que *Dragonball Z*, por exemplo, era apresentado no Cartoon Network em duas sessões, sendo uma delas às 24:00. Um outro aspecto pertinente refere-se ao fato de que o IBOPE, ou seja o grau de adesão quantitativo dos co-enunciadores é também controlador daquilo que se veicula, o que lhes dá um certo poder, ainda que relativo e indireto.

acompanhar/submeter-se ao texto, no modo como ele foi pensado, produzido e no modo como ele circula. O domínio das informações “corretas”, autorizadas pelo texto dos animes, promove diferenças radicais nos modos de inserção de cada criança nestes textos e nos lugares por elas ocupados em relação ao grupo, o que significa enfatizar que os saberes sobre os animes constituem-se não apenas no domínio de determinados elementos/informações, mas um bem simbólico, configurador de relações sociais, conferidor de status, etc⁴³.

III. A INTRATEXTUALIDADE DOS EPISÓDIOS

A escolha dos episódios foi feita por mim procurando cuidar para que fossem o mais representativos (ao menos do meu ponto de vista) das duas séries de animes. Assim, em relação ao Pokémon, interessava garantir a presença de personagens bastante importantes na trama (Ash, Pikachu, Misty, Brock e a Equipe Rocket) e de situações de batalha em ginásios, em busca de insígnias. Em relação ao Db Z, entendi como necessário também garantir as cenas de luta intensa, o contraponto de situações mais amenas, domésticas, representadas, no episódio escolhido, pela presença de Chichi e a presença de personagens também muito importantes da saga Sayajins, que foi a escolhida: Goku, Gohan, Piccolo, Raditz, Bulma, Kuririn e Mestre Kame. Propositadamente não foi escolhido episódio em que as esferas do Dragão fossem usadas para resolução dos problemas, para não se perder a estrutura mais típica e freqüente do desenho que é, justamente, apresentar uma situação de tensão e confronto físicos, não solucionada no próprio episódio.

⁴³ Grurgeon (2004) registra, por exemplo, a posição valorizada de um menino entre seus colegas pelo fato de ter amplo conhecimento sobre o modo “correto” de se jogar os *cards* Pokémon.

1. Tópicos tematizados

A análise dos episódios focalizados nesta pesquisa, no eixo intratextual, apontam para a configuração de tópicos tematizados (ou temas, conforme propõe Maingueneau, 1997). A circunscrição destes tópicos deve permitir caracterizar a unidade semântica dos textos e identificar a existência de tópico(s) predominante(s) que pretendem (ou podem) orientar para leituras preferenciais; deve permitir, também a análise das estratégias discursivas utilizadas em sua textualização. Estes procedimentos de análise estão sendo considerados (neste trabalho) essenciais para compreender os gestos de leitura produzidos pelos meninos a partir da materialidade dos textos apresentados.

O trabalho sobre os episódios permite fazer ver que eles se estruturam especialmente em torno de dois tópicos, referentes a formas paradoxais de relações entre os personagens: **lutar/agredir** e **cuidar/respeitar**. Os dois trechos seguintes, extraídos dos desenhos, marcam esta articulação⁴⁴:

Em Pokémon:

Ash e Pikachu estão no hospital de Vermillion. Pikachu já está recuperado (havia desmaiado), quando entra um treinador com seu pokémon bastante ferido, em função do combate com o Tenente Surch. Pikachu aponta para estes dois personagens e mostra receio de ter que enfrentar o Tenente.

Pikachu: *Pika! Pikachu, Pikachu!* (balança a cabeça, fazendo não e chora).

Ash: *O que? Não seja covarde!*

Pikachu: *Pika, Pikachu!* (tem expressão triste).

Ash: *Ahn? Acha que eu não ligo de você acabar que nem aquele? É isso?*

Pikachu: *Pika, pika!* (acena que sim com a cabeça).

Ash: *É... Acho que você tem razão.*

Pikachu suspira.

⁴⁴ As transcrições completas dos episódios assistidos encontram-se no anexo I (Pokémon) e anexo II (Dragonball Z).

Ash: Não tem problema! Você não vai acabar assim porque vai ganhar! Vamos Pikachu, não seja medroso. Você precisa enfrentar esta luta.

Em Dragonball Z:

Raditz aplicou um golpe em Piccolo e Goku. Goku consegue se desviar, levanta-se do chão, olha à sua volta, procurando Piccolo. Aparecem gotas de sangue pingando e a imagem de Piccolo sem o braço esquerdo.

Goku: Droga! Você está bem Piccolo?

Piccolo: Não se preocupe, mesmo sem um braço eu não me renderei, e continuarei lutando.

Raditz: HaHaHa....Finalmente chegou a hora de acabar com vocês! HaHaHa!!!

Os dois tópicos serão trabalhados separadamente, a seguir, embora não seja possível uma separação radical entre eles, como mostram os trechos escolhidos, dado que a luta e a amizade são tematizadas de forma articulada/cruzada nos animes (ou seja, não se desenvolvem de modo independente). A articulação entre eles será também objeto de análise e discussão, uma vez que, conforme já foi dito, há a intenção de identificar a existência de predominância de um sobre outro. Vejamos o que é possível ler nos textos.

- lutar com/agredir o outro

A luta constitui um tópico tematizado ao longo dos dois episódios. Enredados de modo inextricável a ela, encontram-se os golpes, as estratégias, a força e a violência.

Os títulos dos episódios, os enunciados dos personagens e do narrador, os modos como se nomeiam/adjetivam/caracterizam, o cenário em que os episódios se desenvolvem estruturam um trajeto temático que, de um acontecimento a outro, marcam este tópico.

Começaremos pelos momentos em que aparece o narrador, entendidos aqui como indicadores de pontos especiais/cruciais dos episódios, que ao merecerem a sua

inclusão, devem/podem orientar a quem assiste em termos de seu envolvimento e de orientação da leitura.

Os narradores (com seus enunciados feitos em tom masculino, adulto e solene) inauguram os episódios com a apresentação de seus títulos: **“A exibição do choque elétrico”** e **“Piccolo apresenta sua melhor cartada. Gohan é um menino chorão”**. Estas enunciações remetem a um dos golpes que Pikachu (o principal pokémon de Ash e um dos personagens centrais do anime) sabe usar nos duelos e ao golpe Maken Ko Sapo, que Piccolo apresentará. Os títulos indicam, portanto, que os episódios incluirão lutas e que nestas, o aspecto nuclear são os golpes que serão dados. Assim, já fazem avançar uma série de expectativas e de orientações nas possibilidades de leituras sobre/a partir dos textos. Os outros enunciados dos narradores reafirmam isto, uma vez são produzidos para sinalizar o início dos duelos, as regras do combate, para descrever as habilidades técnicas dos lutadores, para reforçar a importância do projeto: lutar, para avançar em direção à consecução das metas.

Quanto aos locais em que os episódios ocorrem, são mostrados, prioritariamente, dois cenários: um ginásio e um hospital da cidade de Vermillion (no caso do Pokémon), uma área desértica da Terra e uma pequena cena na casa de Goku (em Dragonball Z). Rápidos *flashes* de outros locais são esporadicamente inseridos nos dois animes, tais como o portal e uma rua de Vermillion, paisagens com animais, na Terra.

Com relação a Vermillion, duas questões são importantes de serem ditas. A primeira refere-se ao fato de que os personagens não chegaram a um lugar qualquer. Nesta cidade é que deve ser realizada a luta, que permitirá (ou não) a Ash obter sua insígnia do trovão. A segunda, ao fato de que o grupo principal de personagens (Ash, Pikachu, Brock e Misty), nomeado pelo narrador como *“nossos heróis”*, sacrificaram-se bastante para chegar até lá, estão sujos, famintos e cansados, o que deve/pode servir para reforçar a ideia de que esta luta reveste-se de importância. Em Vermillion, dois ambientes são focalizados: o ginásio, onde as batalhas ocorrem e o hospital, onde se cuida dos pokémons feridos. Lutar e

cuidar (os tópicos que destacamos nos episódios) são, portanto, também tematizados do ponto de vista do cenário em que a trama se desenvolve.

Com relação ao cenário de Dragonball Z, a área desértica e isolada foi onde Raditz pousou, quando chegou à Terra, em busca de Goku. Foi aí que ele aprisionou Gohan, em sua nave. Sua intenção é atrair Goku para a luta e, com exceção de Chichi, todos os personagens que participam do episódio se dirigem para lá, para lutar ou para auxiliar na luta (caso de Kuririn, Mestre Kame e Bulma). Aparece também uma rápida cena na vila em que moram Goku, Chichi e Gohan, e no interior da casa destes personagens, onde Chichi prepara o almoço. Aqui também a utilização dos cenários funciona como suporte para a textualização dos dois tópicos centrais, embora com grande predominância para o cenário da luta.

Para analisar a caracterização dos personagens é importante considerar não só os enunciados que fazem isto explicitamente (como é o caso dos narradores apresentando Raichú e designando Gohan como “menino chorão”), como também os modos como os participantes do texto se referem uns aos outros, os comentários que fazem sobre suas ações/estratégias de luta e força ou sobre suas características físicas. Assim, o texto de Pokémon nos diz que:

Raichú é descrito como rápido, conhecedor de todos os ataques elétricos; é uma forma evoluída de Pikachu (por saber dar golpes mais fortes e variados), pode dar um choque de mais de cem mil volts, o suficiente para deixar um “draconido” inconsciente, é capaz de dar o verdadeiro choque de trovão, choques poderosos demais, mega-soco, mega-chute, pancada de corpo/pancada corporal.

O Tenente Surch é o líder do ginásio de Vermillion, grande treinador, enorme fisicamente, arrasou vários pokémons no último mês.

Quanto a Ash, Misty coloca em dúvida sua coragem e força para lutar e insinua/afirma que Ash deve estar com medo de enfrentar o tenente Surch; diz que ele vai ser esmagado por este. Ash, entretanto, diz ter uma força terrível. Tem duas insígnias que são desqualificadas pelo modo como foram obtidas porque isto não aconteceu em verdadeiras lutas⁴⁵; é o “benzinho” para o Tenente Surch. Ao final do episódio, o Tenente parabeniza Ash por ter sido vitorioso, mas alerta que ele não é invencível, referindo-se às próximas lutas que ele terá de enfrentar.

Pikachu, para o Tenente Surch, é pequeno, um bebê, um pokémon-bebê, um brinquedo, um bichinho de estimação, um pokémon de brinquedo bem metido. Leva uma surra de Raichú, ficando ferido física e moralmente. É também chamado de corajoso e defensor de sua honra, da de Ash e de todos os Pikachus, nas palavras de Meowth. James o considera um pokémon especial. Sabe dar o raio de trovão, ataque rápido. Além disto, Pikachu é objeto de desejo da Equipe Rocket, pelo fato de ser um bom lutador. Quando surgem dúvidas sobre isto, seu valor desaparece. Quando vence Raichú, volta a ser valorizado. É chamado por Ash de covarde. Mas, também, de amiguinho.

Já em Dragonball Z, Goku é chamado de insolente, idiota e maldito, por Raditz, que quer matá-lo. Piccolo também o chama de idiota e de nanico. Não tem uma nova técnica para a luta, é um inútil por isso (para Piccolo). Goku assume que está com um pouco de medo, mas enfrenta Raditz. É esperto, mas também ingênuo, pois acredita na promessa de seu irmão quando este diz que vai se render e deixar o planeta. Usa seu principal golpe, o Kame Hame Ha, que não é suficiente para derrotar Raditz.

Piccolo é, neste momento, um aliado provisório e não confiável de Goku; desenvolveu uma super técnica (Maken Ko Sapo) que ele estava guardando para derrotar Goku. Pretende fazer isto tão logo consiga vencer Raditz. Mesmo sem um braço continua lutando. Tem uma quantidade de energia (KI) grande, o que lhe dá um poder de luta que impressiona Raditz.

⁴⁵ A primeira insígnia de Ash foi dada a ele por Misty e a segunda obtida num duelo com Brock que Pikachu venceu por uma casualidade e não pela aplicação pura e simples de golpes.

Raditz é chamado de maldito por Piccolo. É muito rápido, fica zangado quando Piccolo lhe dá um golpe que rasga parte de sua armadura. Lembra a Goku que é o seu único irmão, tentando convencê-lo a soltar sua cauda. Autodenomina-se guerreiro de primeira classe e não se importa por ter que matar seu próprio irmão; na verdade, este é o seu projeto. É chamado de traidor por Goku.

Finalmente, Gohan é nomeado como escandaloso, um menino chorão. Tem um corpo pequeno, mas seu poder está além dos limites, segundo informa o narrador, ao final do episódio. Sua mãe, Chichi, valoriza-o por ser um aluno esforçado.

Tomadas estas informações em conjunto, o texto mostra explicitamente que o que se diz sobre os personagens ou como eles se designam entre si tem como referência a luta e o grau de potência/violência de seus golpes. Evoluir significa ficar mais forte e, portanto violento, arrasar física e moralmente o opositor é o “grand finale”, lutar bem é motivo de orgulho. A única exceção neste quadro é encontrada quando Ash nomeia Pikachu de “amiguinho”, o que será analisado mais à frente.

No episódio de Dragonball Z, os mesmos elementos podem ser evidenciados: os enunciados marcam regular e sistematicamente os atributos de força/fraqueza dos personagens, os golpes desferidos, as alianças e as oposições tendo como marco de referência, aqui também, a luta. Os interlocutores avaliam-se e expressam esses valores por meio destes termos. Ao longo do texto, encontramos também uma exceção quando Chichi se refere a Gohan como aluno. Este enunciado também será retomado adiante.

Vale, ainda, ressaltar que os termos usados nestes enunciados são predominantemente avaliativos axiológicos (cf. Maingueneau, 1997:95), trazendo juízos de valor implícitos, especialmente de tipo pejorativo. Mesmo os termos “benzinho” e “bichinho de estimação”, que formalmente teriam um valor oposto, dado o contexto de suas enunciações e a entonação com que são realizadas, carregam um valor claramente negativo.

Esta característica nos autoriza a apontar que o agredir se materializa não apenas nos momentos de luta corporal e aplicação dos golpes, como também no nível verbal, ao longo dos textos.

~~cuidar de/respeitar o outro.~~

Se os elementos que foram trabalhados até aqui permitem sublinhar para que tópico o texto mais sistematicamente orienta e de que modo o faz, existem, também, enunciados que tematizam outras formas de relação entre alguns personagens: cuidar/respeitar.

No episódio de Pokémon, são apresentadas cinco situações em que cuidar/respeitar é o mote das relações entre os personagens, mais precisamente envolvendo Ash, Pikachu e a enfermeira Joy. Nos seguintes recortes são reproduzidas estas situações.

Cena 1: A luta é adiada.

Ash: *E eu vou procurar o ginásio da cidade de Vermillion agora!*

Brock alerta Ash sobre o estado de Pikachu, que está desmaiado. Ash adia seus planos de luta.

Ash: *Ei, Pikachu, você tá com fome amiguinho?*

Os quatro personagens dirigem-se para o hospital da cidade, para cuidar do pokémon.

Cena 2: Ash respeita Pikachu.

Tenente Surch: *Ah! O que um bebê como você pode fazer? Se quiser se tornar um Mestre Pokémon, devia fazer seu pokémon evoluir, assim que pegar.*

Ash: *Criar um pokémon é mais que forçar sua evolução, e eu gosto desse Pikachu do jeito que ele é!*

Cena 3: Ash respeita a decisão de Pikachu de não evoluir.

Joy: Tem um único jeito de vocês ganharem.

(...)

Joy: Já faz algum tempo, eu encontrei isso por acaso... (abre uma caixa pequena, dentro da qual tem uma pedra do Trovão).

(...)

Ash: Eu posso fazer um Pikachu evoluir num Raichú. Daí o Pikachu pode ficar forte e ganhar.

(...)

Ash: Se Pikachu se transformar em Raichú, eu posso conseguir aquela insígnia. Mas, se eu fizer isso, fizer ele evoluir só para lutar, vou me igualar ao Surch. Pikachu, o que você quer fazer? Eu realmente quero vencer o Surch, mas eu não quero forçar a sua evolução, se você prefere ficar assim como está agora.

Cena 4: Ash ignora o estado precário de Pikachu.

Ash: Pikachu, estou feliz de você estar bem.

Imagem de Pikachu desmaiando.

Pikachu: *Pikachu!*

Cena 5:

Ash: Muito bem, estamos com força total!

Pikachu desmaia novamente.

Cena 6: A enfermeira Joy cuida de Pikachu.

Ash: Eu acho que ele está com fome.

Joy: Vamos dar um jeito no Pikachu!

(...)

Joy: Ele ainda não recuperou totalmente o vigor. Você deveria deixar ele descansar um pouco mais.

Já em Dragonball Z o tópico cuidar/respeitar aparece na cena seguinte:

Cena 7:

Goku interpela Raditz, que seqüestrou seu filho Gohan e promete cuidar dele, salvá-lo.

Goku: *Eu quero saber onde está o meu filho. Onde você o escondeu?*

Raditz: *Claro que não o escondi, apenas o tranquei porque ele é escandaloso. Atrás de você há um buraco. Ele está lá.*

Goku corre até o buraco.

Gohan: *Papai!!*

Goku: *Então é aí que está você...Gohan.*

Gohan: *Me ajude papai...Me ajude papai...Papai...*

Goku: *Agüente firme Gohan, o papai já vai tirá-lo daí, meu filho.*

2. Relações hierárquicas entre os tópicos

Conforme já foi apontado, se, por um lado, cuidar/respeitar constitui um tópico diferenciado, é certo que ele não é tematizado fora do âmbito da orientação para a luta, devendo ser compreendido a partir da mesma, tendo-a como referência.

A necessidade de cuidar pode exigir o adiamento da luta (conforme ocorre na cena 1), mas não a cancela. Vale, ainda, lembrar que os cuidados físicos com Pikachu e dos outros treinadores com seus pokémons são efetuados para que eles possam se recuperar e voltar a lutar, em melhores condições. Além disso, nem sempre estas necessidades são reconhecidas e reafirma-se que a luta é o que importa, como podemos ver nas cenas 4 e 5. Mesmo a enfermeira Joy, que em princípio tem como função prioritária re-estabelecer os pokémons (ilustrado na cena 5), também participa dos destinos da luta, no momento em que oferece a pedra do trovão para evoluir Pikachu e ajudá-lo a se tornar mais forte e a vencer (cena 3).

Quanto a respeitar, este tema aparece nas cenas 2 e 3, também tendo como ponto de suporte lutar, já que Ash afirma nos dois momentos que sua afetividade/seu respeito pelo que Píkachu é, importa mais do que vencer. Convém sublinhar que o que está em questão não é a batalha (que não é contestada) e sim a estratégia para vencê-la/enfrentá-la.

Parece até desnecessário apontar que, em Dragonball Z, a intenção de Goku cuidar de Gohan está inserida diretamente na luta, seja porque Raditz usa Gohan como armadilha para seu pai, seja porque Goku fracassa em sua intenção de cuidar de seu filho, porque é derrotado por seu irmão e vai morrer.

Estas considerações permitem esclarecer que existem relações hierárquicas entre os dois tópicos, sendo o predominante o embate entre os personagens, uma vez que o tópico referente aos cuidados e ao respeito é enunciado sempre em relação ao primeiro. Em termos de estratégia textual, portanto, neste caso os dois textos comportam tópicos em níveis diferenciados, sendo que o último integra-se/subordina-se ao primeiro, está incluído nele, e deve ter seus efeitos de sentido a ele articulados. E as lutas, os golpes e a violência podem ser considerados como os acontecimentos centrais/tópico predominante tanto em Pokémon, quanto em Dragonball Z.

3. Efeitos de monofonização

Ao longo dos dois textos, os enunciados (produzidos pelos personagens principais das tramas, pela enfermeira, o opositor, o grupo de ladrões, a equipe de amigos...) são quase totalmente consensuais no que se refere a lutar/agredir como uma meta ou parte imprescindível para conquistar o que se deseja.

Em apenas duas situações isto se altera e a luta é posta em questão: no Pokémon, quando Pikachu hesita em enfrentar seu opositor e em Dragonball Z, quando Chichi fala sobre o esforço escolar de Gohan⁴⁶ e seu desejo de que ambos (Goku e Gohan) voltem logo para casa, mostrando ignorar os momentos de tensão que ambos vivem. Nos dois momentos, estas oposições não provocam efeitos de mudança: Pikachu é incitado a lutar por Ash, e o episódio de Db Z termina justamente com Gohan constituindo-se como um guerreiro. Portanto, a voz de Pikachu (naquela circunstância) e a de Chichi polemizam com a voz de adesão consensual sobre o lutar, mas são insuficientes para deslocar a sua importância, sua inevitabilidade e o valor atribuído a este termo.

Com relação ao cuidar/respeitar, as mesmas estratégias textuais são encontradas: há, predominantemente, relações de consenso entre os personagens. Apenas em Pokémon encontra-se polêmica no que se refere a evoluir Pikachu ou respeitá-lo como ele é (e quer ser). Esta polêmica se dá entre as vozes do Tenente Surch, a de Ash e a do próprio Pikachu e no momento em que Ash explicita seu conflito entre duas vozes internas: evoluir e vencer/evoluir e “perder” Pikachu. Em Dragonball Z, não há antagonismos sobre a ação de Goku em relação a Gohan.

Com exceção destas situações, ao longo dos textos os modos de relação entre os personagens não são postos em questão e não há confronto/polêmica entre eles. É possível, portanto, dizer que há marcas de monofonização textual, reduzindo-se vários enunciados a uma visão única: lutar é o que importa/o que é necessário, que é dito através de paráfrases, de re-formulações do mesmo. Este efeito de predominância de monofonização também é a marca do modo como são formulados os enunciados sobre os golpes, a força e a violência. Assim, embora sejam textos marcados por trocas enunciativas entre os personagens, componham-se de diálogos (no sentido estrito), há uma confluência dos pontos de vista sobre a situação, procurando controlar as múltiplas visões possíveis em relação aos tópicos tematizados, esforçando-se por reduzir a uma única posição e, resta

⁴⁶ O sentido da participação de Chichi como polêmica à luta só pode ser apreendido pelo conhecimento mais amplo de Dragonball Z, uma vez que em outros episódios ela mostra que se opõe ao fato de Gohan lutar e investe fortemente em sua vida escolar.

salientar, esta característica é mais marcada em Dragonball Z do que em Pokémon. Não há antíteses nem de tema nem de visões sobre o tema; há trocas de enunciados, mas não há trocas de pontos de vista sobre o mundo, que, ao contrário convergem para uma mesma direção. Estas marcas apontam para características, na dimensão da intratextualidade, de textos que podem ser entendidos como compostos de interlocução estrita mas que não põem em cena várias vozes, não polifonizam, perdendo-se a ambigüidade das múltiplas posições, resultando em cristalização de verdades únicas, absolutas, incontestáveis (Barros, 1994: 6).

Em síntese, os animes podem ser pensados como produções formuladas por enunciadores que pretendem fazer valer seu texto, que não esperam respostas para dar continuidade a seus enunciados, que pretendem controlar contra-palavras, polêmicas, antagonismos, elaborações a partir da polissemia das palavras, que imprimem marcas de monofonização aos tópicos centrais, circulando por um meio que é apontado em vários trabalhos sobre a televisão como ocupando estatuto de autoridade junto às crianças.

A partir destas análises, uma questão central pode ser formulada: o fato destes animes pertencerem a um gênero de discurso que inclui necessariamente o tema da luta, que ocupa lugar privilegiado em relação a outros temas, monofonizado entre os personagens, aliado ao fato de terem grande importância afetiva para as crianças, impacta/define de modo radical as possibilidades de compreensão/posicionamentos dos meninos sobre os desenhos? Ou seja, este modo de funcionamento nos permitiria supor/antecipar que os co-enunciadores estariam diante da palavra autoritária, no sentido bakhtiniano?

Esta questão pode ser desdobrada em outras. De que posição as crianças interpretam os desenhos: de quem apenas ecoa/parafraseia o que se diz/o que se aponta como importante/o modo como se diz, ou da posição de quem também problematiza, questiona? Se há questionamentos, problematizações, resistências, a que eles se referem?

Referem-se a questões marginais/menores ou a questões nucleares dos textos? Em que os meninos se apóiam para formulá-los? Quais são seus argumentos?

Para buscar respostas a estas questões, é necessário, então (dados os pressupostos e formulações teóricas assumidas neste estudo) trabalhar com os textos das crianças a respeito dos animes. São estas enunciações que serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AS ENUNCIÇÕES DAS CRIANÇAS

I. OS MENINOS QUE PARTICIPARAM DO ESTUDO

Deste estudo participaram 8 meninos com idades entre 11 e 12 anos. Para apresentá-los optei por agrupá-los pelas semelhanças de contextos culturais, sociais e econômicos em que vivem⁴⁷.

O primeiro grupo é composto por Tomás, Breno, Pedro e Eduardo. São meninos que moram em bairros de classe média-alta de Campinas, estudam em escola particular, têm acesso a diversos recursos de atividades de lazer e a praticamente todos os materiais periféricos complementares à produção televisiva: revistas especializadas, gameboys e seus jogos mais modernos, álbuns de figurinhas, videogames, jogos de computador, acesso à Internet, *cards*, podem montar seus *decks*, podem alugar as fitas complementares ao desenho... Todos têm televisão aberta e a cabo. Têm bom desempenho escolar, e dizem que gostam de estudar; nunca foram reprovados. Tomás faz parte de um grupo que joga basquete e estuda violão, Pedro participa de um grupo de teatro, Eduardo estuda inglês e aprende judô e Breno estuda inglês e tem aulas de computação.

Breno tem 12 anos e está na 5ª série. Ele gosta de assistir os desenhos do Cartoon, especialmente “Du, Dudu e Edu”. Gosta de entender de computador (já fez uma *home page* para ele) e de navegar pela Internet. Também gosta de andar de bicicleta com os amigos e de ler, especialmente os livros do Harry Potter. Leu todos e assistiu aos filmes. Vai ao cinema sempre, e tinha assistido Matrix, no dia anterior ao do encontro. Não segue

⁴⁷ Os nomes reais dos meninos foram substituídos por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

mais nenhum dos animes aqui estudados, nem substituiu-os por outros, porque *“pra entender bem mesmo, tem que ver desde o começo, tem que ver um monte, tem que acompanhar. (...) Eu prefiro os que, mesmo eu perdendo, a quantidade que eu perder, eu vou entender o que aconteceu e o que vai acontecer. É isso que eu gosto. Se eu não entender, não assisto”*. Mas, Breno abre exceções: *“Só assistiria em casos muito graves, se minha vida estiver um tédio”*.

Eduardo tem 12 anos e está na 6ª série. Já não segue mais Pokémon. Explica que com seus amigos aconteceu mais ou menos isto e, atualmente, *“alguns assistem pouca TV. Outros assistem bastante, mas só pra passar o tempo. Acho que dos desenhos japoneses que estão chamando mais a atenção agora são o Samurai Jack e o Yu-Gi-Oh”*. A estes desenhos, ele assiste às vezes, mas *“não faço questão de assistir. Não faço tudo, não tiro meu pai da TV pra assistir... se der pra ver, eu vejo, senão, não tem importância. Vou fazer outras coisas, que eu até acho mais legais”*. As outras coisas que ele acha mais legais são *“jogar vídeo-game, jogar Magic, brincar com meus amigos... ler com o meu pai. Várias coisas”*. Quanto ao Dragonball, Eduardo sabe que agora está passando a série GT, mas não acompanha os episódios, porque *“é mais infantil. Bom, pelo menos eu acho mais infantil do que o Dragonball Z”*. Justifica o que chama de infantilidade da série pelo fato de ter menos cenas de luta e mais situações que não têm relação com o enredo da saga, propriamente dito. Quanto ao Dragonball Z, ele ainda acha a trama legal, mas não vê mais porque já sabe *“de cor e salteado e aí perde a graça. Pra mim, não tem sentido assistir de novo. Posso dar uma assistidinha, só pra dar uma lembradinha, tudo bem. Mas assistir feito um viciado, não acho legal, não acho bom, não”*.

Pedro tem 12 anos. Atualmente assiste a programas variados na televisão. De manhã ele pode escolher, e assiste a alguns desenhos na Globo, mas preferencialmente faz *zapping* pelos canais. À noite, ele acompanha o que a irmã escolhe, porque há um acordo entre eles. Não assiste mais Pokémon. Acompanhou Dragonball Z, mas não acompanha mais nenhum desenho de modo fiel e regular.

Tomás tem 12 anos, está na 6ª série, não acompanha mais Pokémon. Ele sabe o horário em que este anime passa atualmente na televisão, mas diz que no mesmo horário tem outras coisas acontecendo, que “*são mais legais*”. É provável que não esteja em casa, pois, em geral, está na rua, brincando com seus amigos ou está estudando. Estudar, para o Tomás inclui fazer lições da escola, fazer alguma pesquisa ou estudar violão. Na televisão gosta de ver Malhação, a novela O Cravo e a Rosa e clipes de música da MTV; diz que também assiste um desenho, na Nickleodeon, que é de “*uns bebezinhos, chamado Rugrats, os anjinhos*”. Também assiste e gosta de Yu-Gi-Oh, mas não segue fielmente. Quando termina de assistir ao episódio apresentado, Tomás diz que talvez ainda assistisse o Pokémon se fosse direto, na sequência, com novos episódios.

Fernando, Wesley, Carlos, e Marcos Alexandre vivem em condições bastante diferentes: moram num bairro muito pobre de Nova Esperança, até há pouco tempo sem água encanada, e até o período da pesquisa, sem sistema de esgoto. As ruas são de terra, muitas delas sem iluminação. Todos eles acompanharam os desenhos de Pokémon e Dragonball através de canais da televisão aberta. Só recentemente, Wesley passou a ter também televisão a cabo. O que eles sabem sobre os animes aprendem fundamentalmente na televisão e com os textos terciários (cf. Fiske, 1987), mais regularmente na conversa entre amigos. Muito raramente podem comprar figurinhas, em geral as que têm são obtidas em pacotes de salgadinho, como brindes; não têm *cards*, não sabem o que são os *decks*, e contam que, às vezes, lêem alguma revista sobre Pokémon, em geral de um primo ou de algum amigo. Quem tem esta oportunidade, refere-se a ela com orgulho, como algo especial. Não têm computador, não tem vídeo-game. Apenas Fernando tem um game-boy, que herdou do filho da patroa de sua mãe. Fernando e Carlos estudam na 5ª série de uma escola pública, num bairro mais afastado; Wesley e Marcos Alexandre estudam na escola de seu bairro, porque foram retidos na 4ª série. Durante o período não-escolar eles ficam, geralmente, pelo bairro mesmo; raramente vão ao centro da cidade. É bastante comum encontrá-los pelas ruas, brincando com os amigos, soltando pipa, jogando bola. Parece que podem controlar e gerir o tempo livre e espaços que percorrem pelos bairros com bastante autonomia em relação aos pais e/ou adultos responsáveis por eles.

Marcos Alexandre é um garoto de 11 anos. Acompanhou todos os episódios do Pokémon, segundo ele. Ele ainda assiste este desenho, sempre que fica em casa. Já não pode acompanhar mais os episódios, porque agora eles passam de manhã e, neste horário ele está na escola. Atualmente ele assiste regularmente Dragonball GT. Ele também assiste a filmes na Globo, Chaves, Chapolin, *“assisto o tempo inteiro que estou em casa”*.

Wesley tem 11 anos. Ele diz que ainda gosta de Pokémon e tinha assistido a um novo episódio, no dia anterior ao do encontro. Acha a nova série legal porque tem novos personagens, conseguem capturar vários Pokémons, e tem muita aventura. Apesar de gostar, Wesley não assiste sempre, porque neste horário está passando Dragonball GT, que ele acompanha. Também assiste MTV, Gêmeas em Apuros, novela e um pouco do jornal da Globo, *“pra saber das coisas”*, *“pra saber o que tá acontecendo mundo afora”*. Quanto a outros desenhos animados, Wesley assiste e gosta do Samurai Jack e do Yu-Gi-Oh, que ele vê junto com seu irmão. Quando está dentro de casa, só desliga a televisão para fazer lição. Wesley também gosta de *“soltar pipa, brincar de burquinha e de lutinha com meu primo”*.

Fernando é o nosso próximo garoto. Ele tem 11 anos, ainda assiste e ainda gosta de Pokémon. Considera que mudou bastante, porque agora são novos objetivos que os personagens têm que perseguir e acha que continua legal. Também gosta de Dragonball GT e gostou muito do Dragonball Z. Mas Fernando não assiste sempre Pokémon, porque é apresentado no sábado e ele está participando de um projeto, chamado Parceiros do Futuro. Então, aos sábados, ele vai à escola para ajudar a limpar, tirar pichação, arrumar as salas.

Carlos tem 12 anos. Diz que, de vez em quando, ainda assiste ao Pokémon. Parece ser de modo bem irregular, *“sábado, às vezes quinta, quando não tem aula”*. Mas, no horário em que passa este anime e ele não tem aula, muitas vezes prefere ir brincar na rua com os colegas dele, de *“guerrinha, com pedrinha de terra”*. Sorrindo, diz que *“não é brincadeira de machucar, quem sofre mesmo são as mães, que têm que lavar as roupas que fica tudo sujo”*. Quanto ao Pokémon, já não gosta tanto. Acha que não está tendo mais

graça, já conhece os personagens, e passam episódios repetidos, que ele já viu. Antes ele *“fixava, ficava todos os dias na casa dos meus colegas assistindo desenho e quando eu perdia um episódio eles tinham que contar pra mim”*. A paixão dele pelo Pokémon agora é dirigida ao Dragonball GT, que para ele *“é um desenho diferente, que fala sobre os personagens do Bem e do Mal, que lutam, a estória vai de geração em geração”* e *“é muito legal, bem emocionante”*. Como aconteceu com o Pokémon, Carlos não quer perder nenhum episódio desta série, quer saber tudo que acontece. Mas tem uma diferença da época em que ele era fixado no Pokémon: *“só não converso mais tanto com os meus colegas porque eles não assistem muito. Eles assistem mais o Samurai, sei lá”*.

Constituem, portanto, grupos de crianças cujas histórias de vida, no cotidiano, vão se tecendo com diferenças extremamente marcantes, incluindo “experiências televisivas” também bastante diferenciadas.

Conforme já foi indicado nas Notas Introdutórias deste trabalho, num primeiro momento foram realizados encontros em grupos com os meninos, com a proposta de que eles me explicassem os animes, contassem sobre as séries, falassem sobre os personagens, sobre o enredo e sobre a televisão, de um modo geral. Em junho e julho de 2003, foram realizados encontros individuais com uma nova proposta: a de que assistíssemos a um episódio do Pokémon e a um do Dragonball Z e que, depois, conversássemos sobre eles.

Em função da experiência anterior, decidi fazer encontros individuais. Se, por um lado, trabalhar com as crianças em grupo trouxe informações importantes sobre as concordâncias, argumentações e desacordos entre elas e contribuiu para a configuração de uma situação bem informal, por outro favoreceu que algumas crianças apenas estivessem, silenciosamente, por perto e as crianças socialmente mais desinibidas falassem mais, controlassem os rumos das conversas. Como considere importante conhecer o modo como cada uma delas fala sobre suas relações com os desenhos, optei por organizar encontros com cada uma das crianças.

Os meninos foram convidados a ficarem à vontade para irem comentando os episódios ao longo de sua apresentação, caso quisessem. Depois de cada episódio, eu pedia a cada um deles que re-contasse o que havia assistido, procurando pensar em fazê-lo para alguém que não os tivesse visto. O objetivo era conhecer os modos de narrar uma mesma história e também os modos de compreenderem os desenhos, o posicionamento das crianças sobre alguns tópicos; os meninos fizeram isto e depois foram falando sobre situações da trama de que eles gostam, partes que não os agradara, e assim por diante. Queria também traçar os caminhos (ou melhor, ao menos alguns trechos deles) da relação de cada criança com os animes e com a televisão. Como a intenção era estabelecer uma situação de interlocução e não a de realizar entrevistas estruturadas, não havia uma ordem fixa de perguntas ou temas a serem abordados, da mesma forma que outros tópicos que as crianças trouxeram foram acolhidos como assuntos de interesse.

Considerando o que foi possível explicitar sobre os animes de um modo geral e sobre os episódios específicos de Pokémon e Dragonball Z que foram assistidos, algumas questões foram formuladas no capítulo anterior. Para levantar possíveis respostas, vamos trabalhar com o material produzido nos encontros com os meninos.

II – AS ENUNCIÇÕES DOS MENINOS

Dadas as intenções neste trabalho, o conjunto das situações de diálogo não será apresentado na íntegra nem separado por referências a animes específicos. O modo como os recortes dos enunciados estão dispostos a seguir também não foram pensados como categorias excludentes (as questões se entrelaçam inevitavelmente) nem com o objetivo de exaustão de todo o material que as crianças produziram. A escolha dos tópicos foi orientada tendo em perspectiva as questões já apresentadas, buscando evidenciar, portanto, movimentos de adesões e de resistências nas leituras e processos de compreensão que as crianças elaboraram. Após a apresentação de cada tópico serão feitas algumas considerações e análises. Vamos começar pelas resistências e oposições que as crianças formularam nos encontros.

1. Questionamentos

Um modo possível de olhar para as enunciações das crianças é indicar que as problematizações/questionamentos feitos sobre os animes referem-se a quatro dimensões: 1. o tipo de desenho, 2. a estrutura narrativa e a apresentação das sagas, 3. problemas de coerência nos textos e, finalmente, 4. ações dos personagens/situações da trama.

- o tipo do desenho

Breno: *Ah, um carinha verde? Ficou feio. E aquele efeito de azul e branco só, também...É pobre, né? Devia ser colorido, ficaria melhor.*

Breno: *Bom, dá pra ver que é um desenho extremamente fictício. Você viu como são os bichos? O único que pode ser...Os únicos que podem ser considerados reais são aqueles lá que tem formato de minhoca, os que têm forma de larva. Olha o Pikachu!! Chega a ser meio ridículo!!!.*

Breno: *Eu também não gostei do ambiente. É uma floresta. Devia ser um ambiente que desse pra ter mais efeitos especiais. Dava mais emoção. Dava efeitos sonoros mais legais.*

Eduardo: *Só tiraria o Gohan chorando...Não tiraria, só deixaria mais realista. É horrível o jeito que eles fazem o choro!*

Pedro: *Uma outra coisa é que às vezes eles exageram. Igual quando faz um gato enorme na cabeça, uma bolota. Acho que às vezes eles exageram muito.*

Tomás: *A Equipe Rocket, aparecendo disfarçada. Ô, super falso!! Eles vão com uma fantasia tão boba! Eles vão assim, com um bigodinho, com o cabelo pintado. Antes eu achava engraçado. Eu acho até que antes eu adorava. Agora tem que ser mais comédia, pra gente rir. (...) É que eu e meus amigos, agora somos pré-adolescentes. Meu avô que*

disse, e meu avô é um sábio. Então, a gente gosta mais de comédia, de filme para achar engraçado.

Wesley: Eu não gosto muito quando eles choram, porque não é normal, né, sai aqueles montes, assim...

Algumas das questões elaboradas por algumas crianças referiram-se, portanto, a variados aspectos do desenho, no sentido mais estrito do termo. Efeitos visuais e sonoros pobres, - o cenário, as cores usadas, exageros, a cor, a forma e a caracterização de personagens são termos apontados. Os argumentos utilizados oscilam entre argumentos estéticos e exigência/cobrança de verossimilhança.

Embora não deixem de ser problematizações aos animes, podem ser consideradas marginais em relação ao núcleo do texto e questões mais simples, atendo-se as crianças a um nível que poderíamos chamar de descritivo. Pequenas variações resolvem estas questões: muda-se a cor, diminui-se o “galo” e o choro, arranja-se outro disfarce para a Equipe Rocket... E as argumentações/sugestões teriam sido respondidas/atendidas satisfatoriamente. No caso de Pikachu, a questão já não é tão simples assim, e surpreende que exatamente aquele que é considerado (no mínimo) um dos personagens principais e cuja imagem é fartamente usada nos produtos e textos secundários que circulam em torno do anime, seja alvo das críticas de Breno.

Mas, os meninos apontam, também, para problemas em relação ao texto/ao modo como a trama vai sendo construída e apresentada.

- a estrutura narrativa e a apresentação das sagas

Pedro: Igual a Equipe Rocket: toda vez que ela aparece, você já sabe o que vai acontecer. No final, eles vão perder, vão sair voando, e falam: “Equipe Rocket, não sei o que”.

*Sempre igual, sempre a mesma coisa. Às vezes surpreende, igual nesse caso (refere-se ao episódio que acabou de assistir), mas isso é raro, é **muito** raro. Normalmente, é igual.*

Pedro: *De chato, o negócio da enrolação. Eu acho meio enrolado. Tem partes assim: “Vamos lutar!” Daí, fica meia hora enrolando, mostrando ele, mostra uma borboleta que não tem nada a ver, um cavalo comendo grama... É enrolação. Enrolam muito. Não é legal.*

Pedro: *Ao mesmo tempo, tem aquele negócio que eu já falei, da enrolação. Pra série durar mais. Mas acaba ficando é bem chato. Porque, tem hora que você fica lá, olhando, daí, tipo, o maior episódio importante, a hora que você vê, acaba! Aí, você pensa: O que passou? Quase nada! Ficou enrolando. Desanima. Mas, ao mesmo tempo, te instiga a ver o próximo, né?*

Tomás: (...) *Igual meu amigo falou e depois eu pensei na frase que ele falou e eu concordei: “Final: Píkachū choque de trovão”. Acabou. Depois, são os mesmos vilões, sempre, sempre, sempre. Falando a mesma coisa. Enjoa.*

Tomás: (...) *fica enrolando, voltando, voltando, até que sai a nova série, três meses depois...*

Tomás: *Isto é uma renda pras pessoas verem o desenho, mas eu também acho um pouco chato, porque pode ficar ansioso, escravo.*

Podemos sublinhar nestes enunciados questionamentos a aspectos referentes ao modo como as séries são veiculadas e ao ritmo imposto ao desenho. Enrolando, voltando, repetindo, sendo previsível, surpreendendo raramente, não inovando quanto a personagens, aos enunciados, re-apresentando episódios já assistidos. Pedro e Tomás vão além da constatação e explicitam os motivos que levam os que controlam a programação a agirem desta forma: para a série durar mais. As reações a isto são de enjoar, cansar, se

questionar. Levantam, também, os efeitos que estas características podem ter em quem acompanha os animes: ficar desanimado, ficar instigado, ficar ansioso, ficar escravo.

Se as questões colocadas no tópico anterior já exigiam algum critério de comparação (com a realidade, certamente; com outros desenhos/produções, provavelmente) estes questionamentos exigem um trabalho de colocar os desenhos em perspectiva e interrelacioná-los, fazer comparações, indagar sobre as intenções (do autor? da televisão?), não circunscrever suas análises ao episódio em questão, mas colocá-los em relação com outros textos da série, trabalhar a intertextualidade. Exige/esclarece que algumas das crianças colocam em questão a sua relação com a televisão, de um modo mais extensivo. Analisam o que já víram; antecipam o que podem esperar ver ainda.

- problemas de coerência nos textos

Breno: *Aqueles dois carinhas no ginásio, eu não sei o que que eles têm a ver com o episódio. Não tem nada a ver. E também o começo, né, que eles já começam na cidade de Vermillion. Daí, aparece lá no começo o Pikachu de pé e daí, do nada, ele já tá deitado no chão, lá, com fome. É meio mal feito estas cenas, porque eles deviam, pelo menos, fazer o Pikachu caindo, pra mostrar que ele tá com fome, né, porque senão as pessoas podem não entender. Foi uma mudança muito rápida.*

Wesley: *Como é que o Pikachu é pequeno e ele fica tipo uma larva para entrar dentro da pokébola? Eu não entendia como eles podem entender os pokémons falando. O Bubassauro só fica “Buba, Buba, Buba”, fica repetindo. Eu ainda não sei como pode.*

Eduardo: *Tem também aquela parte que a Equipe Rocket tava torcendo pra eles.*

Silvia: *O que você achou?*

Eduardo: *Totalmente idiota. É tosco, é muito bobo!! O James, a Jesse e o Meowth participam de uma organização que quer dominar o mundo. Aí tão torcendo pro Pikachu? Eles são uns idiotas!!*

Tomás: *Eu também não colocaria a Equipe Rocket dançando a torcida. Porque eu acho assim: eles sempre querem roubar o Pikachu. De repente, do nada, eles ficam bonzinhos? Ficou meio voando esta idéia, incoerente ao filme, voando assim, separado.*

Tomás: *Tiraria o negócio do Goku trabalhando junto como o Piccolo. É inimigo, de repente fica amigo?*

As crianças cobram explicações. Algumas referentes a questões circunscritas ao episódio específico assistido: as razões da inserção de alguns personagens que não são explicitadas ao longo da narrativa, cortes muito bruscos em cenas, como faz Breno. Ele mesmo sugere soluções para o segundo problema, expandindo e lentificando a imagem. Já as questões de Wesley, Eduardo e Tomás apontam para problemas que exigiriam explicações mais cuidadosas. No caso de Wesley, suas perguntas remetem a todos os episódios, já que tocam em problemas de base da história: todos os pokémons entram dentro das pokébolas e com exceção de Meowth (da Equipe Rocket) nenhum deles fala, só repetem o próprio nome. A escolha que ele faz de Pikachu e Bubbassano talvez seja só emblemática de pontos do anime que ele não considera plausíveis. Parece que o que está por trás ainda é uma questão de verossimilhança, que Wesley já havia apontado com relação ao choro, no primeiro conjunto de enunciações.

Quanto ao que Eduardo e Tomás questionam, envolve critérios de outra natureza, envolve valores. O que eles indagam diz respeito aos lugares ocupados pelos personagens nas relações entre eles, o que fazem (ou melhor, vieram fazendo ao longo das séries), que permite qualificá-los como pertencentes às clássicas categorias do Bem e do Mal. O que está sendo questionado não é só o fato da Equipe Rocket dançar ou não, serem considerados ridículos ou não, mas como é que da posição de ladrões, de elementos de uma organização que quer dominar o mundo, eles passam para a posição de torcedores, fãs e bonzinhos. Como Piccolo passa de inimigo para amigo?

Parece que mais do que uma tendência de dicotomizar e paralisar os personagens em posições cristalizadas, o que eles querem indagar é sobre **como** estas mudanças ocorreram. Para os meninos, “*do nada*” é que não pode ser.

- ações dos personagens/situações da trama

Este último tópico apresentando oposições das crianças em relação aos desenhos foi subdividido em três grupos. No primeiro deles, encontram-se formulações até certo ponto mais particulares de cada menino, opondo-se a algumas ações dos personagens e algumas situações dos desenhos. No segundo, encontram-se posicionamentos em que todos recortam uma mesma situação do Dragonball Z e a problematizam de modo mais radical. Finalmente, no terceiro, foram transcritas falas de Tomás, Fernando, Pedro e Carlos em que problematizam a violência da trama dos animes, de um modo mais geral.

roubar, prender, zoar...

Marcos Alexandre: [Não gosto da Equipe Rocket] *Por que eles ficam o tempo todo tentando roubar ele [Pikachu].*

Silvia: *E o que você acha disso?*

Marcos Alexandre: *Eu acho que eles não deviam roubar.*

Silvia: *Por quê?*

Marcos Alexandre: *Porque o Pikachu não fez nada.*

Silvia: *Explica um pouco melhor...*

Marcos Alexandre: *Ah, porque quando eles tenta roubar o Pikachu, ele só dá um choque elétrico neles, não faz mais nada. A Equipe Rocket só tenta roubar os bichinhos mais fortes pra eles, tenta roubar dos outros, pra eles usar. E eu acho errado.*

Silvia: *O que você acha que eles deviam fazer, então?*

Marcos Alexandre: *Devia eles mesmo conseguir os bichos deles.*

Marcos Alexandre: *Eu não gostei quando o Raditz tranca o Gohan dentro da nave.*

Silvia: *Por quê?*

Marcos Alexandre: *Eu não gosto, eu fico com raiva.*

Silvia: *Como assim, com raiva?*

Marcos Alexandre: *Com raiva mesmo!! Eu não gosto de ver isto.*

Wesley: *Quando aquele cara começou a zoar do Ash, na primeira luta. Aí, na segunda, quem perdeu foi ele, o Brock (sic).*

Silvia: *Por quê você não gostou?*

Wesley: *Não gostei! Porque quando a pessoa perde, eu detesto quando alguém fica zoando, debochando das pessoas.*

Silvia: *O que você acha que eles deviam fazer?*

Wesley: *Falar que foi um bom jogo, uma boa luta e “Vamos ver na próxima vez”. Não ficar humilhando.*

Wesley: *Acho errado o Pikachu lutar, tipo assim, com um irmão que é o Raichú, porque ele é um Pikachu evoluído.*

Silvia: *Ahn...*

Wesley: *Acho que é um pouco ruim o Pikachu lutar contra uma forma mais evoluída do que ele mesmo, porque não é certo dois irmãos lutarem por causa de uma medalha, alguma coisa assim.*

Carlos: *O que eu menos gostei foi da falsidade do outro lá, na luta, porque isso é feio, não se deve fazer isso. Ainda mais com um irmão!!! (...) Porque senão as pessoas não vai mais confiar em ninguém.*

Diferentemente do que foi explicitado no tópico anterior, neste conjunto de enunciados as crianças não estão pedindo explicações; estão se posicionando contra determinados aspectos do texto. Não estão perguntando: “Como pode?”. Estão dizendo: “Não pode”. Mas não é só uma mudança nas formulações. É importante sublinhar em relação a que isto ocorre: o que está em questão articula-se ao tópico central dos animes - a

luta, o confronto, a disputa, a agressão verbal, a obtenção de insígnias. De modos diversos, é certo, eles se posicionam em relação a provocações, estratégias na luta, questionam o próprio objetivo central dos personagens. A Equipe Rocket não devia roubar, Raditz não devia trancar Gohan na nave espacial, os assistentes de Surch não deviam ficar humilhando a dupla Pikachu-Ash, Raditz não devia ser falso com Goku, Pikachu não devia lutar contra Raichú, ainda que seja para ganhar uma insígnia.

Há diferenças nos argumentos. Podem ter a si próprio como referencial: “eu não gosto”, “eu fico com raiva”, “eu detesto”, ficando (talvez) mais circunscritos a reações pessoais ao enredo. Mas os argumentos têm também como referencial um quadro de valores e vivencial mais amplo: “é errado”, “é feio”, “não se deve fazer isso”. No segundo caso, as questões se referem mais claramente a um conjunto de prescrições gerais a respeito das relações entre as pessoas, e a consequências que advém de sua não-observação: *“as pessoas não vai mais confiar em ninguém”*.

Wesley e Carlos colocam também as relações familiares em destaque. Mas há uma diferença importante entre os enunciados deles: Raditz e Goku são irmãos. Pikachu e Raichú, não; suas relações são de evolução = aumento de força e poder. Portanto, no primeiro caso trata-se mais de usar uma informação já dada como critério a partir do qual Carlos intensifica sua crítica (se já é feio ser falso, **ainda mais** com um irmão); no segundo, trata-se de uma outra forma de compreender a expressão “forma evoluída” a partir de deslocamento para = irmão; este deslocamento afeta também o modo de interpretar os personagens Raichú e Pikachu. Esse novo modo parece ser o que autoriza Carlos a colocar em discussão inclusive aquilo que é a meta de todo o anime Pokémon e deslocar também o sentido de “insígnia” para “medalha” para “alguma coisa assim”.

Enfim, o que pretendia indicar neste ponto é que da perspectiva de algumas crianças nem toda ação é justificável, inclusive algumas que são nevralgias para a estruturação da narrativa. Se até aqui estas questões foram formuladas de modos peculiares pelos meninos, no próximo bloco poderemos ver uma parte da narrativa contra a qual todos reagem negativamente.

a violência desnecessária

Marcos Alexandre: (...) *Até o Raditz cortou o braço do outro, lá... Eles tinha que falar que não tem que fazer isso, que num deve cortar o braço do outro. Não precisava ter esta parte.*

Carlos: [Não deveria ter] *O Piccolo, perdendo o braço. Porque eu nem sei direito porque ele perdeu o braço. Isso é sem importância nenhuma. E é muito violento.*

Eduardo: (...) *Acho que também a parte que o Piccolo perde o braço, nada a ver.*

Silvia: *Como assim, nada a ver?*

Eduardo: *Porque eles exageraram na violência, e porque depois ele consegue reconstruir, ele é de uma raça que recupera as partes do corpo. Então eu acho que fica demais de violento, pra nada.*

Fernando: [Não gostei quando] *Arranca o braço do Piccolo.*

Silvia: *Por quê?*

Fernando: *Porque é um exagero de violência. Não é legal.*

Pedro: *E quando o Piccolo perde o braço.*

Silvia: *Por quê?*

Pedro: *Não... É que... Sei lá, do nada aparece ele sem um braço, sabe, de repente ele fica sem um braço e continua, como se nada tivesse acontecendo, tudo super normal...? Só perdeu um braço!!! É demais, né? Eu acho uma coisa violenta gratuita.*

Tomás: *Tiraria também o Piccolo perdendo o braço, porque é meio chocante, eu não gostei deste ponto.*

Wesley: [Não gostei] *Foi aquela parte que o Piccolo perdeu o braço. Que o Goku conseguiu desviar e o Piccolo tentou desviar, mas não deu e pegou o braço dele. Achei que ficou ruim.*

Silvia: *Como assim, ruim?*

Wesley: *Ah, não sei explicar direito...Acho ruim.*

Silvia: *Você, se fosse o autor do desenho, não colocaria?*

Wesley: *Não colocaria, de jeito nenhum. Não teria esta parte, se eu fosse o autor... Deve ser ruim ficar só com um braço, né?*

Breno: [Não acho legal] *Aquela hora que o Piccolo fica sangrando, aquela hora lá que o cara tava quase matando o irmão...Ah, é chato ver um negócio desses.*

(...)

Breno: *Nossa, dá uma sensação assim (encolhe os braços). Ruim. Nossa, eu senti assim... Nossa!! (põe as mãos no pescoço). O que vai acontecer, eu pensei. O que que vai acontecer?!?! Daí... Acabou!!! Ficou horrível!!!*

Silvia: *Você achou ruim...*

Breno: *Dá uma sensação meio de ai...De sufoco.*

Silvia: *De sufoco?*

Breno: *É...Fica uma sensação tipo de... Deixa eu ver... Como eu posso falar... Você tá vendo os dois brigando, não entende porque eles tão brigando... Fica uma sensação... Eu nem sei explicar... É ruim, mas eu não consigo falar. Não consigo explicar.*

Se os posicionamentos contrários/questionamentos em relação à luta/violência já se anunciavam nos trechos anteriores, aqui eles se tornam uníssonos e mais contundentes. Todas as crianças se opuseram frontalmente ao trecho do enredo em que Raditz fere Piccolo.

Voltar ao texto do desenho para buscar pistas que ajudem a entender este consenso entre as crianças, não parece ajudar muito. Não há nos enunciados verbais ou expressões faciais dos personagens diferenças/marcas decisivas em relação a outras situações de luta, que indicassem dor ou sofrimento extremos, por exemplo.

Goku lamenta o que ocorreu, mas também não dramatiza: “*Droga! Você está bem Piccolo?*”. Piccolo está sem um braço, sangra, geme brevemente (mas, quando se ferem ou quando desferem seus golpes, os personagens gemem sempre), mas não se abate: “*Não se preocupe, mesmo sem um braço eu não me renderei, e continuarei lutando*”. Ninguém se opõe. Ninguém recrimina. A luta continua. Portanto, as interpelações das crianças não são paráfrases do texto, vêm de outras instâncias.

Aliás, se nos ativésemos a informações dos animes, ao contrário, poderíamos encontrar argumentos para uma posição mais tolerante em relação ao fato que os meninos destacam aqui. Como Eduardo lembra bem, Piccolo é de uma raça que se regenera. Isto poderia ser um bom motivo para ele não se opor ao golpe já que tudo se acertará depois. Mas não é isso que Eduardo faz. Ao contrário, este é o argumento que ele usa para mostrar o quanto esta situação de violência é desnecessária.

O que os meninos dizem parece se circunscrever pelos próprios qualificativos que eles atribuem a este trecho: incompreensível, sem importância, muito violento, um exagero de violência, desnecessário, gratuito e meio chocante, dá uma sensação de sufoco.

Para Marcos Alexandre não é só uma questão de cortar esta parte do desenho. Ele parece exigir um posicionamento mais explícito, dizendo: “*Eles tinha que falar que não tem que fazer isso*”. Quem são eles, não se sabe. O(s) autor(es) dos animes? Os próprios personagens? O narrador que às vezes comenta a trama? Ainda assim, ele responsabiliza alguém. Assim como Eduardo faz: “*... eles exageraram na violência...*”.

Se estas enunciações permitem afirmar que as crianças não aderem a toda situação de agressão, os critérios que usam para isto não são totalmente previsíveis/clarificáveis por análises mais formais do texto. Seria mais compreensível se as oposições à violência estivessem mais relacionadas à centralidade dos personagens na trama e à importância afetiva que têm para os meninos. Mas não é isso que acontece

sempre: não toleram Piccolo sem o braço, mas, com exceção de Breno, não se opõem à violência de Raditz em relação a Goku. Vale acrescentar que Goku pode ser descrito como um personagem carismático, importantíssimo na trama, em geral avaliado de forma positiva pelas crianças; Piccolo, por outro lado, pode ser descrito como um personagem antipático, amargo, secundário quando comparado a Goku e aliado temporário deste (pretende matá-lo depois). O enunciado verbal, no segundo caso, é muito mais radical. Raditz diz: “Morra, Kakaroto”. É a imagem da falta do braço e do sangue que impactam? Vale dizer que num nível descritivo a imagem da cena entre Raditz e Goku dificilmente seria considerada menos violenta do que a que envolve Piccolo: Raditz pisoteia o tórax de Goku, que está caído no chão, semi-consciente. Também não se explicam estas diferenças de posicionamento olhando **quem** comete a violência: nos dois casos é o mesmo personagem. O que estará em jogo?

a violência intrínseca aos animes/a violência na televisão

Pedro: *É, essa coisa de: “ai, vai ficar agressivo...” Porque não é culpa do desenho, é culpa da educação que a pessoa tem, porque fala...” Ai meu Deus que ela...” O Tomás, por exemplo, o Eduardo e eu: a gente assiste o desenho, mas não fica nem um pouco agressivo por causa disso. Não vou fazer igual.*

Carlos: *Não acho que faz fazer igual... Quase ninguém leva o desenho a sério. Tem que olhar e pensar: isso aí é um desenho. Não é pra imitar.*

Fernando: *Também tem violência, é negativo, mas depende do motivo da violência.*

Silvia: *Como assim?*

Fernando: *Por exemplo, depende de quem tá assistindo. Vamos supor: é uma criança; se a mãe chega e fala assim: “Ó, aquilo lá não é certo!” Você acha que a criança vai fazer, sabendo que não é certo?*

Silvia: *Não sei...*

Fernando: *Vamos supor, eu, quando eu assistia, eu vou falar pra você, eu queria fazer tudo igual. Daí eu confirmei que não era daquele jeito...*

Silvia: *O que você queria fazer igual?*

Fernando: *Ah, porrada, chute...Daí, minha mãe começou a conversar comigo, falando que não era daquele jeito...Isso, eu tava na primeira série. Daí, minha mãe falou que um dia eu ia encontrar uma pessoa melhor que eu, e que podia me arrebentar...Daí, ela falou:*

“Enquanto você não melhorar, não vai assistir mais televisão”. Ela cortou. Aí, eu resolvi parar.

Fernando: *É como eu disse [é preciso considerar quando a luta] tem um objetivo, né, e ele vai realizando o objetivo dele. E também não é tanta violência. É só quando precisa.*

Então, tem gente que acha que porque mostra essas cenas de violência, o filho não pode ver, que aquilo não é bom. Mas depende de quem tá olhando e da mãe. Porque a mãe tem que chegar e, meia hora pro filho, e falar: “Ó, não é bem assim que resolve as coisas”.

Porque meu sobrinho... Ele não pode assistir esses desenhos que ele começa a...(faz gestos de luta no ar). Ele tem 5 aninhos. Então, eu acho que a mãe dele, ou a minha mãe mesmo, vai fazer isso, de dizer que não é assim. Que pode brincar disso, mas não é pra machucar.

Comentando uma situação que apareceu na televisão sobre a notícia de que um menino teria agredido a mãe, porque ela tomou suas cartas de *Yu-Gi-Oh*, Fernando diz:

Fernando: *Às vezes, a mãe também, falou assim: “Você não vai brincar disso!!!” ‘Rancou as cartas do menino, pronto, cabou!!! Aí, ele reagiu com a violência da mãe!!!! (...) É a mesma coisa...Vamos supor uma coisa que você gosta. Vai alguém, e toma de você!!! Você não vai reagir? (...) É a mesma coisa!!!! Ele gostava muito. A mãe dele não passou um minuto sequer conversando, falando que não era bom pra ele. Então... Aí tá o problema. Então, a mãe dele foi lá, assistiu na televisão o Leão falando...Ela foi lá e falou: “Nossa, isso aqui é do demônio! Vou tirar do meu filho!”. Catou, tirou do filho, sem dar nenhuma explicação, o filho ficou nervoso demais!!! Aí, vem toda a confusão.*

Tomás também levanta questões a respeito da violência dos animes, como podemos ler a seguir.

Tomás: Pontos fracos: a violência. É um ponto que marca: a violência. Eu acho que é um mau exemplo pras crianças.

Silvia: Como assim, Tomás?

Tomás: Deixa elas violentas. Pode deixar.

Silvia: Pode ou deixa?

Tomás: Pode. Depende da criança. A criança que assiste que já é briguenta, sempre tem um briguento, né? Ele pode ficar mais briguento ainda, a televisão pode ajudar a progredir o nosso lado mau.

Silvia: Como seria isso?

Tomás: Ser estúpidos, agressivos...

Silvia: Explica um pouco mais.

Tomás: É que a criança tem que ter a consciência mais forte do que o que ela vê. Ela tem que pensar antes de falar, pensar antes de agir. Tem que ter uma consciência mais esclarecida.

Silvia: E isto depende do que?

Tomás: Da criação dos pais, eu acho...Do lugar...E da vida. Depende. (...) Mas eu acho que a responsabilidade disso é dos pais. Dos pais, do jeito que tem que controlar o filho na TV. Igual meu amigo. Teve que tirar a Net, porque ele tava vendo muito TV. E tava interferindo na vida dele.

Silvia: Como assim, interferindo?

Tomás: Ah, ele andava nervosinho, sem estudar direito, fixado mesmo, só em televisão. Pronto, os pais perceberam e tiraram a Net. (...) Mas na minha vida pessoal também já interferiu. (...) Ó, eu assisti um desenho e um personagem falou: "Vá para o inferno!!" Eu era pequenininho e um dia eu tava bravo e falei: "Ó mãe, vá pro inferno!" Nossa, minha mãe deu uma bronca em mim!!! Nunca mais me atrevi a falar nada do que passava no desenho, a fazer igual (sorri). Mas pode interferir na vida pessoal da pessoa.

Silvia: Em outras coisas também?

Tomás: É... De você se atrasar na escola, ficar muito preso na TV. E também negócio de família, questão de separação, estas coisas...

Silvia: Separação?...

Tomás: *É, isto é mais de novelas, né? Mas eu acho que se você tá assim angustiado, estado de depressão, depressão-júnior, vamos dizer. Você vê que ninguém gosta de você, você pode ver todo mundo afastado de você, pode ser que você pense que só a TV é importante. Aí, não estuda mais, não brinca mais com os amigos, ou fica mais magro, ou fica mais gordo, não faz exercício, não come direito, acho que tudo isto interfere na vida pessoal. (...) As pessoas, a família vai ter que ajudar. Os adultos, principalmente.*

Existem alguns pontos em comum nestes enunciados que importa destacar. Em primeiro lugar porque são posicionamentos críticos não em relação a um segmento específico do desenho, a trechos pontuais, como apareceram nos tópicos anteriores. Aqui estão sendo abordados a violência de um modo geral e problemas que têm sido relacionados à prática de assistir aos animes. Pedro, Carlos, Tomás e Fernando sabem que existem vozes que apontam para um destes problemas: imitar aquilo que personagens fazem, ficar agressivo. Posicionam-se em relação a isto levantando três fatores que, ao seu ver, podem ser explicativos (ou que precisam ser considerados, no âmbito desta polêmica): 1. a importância da distinção entre fictício e real, 2. aspectos referentes ao próprio telespectador e 3. a importância e modos de intervenção dos adultos.

Para Carlos e Tomás, a questão da diferenciação entre o que se faz na ficção e o que se faz (ou espera-se que se faça) nas práticas vivenciais cotidianas deve incluir (ou deve ser resultante de) reflexões: “...tem que pensar antes de falar, pensar antes de agir” e “tem que olhar e pensar: isso aí é um desenho. Não é pra imitar”.

Quanto aos aspectos referentes a características de quem assiste, aparecem dois tipos de argumentação. O primeiro diz respeito à idade (Fernando estava “na primeira série”, o sobrinho tem “5 aninhos”, é “uma criança” quem está assistindo, Tomás “era pequenininho”). Há, aqui uma possibilidade de que a ênfase na questão etária sirva como recurso para se pensar/argumentar que os riscos já foram ultrapassados e ficam circunscritos às crianças menores, funcionando pelo mecanismo que Buckingham (2002)

aponta como a inclusão do “outro invisível”⁴⁸. Mas, Tomás trabalha numa certa tensão entre características particulares de cada um (“*a criança que assiste que já é briguenta*”) e as possibilidades de a TV afetar a todos, já que ela pode “*ajudar a progredir o nosso lado mau*”, fazendo-nos ser “*estúpidos, agressivos*” e já que parece indicar que qualquer pessoa pode ser afetada: “*eu acho que se você tá assim angustiado, estado de depressão, depressão-júnior. (...) Você vê que ninguém gosta de você, você pode ver todo mundo afastado de você, pode ser que você pense que só a TV é importante*”. Além disso, os meninos interrelacionam a questão etária e/ou características pessoais com as redes de relações sociais mais amplas, o que nos leva ao terceiro tipo de argumento.

A educação, a família, os adultos (num sentido geral) ou mais nomeadamente as enunciações de mães e a importância da afetividade nas relações sociais são também consideradas nas argumentações das crianças: a mãe do sobrinho ou a própria mãe de Fernando devem intervir, o modo como os pais criam os filhos faz diferença, e, destes modos para Fernando o mais importante é conversar, explicar; a mãe de um menino errou ao arrancar, de modo violento, seus *cards* de Yu Gi Oh; os pais do amigo de Tomás acertaram, de sua perspectiva, ao “tirar” a Net e acabar com sua “fixação” na TV; por fim, o fato de sentir (ou perceber) que não é amado pelas pessoas também pode afetar a importância e as consequências da prática de assistir televisão, conforme pudemos ouvir Tomás dizendo.

Vale ressaltar que os quatro meninos parecem deslizar nas considerações que fazem. Fernando vai alterando suas formulações: começa por “*também tem violência, é negativo*”, acrescenta “*mas depende do motivo da violência*”, considera-a importante para que o personagem vá “*realizando o objetivo dele*” e termina por considerar que “*também não é tanta violência. É só quando precisa*”. Então, ao longo da argumentação, Fernando acaba por contemporizar aquilo que começou a apontar e criticar nos animes. Já Tomás,

⁴⁸ Buckingham (2002) relata que em pesquisa sobre as relações entre crianças de classes operárias e classe média, encontrou tendência de que as do segundo grupo, reconhecendo que a TV pode trazer consequências negativas, colocam-se em posição protegida, indicando que estes riscos são possíveis para outras pessoas (o “outro invisível”), não para elas próprias.

começa contundente dizendo que um ponto fraco é a violência ou seja, “*um ponto que marca: a violência. Eu acho que é um mau exemplo pras crianças*”. A seguir, atenua suas considerações e diz, “*deixa elas violentas. Pode deixar*”. Mesmo nos enunciados mais categóricos de Carlos e Pedro, há ambigüidades. Se Pedro isenta o desenho de responsabilidades, indiretamente concorda que alguém pode se tornar violento, agressivo, quando diz: “*é culpa da educação que a pessoa tem*”. Quando Carlos diz “*quase ninguém leva o desenho a sério*” está apontando que assistir personagens lutando não é sinônimo inequívoco de fazer o mesmo, mas o risco ainda existe: se é *quase*, então pode ter alguém que leva os desenhos a sério, ficando implícita a idéia de que a imitação das ações dos personagens pode ocorrer.

Considerando o conjunto dos enunciados até aqui trabalhados fica evidenciado que os meninos se posicionam criticamente em relação aos episódios assistidos, apontando problemas no texto, sugerindo alterações, rejeitando frontalmente alguns aspectos e trechos. Vêem possíveis conseqüências da violência que compõe a trama dos dois animes. Mas, então, de que estes meninos gostam nestes desenhos? O que eles consideram legal, positivo? O que do texto eles consideram relevante? O que eles gostam de ver?

2. Movimentos de adesão ao texto.

Carlos: *A esperança do Pikachu, porque ele não desiste dos objetivos dele.*

Pedro: *A relação do Ash com o Pikachu, porque eles são super unidos.*

Wesley: *Foi na parte que o Ash conseguiu catar o Pikachu, porque ele sofreu, mas o Ash conseguiu.*

Silvia: *Como assim?*

Wesley: *É que antes, ele queria catar o Pikachu, porque ele queria ser um lutador de pokémon. Daí, antes, quando ele ia abraçar o Pikachu, ele levava choque. Agora, que nem*

no final, pelo amor, o Pikachu pode até dar choque nele; ele não vai sentir nada, só vê estrelas saindo dos olhos!!!

Tomás: *As lições de amizade. Eu acho importante. Principalmente quando é pequeno. É um exemplo legal e dá um bom sentimento.*

Tomás: *Outro ponto legal é a parte que o Mestre Kame, a Bulma e o Kuririn estão indo em direção da batalha, pra tentar ajudar o Goku e o Gohan. Porque aprende também negócio de amizade, de confiança.*

Tomás: *E o desenho tem características de desenho japonês, o que ajuda a gente a conhecer a cultura deles.*

Silvia: *Como assim, a cultura?*

Tomás: *E o tipo de desenho que eles fazem: o jeito de falar, os olhos, os músculos dos caras, o jeito dos escritos, aquelas letras, dá o estilo japonês. Ah, a roupa tem um símbolo, tem entregador de leite, o jeito de comemorar aniversário são diferentes... As artes marciais. São coisas típicas.*

Breno: *O fato deles voarem é engraçado. Porque em nenhum desenho, quase, os carinhas podem voar. Daí, eles voarem é legal. Porque dá um efeito tipo Matrix, fica parecendo um filme, fica parecendo que não existe gravidade. E, na minha idade, a gente fica com a cabeça meio na lua, pensando o que vai acontecer no futuro, se vai haver tele-transporte, como vão ser os carros... Então, o desenho ajuda a gente a pensar no futuro.*

Fernando: *A [parte de que eu mais gosto é aquela em] que o Ash foi consultar o Pikachu e o Pikachu não queria evoluir, porque eu vi o sentimento dele pelo Pikachu. Vamos supor, se fosse eu, pra falar a verdade, eu não vou mentir pra você, eu evoluía ele pra ganhar a insígnia, eu nem pedia a opinião (sorri). Mas, tá certo? Evoluir ele sem a permissão dele? É um animal, tudo bem, mas tem os sentimentos dele também, né? Foi a parte mais bacana, que ele quis saber os sentimentos do pokémon dele.*

Fernando: *E também que Pokémon trata de um tema legal, que tem pokémon em extinção, que são raros, você já viu?*

Silvia: *Vi. E por quê você acha isso legal?*

Fernando: *Ah, sei lá... Porque não tá tratando só do desenho. Porque assistindo o desenho, você vai saber dos problemas global...*

Silvia: *Como assim, Fernando?*

Fernando: *Porque assim... Lá no desenho, eles arranjam uma solução pra tudo, né? Mas, e aqui? Será que a gente acha?*

(....)

Fernando: *Então é isso que eu falei. Lá no desenho eles arranjam uma solução de solidariedade, não é? E ajuda a gente a pensar na extinção dos animais...*

Fernando: *No Dragonball Z, eu gosto da parte que aparece a Bulma. Porque é assim: o Goku usa a força e a Bulma usa a inteligência. Então eu acho mais legal.*

Fernando: *No Pokémon, eu gosto mais quando tem a enfermeira Joy. Porque ela cuida de todos os pokémons que estão machucados, de qualquer um, sem pensar se é do Bem, se é do Mal. Cuida e trata de todos. Não devia ser assim no postinho também?*

Uma primeira questão a ser destacada é que quando falam sobre “de que gostam nos desenhos”, não se referem só aos golpes, ao confronto. Vários outros temas são sublinhados pelos meninos: falam de esperança, da importância da persistência, da união entre os personagens, da importância de poder abraçar o companheiro de luta e de ter conquistado esta possibilidade pelo amor, das lições de amizade (considerados exemplares e que produzem efeitos de bons sentimentos), das relações de ajuda, da importância de relações de confiança entre as pessoas, o respeito pelos sentimentos e tomadas de posição do outro, conhecer a cultura japonesa, pensar nos problemas globais (por exemplo, a extinção dos animais), e tentar achar soluções para eles (quem sabe a solidariedade), o valor do uso da inteligência...

Além disto, os meninos contam que não é meramente uma questão de situações interessantes/envolventes e/ou curiosidades. No que dizem Tomás, Fernando e Breno há, também, um outro movimento nestes processos interpretação: em algumas enunciações os fios da compreensão são mais explicitamente entrelaçados com outros textos, para fora dos animes. Breno, a partir do desenho, pensa no futuro e porque pensa no futuro, pode destacar questões peculiares sobre aquilo que vê na tela. Fernando, nos “problemas globais” e no seu presente. Entrelaçam as situações narradas com outros textos: tele-transporte, as leis da gravidade, a extinção dos animais, poluição, consciência política⁴⁹...

Fazem o que eles vivem marcar diferenças em suas leituras e, ao mesmo tempo, sugerem que fazem suas leituras marcarem diferenças no que eles vivem. As relações de amizade entre alguns personagens são consideradas por Tomás como lições, exemplares, algo a ser aprendido e deslocado do desenho para as suas próprias relações. O que Ash faz com Pikachu, não é (assumidamente) o que Fernando faria se estivesse em seu lugar. Mas isto permite a ele questionar seus próprios posicionamentos e procedimentos.

No caso de Fernando, pode ser argumentado que a intertextualidade tem efeitos inclusive sobre suas surpreendentes escolhas dos trechos preferidos. Fernando confere estatuto de personagens principais a Bulma e à enfermeira Joy que, numa análise formal, são secundários. No caso de Bulma, poderia ser mais esperado que Fernando destacasse que ela é uma jovem muito bonita e que atrai alguns personagens masculinos, ao longo da saga. Mas não são os atributos físicos que ele sublinha. O argumento que apresenta indica que para Fernando, também não é a força/a luta o que mais importa (ou somente o que importa). A inteligência de Bulma, para ele, tem mais prestígio do que a força de um dos personagens principais da história. No caso da enfermeira Joy, o argumento é híbrido. Em parte, ele se sustenta no pólo ajudar/cuidar do binômio instalado

⁴⁹ Na sequência de sua argumentação sobre os “problemas globais”, Fernando levanta a questão da poluição ambiental e da necessidade do comprometimento de cada um para solucioná-la, e diz: “*Aí, passa o tempo, tá uma montanha de lixo. Ai, fala que o Presidente não presta, que é o Presidente que não faz nada pelo Brasil... Mas quem tá fazendo as piores coisas? É a gente, não é? Então, é a mesma coisa. A gente tem que ver um papel no chão, vai lá e pega!*”.

pelo próprio texto. Mas, em parte, ele se enraíza também numa condição de vida bastante dramática e bem conhecida de Fernando, que vale a pena esclarecer.

O posto de saúde (o postinho) mais próximo de onde Fernando mora não “*cuida e trata de todos*”. Mais especificamente, não cuida e não trata dos moradores de seu bairro, porque pertence à prefeitura da cidade vizinha. Sendo assim, Fernando e seus vizinhos, ao invés de poderem ser atendidos num posto ao qual chegariam em poucos minutos, têm que enfrentar um drama: precisam pegar dois ônibus e, em geral, levam 2 horas para chegar ao serviço médico de sua cidade. Compreende-se, então, que a enfermeira Joy, que cuida e trata, democraticamente, de todos, inspire Fernando a interpelar a sua realidade, perguntando: “*Não devia ser assim no postinho também?*”.

É possível, ainda, trabalhar uma diferença entre alguns destes temas abordados pelas crianças. Por um lado, alguns marcam a importância de tópicos claramente formulados nos textos, no verbal (por exemplo, a existência de pokémons em extinção) e nas imagens (a estrela nos olhos de Ash). Mas, ao mesmo tempo, há indicações de que suas leituras dos animes não se circunscrevem apenas por aquilo que está dito. Não há nenhuma formulação verbal marcando a **esperança**, por exemplo. Pikachu não diz isso. A rigor, aliás, Pikachu não diz nada, além de seu nome, muitas vezes aos pedaços. Mas nenhum outro personagem formula isto também. Não há nada explicitamente colocado no texto que diga que Ash conquistou Pikachu pelo **amor**. Há brechas para isto, mas não determinações. E é justamente nas brechas que Carlos e Wesley podem produzir os enunciados que formulam.

Importa, então, considerar que os modos de compreender estes episódios e estes animes não se reduzem à materialidade dos enunciados verbais nem das imagens. As crianças trabalham, também, com o que está implícito ou sugerido, mas não textualizado.

a luta como tópico destacado

Carlos: *E das lutas, porque mostra a persistência de querer e poder alcançar alguma coisa que ele quer muito.*

Carlos: *Foi quando o Piccolo começa a ajudar o Goku a se salvar.*

Carlos: *E eu também gosto da luta. O Goku fica aumentando o poder e ele nunca desiste. Ele é um personagem muito forte do desenho. E o único que consegue derrotar ele é o Gohan.*

Pedro: *Mas as lutas são bem feitas.(...) São bem pensadas no enredo. Que nem o Pokémon. Não é um desenho tão violento e tudo sempre acaba bem. Eles lutam só pra conseguir a insígnia pra participar da Liga e no Dragonball a luta acaba sendo pra salvar o mundo. Então, acaba tendo um objetivo mais importante que o do Pokémon.*

Wesley: *E na luta, o Ash deixou o Pikachu lutar por si mesmo, não falou nada e o Pikachu acreditou e se deu bem.*

Wesley: *A parte das lutas. Gosto quando eles dá poderes um no outro. Que nem ontem, eu assisti o Pokémon e deu um choque, daí o outro conseguiu bater, eles ficaram batendo assim (faz gestos com a mão), pra ver quem ia ganhar. A parte da luta dá pra ver quem é mais forte.*

Wesley: *Ah, achei também muito legal estas partes que o...Porque o filho do Goku viu que o pai dele tava quase morrendo, não vendo assim, nê, vendo pela mente, que o pai tava quase morrendo, perdendo a luta e daí ele foi ajudar. Ele sai da bola, ele conseguiu superar seus próprios poderes.*

Tomás: *Os efeitos especiais e a música também entra aí nos pontos positivos: bam, bam, bam... Ela estimula a ver o desenho, a gente sente mais emoção quando vê a luta e os efeitos especiais dos poderes que eles soltam.*

Marcos Alexandre: *A parte mais legal foi quando o Pikachu tava lutando, na segunda luta, porque ele tava vencendo. Na primeira luta [não gostei], quando eles tavam brigando. Achei que não devia ter esta parte. Que ele tinha que ganhar. Eu sempre torço pro Pikachu.*

Breno: *Os pontos mais legais é na hora da luta, que o Pikachu vence e na hora da Pedra do Trovão. Porque é um momento tenso, né, que ninguém sabe o que vai acontecer. Daí acaba que o Pikachu mostra que ele é valente e que ele consegue se superar, e isto é legal.*

Eduardo: *O legal são as lutas.*

Silvia: *O que, mais exatamente, das lutas?*

Eduardo: *Ah, as lutas mesmo.*

Fernando: *Eu acho legal também as técnicas que aparecem nas lutas. Você já viu os nomes das técnicas: Raio de Trovão... Tem cada nome... Tudo legal. Eu decorei todos e todos os nomes dos pokémons.*

Fernando: *Quando o Goku perde a batalha. Porque é assim: se você assistir qualquer desenho, os mocinhos sempre ganham (fala com certo tom de desprezo). O Goku, não. Ele perde e ganha. É mais próximo da vida mesmo, né? Na vida é assim: “Ó, é a vida, um dia se perde, no outro se pode ganhar”. Que nem os do Bem. Eles quase morreu já, um monte de vezes.*

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que quando trazem a luta como parte de que gostam, as crianças tematizam, novamente, tópicos que já apareceram na sessão anterior: a questão da **confiança** nas relações, das **relações de ajuda** entre personagens (Goku e Piccolo, Gohan e Goku), da **persistência** em busca de alcançar

objetivos, de **acreditar em si próprio** e, ao mesmo tempo, do **esforço para se superar**, de **ser valente** e de ter como projeto **salvar o mundo**.

Nestes casos, parece que o que importa não é somente o que se faz na luta, mas o que ela simboliza/representa, num quadro de valores mais amplo do que simplesmente sua descrição pontual (mega-soco, mega-chute, pancada corporal, etc...), inclusive do ponto de vista de suas metas finais: faz diferença, para Pedro, o fato de que o objetivo em Dragonball seja a salvação do mundo, mais importante do que a simples obtenção de insígnias, que orienta a trama em Pokémon. Ou seja, não falam só sobre a luta, mas sobre o que está por trás dela, em termos da história e em termos do que representa aquele personagem enfrentar aquele outro, naquele determinado momento e circunstância.

Um outro termo que pode ser explorado refere-se à relevância dada aos resultados obtidos: vencer ou não. Vencer a luta é marcado de modos diferentes por Marcos Alexandre, Carlos, Wesley, Breno e Fernando. Para Breno, a pergunta (implícita) sobre quem vai vencer provoca tensão e cria suspense, o que *"é legal"*. Para Marcos Alexandre, é tão essencial que Pikachu vença (*"ele tinha que ganhar"*) que ele rejeita a primeira luta em que o personagem leva uma surra de Raichú (*"Achei que não devia ter esta parte"*). Provavelmente é esta fidelidade ao personagem que faz com que ele se refira de modos diferentes a situações bastante similares do ponto de vista formal: quando Pikachu vence, eles *"estavam lutando"*; quando Pikachu perde, eles *"estavam brigando"*. Podemos dizer que o "vencer a luta" como algo importante está implícito nos enunciados de Carlos e de Wesley, já que o que Pikachu *"quer muito"* e alcança é a vitória e é por isso que podemos dizer que ele *"se deu bem"*. Já Fernando, inverte totalmente as expectativas mais comuns de que os meninos coloquem sempre o vencer como a principal meta a ser almejada. Trabalha de um modo bastante inesperado com o binômio ganhar/perder. Diz ele que gosta quando Goku perde, não avalia isto como negativo, como o faz Marcos Alexandre quando Pikachu perde, e argumenta que, diferentemente de outros desenhos e filmes, o enredo dos animes aproxima-se da vida, onde perder é sempre uma possibilidade.

Mas, importa ressaltar, os meninos também gostam da luta, das “*lutas mesmo*”. Aqui, está sendo destacado o termo luta, em seu sentido culturalmente mais estabilizado: gostam de ver os golpes, as demonstrações e o uso da força física, os poderes, as situações de vencer/derrotar o outro, medidas de força entre os personagens, ver um dando choques e batendo no outro, as técnicas das lutas, os nomes/a profusão dos golpes, a possibilidade de ficar muito forte com o aumento de poder que significa, sem dúvida, ser mais capaz de destruir fisicamente o inimigo.

Ou seja, as lutas devem acontecer: são bem pensadas no enredo, são bem feitas, oferecem momentos de tensão e de suspense, apreciados por Breno, por exemplo. Acompanhadas por efeitos especiais e pela música, podem dar mais emoção, como diz Tomás.

Tendo sido analisadas as enunciações das crianças até este ponto, trabalhadas a partir do objetivo de explicitar modos de funcionamento que implicassem questionamentos e movimentos de adesão aos textos dos animes, é possível fazer avançar um pouco mais estas considerações e analisá-las de outra perspectiva. Considerando-se o que foi explicado sobre as marcantes diferenças nas condições de vida destes meninos, o que se propõe agora é buscar o que há em comum e o que de idiossincrático nas enunciações entre os dois grupos.

III – SIMILITUDES E DIFERENÇAS NAS ENUNCIÇÕES

1. Os meninos de Campinas e os meninos de Nova Esperança: similitudes nas enunciações.

Se retomarmos o binômio **lutar/agredir e cuidar/respeitar** que foi proposto como tópicos tematizados, podemos considerar que o fato de o primeiro termo – lutar/agredir – ter sido apontado como prevalente (a partir das análises feitas) e

insistentemente sublinhado no texto dos animes não significa que seja (necessária e exclusivamente) aquilo que mais seduz, aquilo que envolve, aquilo que ganha importância para os meninos. Pudemos acompanhá-los fazendo uma inversão e deslocando o segundo termo – cuidar/respeitar - da condição de secundário à de principal, apontando-o como o mais relevante, o que mais lhes agrada, o que eles gostam de ver. Estas escolhas foram feitas tanto a partir de trechos em que o cuidar/respeitar estavam sendo tematizados, focalizando de modo mais específico certos personagens – especialmente Ash e Pikachu e, outras vezes, de modo genérico – com enunciações do tipo “as lições de amizade”. Ao fazerem estas escolhas, os meninos deslocam as situações de luta (propriamente dita) para um plano secundário.

Ainda com relação ao tópico predominante, pudemos ver que não há uma aceitação integral e incondicional em relação às lutas e agressões verbais entre os personagens. Em tese, seria mais razoável supor/esperar que as crianças não reagissem desta forma, considerando que, conforme foi discutido, os animes se constituem num gênero em que esta questão das batalhas e confrontos é intrínseca a seus textos. Seria, então, mais provável que todas as representações das mesmas fossem compreendidas e aceitas segundo os mesmos critérios, com os mesmos valores apreciativos. Mas, não foi isto o que ocorreu. Mesmo onde o texto é mais marcadamente monofônico, as crianças produzem polêmicas e polifonizam-no. As agressões verbais e aspectos das lutas são, algumas vezes, avaliados negativamente e partes da luta são unanimemente rechaçadas. Podemos dizer que os meninos mostram que apreciar os animes não significa aderir a seu quadro axiológico na íntegra, submeter-se a ele ou a todos os termos que são apresentados.

Esta não-determinação incondicional fica também evidente quando, voltando às análises dos animes, podemos re-lembrar que se os textos são predominantemente consensuais em relação à luta, existem duas situações em que isto se altera e a luta é questionada. Em Pokémon, quando Pikachu hesita em enfrentar Raichu. Em Db Z, envolvendo a posição de Chichi contrária a Gohan lutar. As vozes dos meninos questionando as lutas e as agressões não se fundamentam em nenhum destes dois trechos.

As argumentações e oposições que estas crianças apresentam, portanto, não estão dadas nos textos; elas constroem intertextos com os enunciados dos animes, polifonizam, trazendo argumentos de outras instâncias, em especial de suas vivências no cotidiano e de princípios éticos que se inspiram ou se definem principalmente a partir do conceito “família”. Entretanto, também importa ressaltar que, ao mesmo tempo, indicam que as batalhas e lutas lhes interessam. Fazem isto de duas formas, conforme foi analisado: as lutas tomadas em seu sentido mais comum (culturalmente estabilizado) e deslocando este sentido.

No primeiro caso, os meninos falam sobre os golpes, a força física, os poderes, etc. legitimam a sua formulação. Os recursos textuais utilizados são basicamente paráfrases do que os animes já disseram: a ênfase no suspense sobre quem vai vencer, o poder e a energia de cada combatente, quem é mais forte, tudo isto já foi dito, seja pelos personagens ou pelo narrador, seja pelas imagens. As crianças acatam, apreciam e ecoam; através de processos parafrásticos produzem diferentes formulações do mesmo dizer, sedimentado, estabilizado e estabilizando sentidos.

No segundo caso, os meninos deslocam este sentido mais estabilizado e produzem outros, a partir das cenas de luta. Dizem que a luta é importante porque nelas compreendem a confiança mútua entre personagens, a importância da persistência para alcançar objetivos, de crer em si, ser valente, etc. Estas formulações não são ecos do que foi dito. Não podem ser consideradas repetições empíricas (mnemônica, pura repetição), nem formais (outro modo de dizer o mesmo). Há nelas algo que se apóia no texto (melhor dizer **nos textos**, na intertextualidade), mas que o ultrapassa, adere a eles novos sentidos e novas nuances. Podemos dizer que os meninos trabalham com a polissemia das palavras/imagens, no jogo de sentidos possíveis, não plenamente controlado. Têm modos de lidar com a palavra luta que, embora tenham uma sustentabilidade nas palavras e imagens dos episódios, não estão plenamente controlados por elas.

Os meninos, então, agregam outros termos ao binômio construído pelas minhas análises sobre os episódios de Pokémon e Dragonball Z. E, vale lembrar, não é somente no momento em que falam sobre a importância das lutas. Segundo eles, não se trata de um desenho que tematiza só o lutar e o cuidar, mas também (tematiza ou permite a eles, meninos, tematizarem) a esperança, a persistência, o problema da extinção dos animais, a cultura japonesa, o postinho, a vida... Convém salientar (novamente) que nenhuma destas palavras é formulada nos textos. A observação das imagens (a meu ver) também não dá grandes razões para este tipo de interpretação: com exceção de Ash e Pikachu no episódio assistido (Ash abraça Pikachu e sorri para ele), são pouco frequentes as imagens de contato físico amoroso e de expressões faciais que denotem alegria, amor, amizade (especialmente em Dragonball Z). Aliás, para compreenderem desta forma, os meninos precisam também ignorar (ou, ao menos, atenuar) certos segmentos que, interpretados nas suas evidências, indicariam o oposto nas relações: Misty ameaça dar socos em Ash, chama-o de covarde, Ash é insensível à fraqueza e aos desmaios de Pikachu, chama-o de covarde, Brock precisa explicar para Ash que Pikachu está ferido moralmente – sendo que Pikachu levou uma surra aos olhos de todos, etc., etc.

É importante, ainda, apontar que os meninos têm critérios quando sublinham a relevância destes termos: eles só os destacam quando se relacionam com os personagens do Bem; afinal de contas, esperança de alcançar seus objetivos, persistência para tentar obtê-los, são também características imputáveis tanto aos membros da Equipe Rocket (são extremamente persistentes em seus objetivos de roubar Pikachu) quanto a Raditz (que não desiste de tentar aniquilar Goku). Valorizam, ainda, a sensibilidade de Ash ao respeitar Pikachu, mas não dão o mínimo destaque para o fato de a Equipe Rocket chorar copiosamente ao acompanhar esta situação, completamente sensibilizada pelo fato de Pikachu decidir não evoluir seu companheiro e respeitá-lo. A equipe é desvalorizada, ridicularizada, criticada em alguns momentos justamente por insistir/persistir tanto em alcançar seus objetivos. Então, não são a persistência ou a esperança em si, como valores absolutos, como palavras neutras, dicionarizadas e descontextualizadas de seus sentidos ideológicos ou vivenciais o que importa. Não importa só que alguém tenha esperança: faz toda a diferença quando se considera esperança **de que e quem** a tem. A persistência pode

ser valorizada ou recriminada. Como disse Bakhtin (1995), não são palavras o que ouvimos, são coisas boas ou más, verdades ou mentiras.

Tendo sido possível encontrar regularidades e pontos em comum nos modos como os meninos vão se colocando e trabalham com os textos, importa também explicitar diferenças que existem entre os grupos.

2. Os meninos de Campinas e os meninos de Nova Esperança: diferenças nas enunciações.

Um tipo de crítica típico do grupo de Campinas foi orientado aos modos de produção e circulação dos desenhos: a re-apresentação de episódios, a repetitividade, a previsibilidade, a enrolação, são aspectos apontados só neste grupo. Mostram-se, em alguns pontos, atentos aos aspectos de produtividade do texto (cf. Orlandi, 2001), no que se refere aos personagens, aos enunciados e ao próprio enredo, de uma forma mais geral. Alguns deles vão além e demonstram relacionar estes procedimentos da televisão a interesses econômicos que regulam e orientam esta mídia. Alguns meninos reagem a isto e questionam, enjoam, cansam.

Um segundo tipo de crítica que alguns deles elaboram (e, num certo sentido, relacionado ao tópico anterior) é referente à própria televisão e aos perigos que podem advir de usos não “criteriosos” dela: assistir feito um viciado, ficar escravo, ficar preso, ficar ansioso, ter na TV a única coisa importante da vida, assistir televisão por muito tempo, não estudar mais, ficar mais magro ou ficar mais gordo, não fazer exercício, não comer direito, etc. Os “perigos” das práticas de assistir televisão não são apenas pontuais no sentido de “imitar o que se vê”. São mais abrangentes. A importância de cuidados nas práticas de assistir televisão parece ser uma idéia relativamente comum entre eles.

Pode ser evidenciada também uma tendência de os meninos de Campinas analisarem criticamente os desenhos em seus aspectos estéticos: as cores, o cenário, as características dos personagens, etc... É muito provável que o fato de terem acesso a um conjunto de textos mais diversificados através da própria televisão (via TV a cabo, fitas de VHS que podem locar), através do cinema (os meninos de Nova Esperança nunca foram ao cinema), de produções de literatura infanto-juvenil (os meninos de Nova Esperança não sabem quem é Harry Potter) permita a eles análises intertextuais mais sofisticadas, no que se refere a este ponto.

É possível sugerir que estes três tipos de críticas (em relação aos modos de produção e circulação dos animes, aspectos estéticos, as possíveis consequências de seu uso) relacionam-se com a questão que vêm a seguir.

Analisando as enunciações das crianças, encontramos nítidas diferenças na relação que os meninos dos dois grupos mantêm com a TV e com os animes, no seu cotidiano. Todos eles foram seguidores fiéis de Pokémon e Dragonball Z, dominaram conjuntos de conhecimentos (nomes, enredo, situações) ao longo de longo tempo, vibraram e envolveram-se com eles. Entretanto, o grupo de Campinas indica que a paixão pelos animes passou ou atenuou-se claramente. Esta paixão, segundo eles dizem, não foi substituída (pelo menos até o momento em que as conversas foram realizadas) por nenhuma outra referente à televisão. Podem “*dar uma assistidinha, para dar uma lembradinha*” mas agora estão envolvidos com outras atividades. Não que a televisão não faça mais parte de seus interesses, mas, decididamente, não é mais da forma como aconteceu no auge do sucesso dos animes focalizados. Além disso, pelo que dizem, seus amigos também não seguem mais nem Pokémon nem Db Z, nem outros animes ou programas que agora estão sendo lançados na TV.

Já os meninos de Nova Esperança, continuam acompanhando/gostando de Pokémon e/ou deslocaram a paixão para outros animes. Wesley e Marcos Alexandre dizem

que assistem televisão o tempo todo em que estão em casa (pelo menos, dizem que a mantêm ligada).

As razões para estas diferenças podem ser buscadas nas próprias condições de vida, extremamente diferentes para os dois grupos, marcando diferenças nos modos de se constituírem como sujeitos. Os meninos de Campinas podem fazer outras coisas “*mais legais*”, como estudar violão, fazer teatro, jogar basquete, andar de bicicleta, jogar os games, disputar “batalhas” com os *cards*, etc., e, em certas circunstâncias, reservar a televisão para “*casos muito graves*”, quando a vida está “*um tédio*”; para “*passar o tempo*”. Novas demandas vão sendo construídas em seu cotidiano, novas atividades, novos “modismos” relativamente independentes da televisão e os interesses podem/devem se diversificar. Não que os meninos de Nova Esperança não façam outra coisa além de assistir televisão: soltam pipa, brincam de “*guerrinha*” “*lutinha*” e com suas “*burquinhas*”; mas isso eles fazem já há anos. Nenhuma grande novidade, em geral, acontece em seu cotidiano. Como diz uma moradora do bairro, a vida dos meninos é quase “*sempre só isso mesmo, ‘zanzar’ pra lá e pra cá*”.

É possível hipotetizar, ainda, que estas mudanças não sejam apenas decorrentes de alterações nas relações sociais entre as crianças e ampliar suas explicações para intertextos construídos nas relações sociais mais amplas. É mais comum encontrar-se nos grupos que têm semelhanças econômicas, sociais culturais com o dos meninos de Campinas preocupações dos adultos no sentido de que seus filhos assistam menos televisão e sobre a importância de se assegurar o oferecimento de um “cardápio” variado de experiências para eles. Como se pôde ver, as atividades de que as crianças gostam mais, no momento das conversas deste estudo, são, na maior parte das vezes atividades que envolvem custos financeiros (violão, inglês, computação, etc), muito provavelmente inseridas num perfil de lazer institucionalizado e curricularizado (conforme Buckingham, 2002, nomeia). Não é nada improvável que decorra disto uma tendência de pressões/exigências dos pais para que os filhos usufruam daquilo que está sendo disponibilizado, ao invés de ficarem assistindo TV. O mesmo não se pode dizer sobre

brincar de “guerrinha com pedrinha de terra”, “burquinha”, “lutinha”, “pipa”. Nestas atividades, não há custos, ninguém investiu nada do ponto de vista econômico. Nem mesmo com papel e vareta para as pípas: muitas vezes, as “pípas” usadas, “empinadas” pelas crianças do bairro são feitas com pedaços de sacos de leite, restos de folhas de cadernos, aos quais se amarram linhas, barbantes, sobras de fitas cassetes achadas no lixão, etc... Nas condições em que vivem, quase não há em que nem como investir. O fato de os meninos de Campinas usarem o sufixo “inha” para referirem-se às suas relações atuais com a televisão e os animes – “uma assistidinha”, “uma lembradinha” e os meninos de Nova Esperança para referirem-se às atividades concorrentes com a TV, àquilo que se pode fazer além de assistir televisão – “guerrinha com pedrinha”, “lutinha”, a meu ver, representa muito mais do que somente uma questão morfológica.

Mas, existe ainda uma outra diferença nos modos de compreenderem os textos que é bastante importante de ser trabalhada. Se por um lado, o grupo de Campinas mostrou-se mais atento/crítico em relação a aspectos estéticos, aos modos de formulação, etc., existe uma tendência maior dos meninos de Nova Esperança a reagirem com mais veemência a questões éticas, especialmente a segmentos de violência (física e verbal). Esta tendência surpreende e nos obriga a questionar o modo mais habitual de se supor que a violência estaria ainda mais “naturalizada” para crianças que vivem em condições em que ela é cotidiana e/ou que as crianças pertencentes a “famílias de níveis sócio-econômicos e cultural baixo seriam os mais vulneráveis à influência da televisão na formação da sua própria visão da realidade” (cf. aponta Ferrés, 1996, por exemplo). Os meninos de Nova Esperança convivem de perto com todo o tipo de violência. A miséria, o tráfico de drogas, as gangues de ladrões são partes constituintes e inescapáveis de suas condições de vida. Fernando traz este drama e levanta hipóteses

O que eu acho que faz as pessoas ficar violenta, na verdade, eu acho que é o que a gente vê na vida. O mundo não é violento? Aqui, onde eu moro, tem um monte de bandido (...) Bandidão, mesmo!!! Ontem mesmo morreu um. Um

morreu e o outro tá internado. (...) Era pra matar o Serginho, mas mataram errado, mataram o amigo dele.

Wesley também fala sobre isto, buscando nestas situações apoio para argumentar que a violência traz consequências negativas:

Ah, que nem, os caras aqui viviam dando derrapada, ficava dando tiro pra cima. [Como minha mãe falou] que que virou? Tá tudo preso ou morreram pro bairro mesmo. (...) eu vi outro dia a polícia prendendo um monte de homem lá, mas chegou na cadeia, morreram.

Mas, são estes meninos que não aprovam/colocam em questão a humilhação, ver o Pikachu apanhando, a Equipe Rocket roubar, irmãos brigarem ou serem falsos... Este modo de funcionamento nos obriga a rever as generalizações simplistas que tendem a superficializar as relações entre as crianças e a televisão, aqui, especialmente as crianças pobres, negras, moradoras de periferias, etc., como acaba sendo formulado no trecho trazido de Ferrés.

Embora simplificações deste tipo sejam apenas uma entre várias que permeiam os trabalhos sobre as relações entre crianças e televisão, parece-me especialmente importante destacá-la, pelo aspecto preconceituoso que pode estar subsidiando-a e pelas repercussões que isto pode ter no modo como se qualifica/interpreta as relações de crianças deste grupo sócio-econômico e a televisão. Outras formas de simplificar/reduzir a complexidade das relações entre crianças e televisão serão trabalhadas a seguir, no capítulo final, a partir da articulação entre o que se pôde analisar dos animes, das enunciações das crianças e de pontos teóricos que foram trazidos para este trabalho.

CAPÍTULO FINAL

CRIANÇAS, ANIMES E TELEVISÃO:

a complexidade das relações

Conforme foi colocado, ao final do capítulo anterior, nas considerações seguintes serão retomadas algumas questões teóricas, parte delas já apresentadas ao longo do estudo e parte a ser apresentada neste ponto, por ser possível, agora, à luz do material empírico trabalhado, problematizá-las. A intenção deste procedimento é enfatizar a complexidade das relações entre crianças, animés e televisão e apontar certos riscos de homogeneização e simplificações que podem ocorrer na sua abordagem. Por fim, serão levantadas algumas questões sobre o entretencimento destas relações com condições sociais e culturais mais amplas, com especial destaque para as instituições educacionais/escolares.

As questões a serem abordadas foram organizadas em torno dos seguintes temas: os modos de se analisar as produções televisivas e as especialmente orientadas para crianças, o poder e o estatuto de autoridade da televisão e de seus textos nas relações que as crianças estabelecem com eles e, por fim, as relações entre adultos, escola, crianças, televisão e animés.

1. As produções televisivas

O investimento nas análises dos animés e dos episódios assistidos permite retomar algumas formas pelas quais os modos de funcionamento da televisão, as características de seus textos e as narrativas televisivas contemporâneas para crianças são (bastante freqüentemente) abordadas.

Tomando como referência o trabalho de Pereira (1999), é possível levantar algumas questões no que se refere às produções para crianças. A autora, cotejando desenhos animados com produções da literatura fantástica (contos) afirma que aquilo que a televisão faz circular para a infância, na contemporaneidade, apresenta/trabalha com as seguintes características principais: **o herói sem memória** (sua trajetória nasce no presente e nele se desenvolve, sendo cada episódio auto-explicativo), **o herói sem grupo** (sua trajetória é inteiramente individual), **o herói que não se transforma** (sem provas heróicas, sem projetos maiores, ele circunstancia-se naquilo que já é)⁵⁰.

Em que pese que estas possam ser marcas comuns no que se produz nesta categoria e é veiculado na televisão, no caso de Pokémon e Db Z elas não se verificam, conforme pôde ser explicitado nas análises que foram feitas. Sumarizando estas análises, podemos afirmar que:

1. nestes animes (e em outras produções deste gênero⁵¹) o trajeto histórico do herói e da narrativa em si (o que inclui a relevância dos trajetos históricos de todos os personagens importantes na trama) é longo, não está circunscrito a cada episódio e sim na articulação entre eles, e é condição explicativa para suas ações e relações com os outros personagens, para as situações de tensão e de solução de conflitos. Isto faz com que os episódios não sejam auto-explicativos.

2. ao longo desta trajetória, há claras indicações de que o herói precisa do grupo de amigos: na maior parte dos episódios o herói não está sozinho e, quando isto acontece, alguns de seus companheiros estará sempre a caminho, para ajudá-lo, para reconfortá-lo, para dar

⁵⁰ O termo **herói** está sendo mantido por fidelidade à nomenclatura usada pela autora citada. Certamente, e por este termo refere-se aos que são, classicamente, considerados personagens principais das produções televisivas.

⁵¹ Análises sobre as características de Yu Yu Hakusho, feitas pela equipe do Lápiz (1997-1999) elucidam que também em relação a este anime estas categorias indicadas como típicas as produções televisivas para crianças não se aplicam.

sugestões, oferecer algum recurso na batalha, etc. Se não estão indo ao seu encontro, estão desempenhando alguma ação que tem objetivos de cooperação. Isto não significa que as relações entre eles sejam essencialmente harmônicas: incluem também conflitos, desavenças, oposições; mas, não se pode dizer, de forma alguma, que haja uma trajetória individual, de pura responsabilidade individual do herói.

3. as transformações do herói são parte integrante e muito importante das narrativas e, especialmente em *Dragonball Z*, são extremamente complexas. Estas transformações, na imensa maioria das vezes, não são obtidas através de objetos mágicos (tais como, uma roupa especial, um amuleto, um determinado tipo de comida); ao contrário, em algumas situações estes objetos mágicos são rejeitados (como é o caso da Pedra de Trovão, no episódio de *Pokémon* que aqui foi trabalhado) ou usados com extrema parcimônia (como é o caso do uso das Esferas do Dragão, em *Db Z*). Para que estas transformações ocorram são necessários treinamentos longos e árduos, muitas vezes realizados sob orientação de alguém, durante os quais grandes desafios vão sendo colocados, sendo seu enfrentamento e superação condição para que o herói se torne mais poderoso. Estas transformações (evoluções, aumento do KI, níveis de supersayajins, fusões) estão diretamente vinculadas aos projetos e objetivos maiores que orientam toda a trama (do começo ao fim das sagas e séries) dos dois animes: tornar-se líder de ginásio, em *Pokémon*, salvar a Terra e o Universo, impedindo sua destruição, em *Db Z*.

No que se refere a formas de se analisar a televisão, seus modos de funcionamento e as características de seus textos, existem dois pontos importantes a serem comentados: o primeiro se refere ao *timing* dos programas e da programação e o segundo aos interesses da TV em fazer circular textos polifônicos. Vejamos.

Nos trabalhos que analisam a televisão é comum indicar-se que sua programação e os textos que nela circulam são marcados por um *timing* bastante característico: a sucessão rápida de imagens e de informações (Vermelho, 2002, Orlandi, 2001; Rocco, 1999; Ferrés, 1996, como exemplos).

Para Orlandi (2001), este modo de funcionar da televisão afeta

a relação quantidade/tempo. Anula a demora, elide a espera, instala o regime de urgência. Desfaz a necessidade cronológica: individualiza e instantaneiza. (p. 179).

Espero que tenha ficado suficientemente claro que para se compreender os animes é necessário acompanhar suas longas jornadas, o que requer (a meu ver) paciência e tolerância, no sentido oposto à exigência de rapidez e instalação de regime de urgência: a compreensão não prescinde da cronologia dos fatos, que vai sendo trabalhada de modo paulatino e complexo nos textos, o que exige submeter-se à espera (dos novos episódios, do longo período de duração das sagas, etc.). É conveniente destacar, além disso, que o ritmo marcante em *Dragonball Z* é bastante lento, inclusive nas situações de luta. Nestas, geralmente, os personagens têm suas imagens imobilizadas na tela, levitando, e nuvens passam por trás deles, com intenção de produzir efeito de movimento, usando recursos que podem ser considerados bem rudimentares do ponto de vista de efeitos de animação. É fácil perceber que estas imagens são apresentadas por um tempo muito mais expandido do que o necessário para “lê-las”, em especial para os leitores experientes que costumam acompanhar o desenho. De um modo geral, *Dragonball Z* é lentíssimo.

Os pontos até aqui comentados/problematizados, a meu ver, permitem indicar algumas contribuições que as análises realizadas podem trazer para se compreender o objeto de estudo que existe em comum, entre os trabalhos citados e o aqui realizado. Entretanto, o que passará a ser discutido é algo de especial relevância, porque aborda questões conceituais e autores que são referências nucleares para o que foi sendo elaborado ao longo de toda a construção da presente pesquisa: serão feitas, a seguir, algumas considerações sobre a polifonia na televisão e em seus textos.

A questão da polifonia na televisão e em seus textos estará sendo retomada e analisada a partir de dois pontos teóricos. Por um lado, temos a perspectiva semiótica bakhtiniana e autores da Análise de Discurso, de quem foram trazidos argumentos sobre a

existência de modos diferenciados de produção dos textos (não dos televisivos, especificamente) e, articuladas a estes, diferenças também relevantes nos modos como podem afetar os processos de compreensão de quem os “lê”. Por outro lado, temos Fiske (1987), argumentando que, dados os objetivos econômicos desta mídia e (decorrência disto) a importância de atingir uma audiência o mais numerosa possível, frequentemente composta por pessoas pertencentes a grupos sociais, culturais, étnicos, religiosos, etc. diversos (muitas vezes conflitantes e antagônicos), interessa/é necessário que a televisão faça circular textos polifônicos, que incluam contradições de pontos de vista e de visões de mundo, de tal forma que grupos diferentes possam ter sua voz representada.

Colocadas em diálogo, estas duas posições geraram uma das mais importantes razões para todo o investimento em realizar as análises sobre os animes como gênero de discurso peculiar e sobre os episódios que foram assistidos e comentados pelas/com as crianças, procurando evidenciar estratégias discursivas e relacioná-las a análises das enunciações dos meninos. Por trás destes investimentos, existiam algumas perguntas: considerando-se que há lógica nas argumentações de Fiske, poderíamos encontrar marcas de tendência de polifonia nos textos dos animes? Em caso afirmativo, este modo de funcionamento poderia ser evidenciado em relação a quais aspectos? Em relação a temas centrais ou secundários? Ou em relação a ambos? Em alguns pontos do texto? Do começo ao fim?

A partir das análises, foi possível argumentar que estes animes fazem parte de um gênero de discurso em que as lutas precisam ser ditas, constituindo-se em seu mote principal, e em relação ao qual evidenciou-se tendência de monofonização, praticamente do começo ao fim dos episódios e das sagas. Foram considerados vários tópicos para isto (título, cenário, modos de qualificação e adjetivação nas relações entre os personagens, participações do narrador, enunciações entre os personagens, entre outros), o que permitiu evidenciar esforços no texto para fazer valer uma única voz no que se refere ao valor e à inquestionabilidade das lutas. Foi possível, então, olhar para as repercussões disso nas enunciações dos meninos. Estas repercussões já foram trabalhadas no capítulo anterior e serão brevemente retomadas no próximo tópico. O que pode ser feito, neste momento, é um

outro tipo de movimento: voltar à argumentação de Fiske e considerar a importância de relativizá-la.

Se, por um lado, evidenciar a contradição fundante da televisão (controlar “leituras”/favorecer “leituras” divergentes), como Fiske faz, representa um modo de abordar o problema que traz contribuições e ajuda a superar modelos que enfatizam apenas a dimensão do controle ao analisar esta mídia, por outro lado, pode servir para apagar (ou, ao menos atenuar) diferenças radicais naquilo que a TV faz circular, e disto resultar uma falsa impressão e levar (talvez) a conclusões aligeiradas e equivocadas de que a televisão funciona preferencialmente deste modo e que os textos televisivos tendem a representar perspectivas diversas e a interessar-se por garantir espaço para contradições e polêmicas.

É importante ressaltar que Fiske não afirma que todo programa na televisão tem marcadamente um modo polifônico de funcionamento e, penso, nenhum pesquisador o faria. Mas, também é importante ressaltar que o que está em pauta quando se fala dos animes é justamente o tipo de produção que pretende atingir a amplitude máxima possível em termos de audiência; trata-se, sem dúvida, de textos construídos para agregar o maior número possível de crianças, dos mais variados grupos sociais, ao redor de todo o mundo. Ou seja, podem ser considerados bons exemplares de produções para grandes públicos, focalizadas por Fiske, o que não significa que tenham as características apontadas por este autor.

Neste trabalho, de acordo com os objetivos assumidos, foi evidenciada a tendência à monofonização em relação ao tema central da narrativa, e esta evidência já seria suficiente para apontar como relativa a sugerida polifonia nos textos da TV. Mas, é possível dar outros exemplos e indicar que outras análises poderiam destacar, também, a ausência/problemas de representação de outros grupos étnicos, sociais, etc. e de seus pontos de vistas, perspectivas e visões de mundo. Apenas como um exemplo, podemos informar que os negros têm uma representação ínfima e bastante discutível em *Db Z* (em termos de número de negros participantes, papéis assumidos, imagens pelas quais são representados).

Assim, a polifonia dos programas de televisão (conforme trabalhada por Fiske) não é um fato ineludível e a lógica na argumentação do autor deve ser considerada com cautela.

Os aspectos explicitados até aqui nos dão motivos para indicar a importância de se considerar as produções para a televisão, incluindo as produções para as crianças, não como um bloco homogêneo: não são todas iguais, os textos televisivos não são uniformemente construídos, orientados pelos mesmos princípios, interesses, características e estratégias discursivas. Parece-me mais conveniente considerá-las como um conjunto que inclui trabalhos às vezes similares, mas também heterogêneos e díspares. Sendo assim, a sua abordagem exige análises cuidadosas sobre a materialidade textual. Prescindir delas pode levar, com muita probabilidade, a superficializações e generalizações indevidas.

2. O poder e o estatuto de autoridade da TV e de seus textos

O tema do estatuto de autoridade da televisão e de seu poder sobre os que os utilizam é, como podemos ver, certamente, um dos mais polêmicos e persistentes nos esforços para compreendê-los. É o pressuposto da autoridade e do poder da televisão sobre os telespectadores que dá fundamentos a perspectivas teóricas na história dos estudos sobre esta mídia, tais como a *teoria dos efeitos* e a *teoria crítica*.

Mas, mesmo em outras abordagens, é possível encontrarmos (embora, em geral, de forma bem mais atenuada do que nas perspectivas acima mencionadas) questões, dúvidas, preocupações com este tema (ainda que não seja nomeado, necessariamente, pelos termos controle, poder, autoridade), especialmente quando estão sendo tratadas as relações de crianças com a TV (Ferrés, 1996; Girardello, 1998; Silva, 1985 in Rocco, 1999). Os modos de se falar sobre ele, insinuá-lo ou mesmo enfrentá-lo, ganham nuances particulares em termos de intensidade e dos conceitos a partir dos quais a discussão vai sendo feita. Veremos, a seguir, alguns destes modos.

Fiske (1987) trabalha de forma bastante importante esta questão, porque não elimina as tensões constitutivas da maneira como a televisão se estrutura, entre o que ele chama de forças de **fechamento** e forças de **abertura**, relacionadas com o que já se retomou do trabalho deste autor, neste capítulo. Sublinha as funções e a importância de ambas as forças e a relevância de analisá-las nos processos de compreensão daquilo que a TV veicula. Define as de **fechamento** como resultantes da utilização de recursos e estratégias para orientar/controlar a adesão dos telespectadores aos sentidos mais desejáveis nas “leituras” de seus textos e as de **abertura** como resultantes da utilização de outros recursos e estratégias que permitam (ou permitem, mesmo que não seja esta a intenção de sua utilização) a construção de uma variedade de interpretações a partir dos textos. Dentre as forças de **fechamento**, uma das questões destacadas foi a forma como a programação é estrategicamente estruturada e gerenciada. Dentre as forças de **abertura**, o interesse em fazer circular textos polifônicos (o que já foi problematizado) e a segmentação do fluxo televisivo são considerados como importantes aspectos para a participação do telespectador na construção dos textos (para a co-enunciação, conforme define Maingueneau). De minha perspectiva, as análises das enunciações dos meninos permitem levantar algumas questões em relação a esta classificação.

Com relação à segmentação, é importante retomar como Fiske analisa que os cortes nos textos televisivos, típico modo de estruturação desta mídia, realizados principalmente com base em estudos que apontam um tempo bom o bastante para controlar a atenção da audiência, acabam por justapor segmentos sem relações lógicas explícitas entre si, e “convidam” o telespectador a “co-escrevê-los”, em busca da construção de uma lógica que não está dada.

Podemos, a partir do material empírico, trabalhar em duas direções sobre o que este autor diz. Por um lado, acrescentar que, conquanto as possibilidades de brechas, abertas pela segmentação, podem permitir aos telespectadores trabalharem com o texto como o autor aponta, podem, também, favorecer que eles interpretem/compreendam que, a rigor, não existe lógica alguma entre alguns segmentos e que a desconexão entre eles não é aparente, é real. Esta segunda possibilidade, ao menos potencialmente, lhes permite

interpretar/compreender de outro modo os motivos pelos quais esta operação é realizada. Os meninos fazem isto, em algumas situações. Alguns cortes nos animes e a inserção e justaposição de certos trechos, foram considerados como repetitividade, “*enrolação*”, recurso para a série “*durar mais*”. Ou seja, em alguns pontos a segmentação pode servir como força de abertura não apenas porque o enunciador não consegue/não pretende controlar todos *links* entre segmentos, mas porque o enunciador e a própria televisão não controlam os modos como são interpretados os artifícios que usa justamente para tentar manter os telespectadores atentos a suas histórias.

Por outro lado, podemos também argumentar que a segmentação pode ser um excelente recurso de fechamento e controle nos modos de compreender os textos. Quando este procedimento é feito em pontos de tensão e suspense, potenciais geradores de expectativa (o que é um modo bastante recorrente de administrá-lo em vários textos da televisão e os animes são um ótimo exemplo disto), pode servir muito mais para gerar adesão prévia dos co-enunciadores aos próximos segmentos, no desejo de saber como será construído/apresentado o desenrolar da história. Nas análises sobre os dizeres dos meninos encontramos elementos que apontam para este movimento e, conforme eles próprios indicaram, esta segmentação pode “*instigar*” a ver o próximo episódio, a continuar assistindo os animes, por deixar “*ansioso*” para saber o que irá acontecer.

Sendo assim, parece mais interessante não considerar a segmentação como uma força de **abertura** *a priori*.

Na mesma direção, podemos argumentar que a programação também pode não funcionar, necessariamente, como força de **fechamento** e controle. Por maiores que sejam os esforços realizados pelas emissoras de televisão para organizar sua programação de acordo com as agendas sociais de seu público mais provável e, especialmente, para convencer seus telespectadores de que tudo o que ela faz circular vale a pena ser assistido, nem sempre eles são frutíferos.

Os objetivos e a ambição de lucro sem limites leva-as, freqüentemente, a organizarem sua programação estendendo, ao máximo possível, a veiculação dos pacotes de programas que adquire e adiando, também ao máximo, a aquisição e circulação de novos pacotes. Além disso, convém informar que os cortes em trechos de episódios de Dragonball Z e supressão integral de alguns deles quando apresentados pela Rede Globo (mencionados no capítulo III), explicam-se pela “guerra de audiências” entre emissoras. Então, entre apresentar um episódio na íntegra e articular sua programação, tendo em vista o que as emissoras concorrentes estão apresentando, em que momentos interrompem a programação para intervalos comerciais, quais os índices de Ibope, entre tantas outras questões envolvidas na logística da programação, opta-se pelos cortes. Mas, alguns meninos reagem a isto. Decidem não mais acompanhar os animes por esta emissora, criticam a repetição de episódios, a demora para que a programação passe a veicular novas séries, os interesses econômicos (“a renda”) que estão por trás disto. E, quando ocorrem mudanças na programação (obviamente com objetivos de continuidade/renovação de controle da fidelidade dos fãs) e novas séries e sagas começam a circular, com novos episódios, novos personagens (e, também novos animes, com semelhanças estruturais aos dos fenômenos Pokémon e Db Z), este recurso parece ser eficiente para manter meninos ligados na TV – aqui, neste estudo, representados pelos meninos de Nova Esperança; entretanto, os meninos de Campinas, não mais.

Este movimento de “perda” de audiência permite também questionar algumas análises que apontam as características de repetitividade, previsibilidade, circularidade, produtividade dos textos e da programação da televisiva, como úteis estratégias de controle e manutenção dos apaziguados telespectadores entretidos (como fazem Cashmore, 1998 e Orlandi, 2001). Desta perspectiva, o oferecimento de programas bastante similares uns aos outros, ou apenas extensões de programas já conhecidos (como seriam, de uma certa forma, as novas séries e sagas, os novos animes), que não exijam muito mais do que a aplicação de determinados esquemas de interpretação já conhecidos para serem compreendidos, funcionaria bem para controlar/satisfazer/gerar os telespectadores des-compromissados, a-críticos que vão, de programa em programa, sendo capturados pela televisão. Como se pôde ver, nem sempre esta estratégia funciona e estas

mesmas características são levantadas como argumentos para não prosseguir como fãs fiéis dos animes e/ou da própria televisão.

Além das questões até aqui apontadas, a partir das análises dos animes, tornou-se possível acrescentar outras características àquelas que Fiske arrola como mais favoráveis às **forças de fechamento** e controle: longa duração, organização complexa de sua temporalidade, a inserção gradual de fatos novos e novos desafios, a quantidade enorme de informações e personagens (entre outras).

Vinculada a estes elementos, foi apontada a questão de que a autoridade dos animes também poderia ser constituída/intensificada pelo fato de que o domínio destas informações/características seguramente afeta as possibilidades e as posições das crianças na participação nas conversas e brincadeiras com os amigos, por representar um bem simbólico, conferidor de status a quem as domina, etc. Podemos retomar estes pontos para indicar que se estas características podem ser base de sustentação de uma posição de autoridade, de quem formula/constrói as informações e oferece-as com critérios que não se encontram sob controle dos telespectadores, a importância e o funcionamento destes recursos podem ser temporários e, em certas circunstâncias, terem efeitos contrários.

A quantidade de informações, o modo como são fornecidas, e a necessidade de não perder nenhum episódio para poder compreender o que está acontecendo, foi considerado por Breno como um bom motivo para não acompanhar mais os animes, afetando-o, então, na direção inversa do que o enunciador deseja.

Além disso, acompanhando o que ocorreu com os meninos de Campinas, é possível hipotetizar que se até há algum/pouco tempo atrás, seguir, dominar as informações, compreender e gostar destes animes pudesse ser tomado como bem simbólico de status, isto pode ter se invertido, e ser, atualmente, simbólico de algo “fora de moda”, produções para crianças menores, não para “*pré-adolescentes*”, como diz Tomás sobre ele, Eduardo, Pedro e Breno e seus colegas. E, então, dizer que não acompanham mais os

animes e que não dominam as novas informações pode ser agora, ao reverso do que ocorria antes, a melhor posição possível nas conversas com os amigos.

Para finalizar as considerações deste tópico, focalizaremos uma tendência de atribuir estatuto de autoridade à televisão em si. Podemos trabalhar com dois tipos de propostas.

A primeira pode ser depreendida de posicionamentos como os de Orlandi (2001), apresentado ao final do capítulo II. Sintetizando estes pontos, relembremos que afirma esta autora que *“a televisão produz o efeito de des-historicização no espectador. Ela o subtrai de sua temporalidade, de seu acontecimento pessoal, na história”*. Nas relações com os textos da televisão, ocorre *“uma homogeneização do efeito-leitor”*, correspondente a *“leituras que são homogêneas”*. Nestes processos de leitura dos textos televisivos, *“uma formulação se transforma em várias outras sem que se toque no domínio da constituição, onde um sentido poderia vir a ser outro, na sua historicidade”*. (Orlandi, 2001: 179 e 182).

As enunciações dos meninos, a meu ver, autorizam divergências em relação a estas afirmações. Em seus processos de compreensão dos textos, um fato não foi necessariamente interpretado por outro já disponível na rede, conforme afirma a autora, em outro trecho do mesmo trabalho. As interpretações são também atravessadas por outros fatos, por outras significações produzidas em outros contextos e em outras relações e não unidimensionalmente pelos que estariam sob o controle da televisão. As argumentações, as adesões e oposições que os meninos formulam, nem sempre estão dadas nos textos; eles deslocam sentidos, constroem intertextos com os enunciados dos animes, produzem polêmicas, trazem argumentos de outras instâncias, em especial de suas histórias e de suas vivências nas suas condições concretas de vida, conforme foi possível ir sendo explicitado. Não há pleno *“conforto do sentido prêt-à-porter”*; há, também, desconforto, desconcerto, tensões e lutas nas formas de compreender aquilo que a TV faz circular e nos modos de compreender e qualificar a própria prática de assistir televisão.

Um segundo tipo de afirmação costuma ser elaborado especialmente quando se focalizam as relações que as crianças estabelecem com esta mídia. Esta posição poderia ser sintetizada na seguinte assertiva: “se é X quem diz P, P é verdadeiro e correto”. Decorrente desta afirmação estaria suposto um poder (nada desprezível) decorrente do estabelecimento de relação de credulidade nos modos de interpretação que as crianças podem realizar a partir daquilo que a televisão faz circular.

Esta questão da credulidade incondicional não foi objeto de análises no presente trabalho, mas em termos mais próximos ao que foi elaborado, e, em linguagem coloquial, pode ser também formulado da seguinte maneira: “se as crianças estão assistindo a um desenho, na televisão, de que gostam muito, há forte tendência de que achem que tudo o que está sendo apresentado (em especial as lutas, que são o tema principal deste desenho e em relação ao que nenhum personagem se opõe) é importante, correto e verdadeiro”. Ou seja, em termos bakhtinianos, poder-se-ia supor a existência de forte tendência de que as crianças tomassem este texto como palavra autoritária.

As análises sobre as enunciações mostram que não se pode concluir isto. Os meninos não se relacionam com os desenhos e com a televisão como quem toma para si uma palavra autoritária, proferida por um *outro* de autoridade inquestionável. Não são dogmas o que vêm na TV. Rejeitam partes, consubstanciam outras. Seus modos de interpretar são construídos em processos de compreensão ativa respondente, que se fundam também a partir de um quadro de valores de suas condições sociais concretas, da sua vida, e não simplesmente daquele a partir do qual os textos são construídos. Em alguns momentos dizem: “não compreendo porque X diz P”, “X não deveria dizer P” e “X deveria ter dito Y”. Embora não sejam ouvidos pelo enunciador/autor dos textos (estão completamente distantes em tempo e espaço), e sua posição de co-enunciadores leitores faça com que seus modos de compreendê-los, suas reações àquilo de que se fala e a como se fala, às imagens que se desenharam na tela, seus saberes concretos sobre o mundo, etc., não sejam levados em consideração na construção dos enunciados, continuam produzindo seus questionamentos.

Não acatam os textos em sua íntegra, polemizam com eles, interpelam-no, argumentam, resistem aos argumentos do autor, propõem que poderiam ter sido escritos de outras formas. Fazem isto referindo-se a vários aspectos: o tipo de desenho, a estrutura narrativa e a apresentação das sagas, falhas de coerência nos textos e ações dos personagens da trama (destacando-se aqui as questões de agressões verbais e físicas), conforme já apresentado. Sabem que não podem alterar o texto em sua materialidade, mas, por vezes, se pudessem, fariam-no, e sabem bem como, em que termos e por quais razões.

Como foi possível evidenciar, as marcas de monofonização dos textos não garantem controle inequívoco sobre os modos como serão compreendidos, não impedem as inclusões de outros pontos de vista, de contra-palavras, de questionamentos, de polêmicas. Em seus modos de abordagem dos textos, as crianças entrelaçam ao que assistem outros pontos de vista, aprovam e também contestam aquilo que se diz e o que se faz nos desenhos. Embora as características destacadas destas produções televisivas sejam ainda mais marcadas em *Db Z*, é especialmente na “leitura” deste anime que os meninos rechaçam unanimemente determinado trecho de luta. Os meninos parafraseiam o que já foi dito, mas, também entrelaçam, a partir da polissemia das palavras/imagens, outros modos de compreender, outros sentidos possíveis.

Embora mais pontual, uma situação que pode ser considerada exemplar de como os modos de enunciar dos textos não controlam definitivamente os modos de compreendê-los pode ser trabalhado ao focalizar uma questão bem peculiar: a maneira como as enfermeiras Joy são representadas em *Pokémon*. A partir de análises formais, seria perfeitamente possível supor que esta representação favoreceria uma leitura depreciativa do gênero feminino e de determinada categoria profissional, por parte de quem assiste ao desenho.

Se há esmero do autor deste anime em caracterizar tantos personagens, tantos pokémons, com suas forças e fraquezas, com seus nomes e suas particularidades de imagem, que são singulares e que não podem ser confundidos, no caso das enfermeiras Joy

nada disso ocorre. Todas iguais, com o mesmo nome, clonadas, distribuídas homogeneamente pelas cidades por onde passam os principais personagens, sempre dispostas e servís... Poderíamos supor, então, como tendência, que estes personagens seriam interpretados, especialmente por **meninos** telespectadores, como irrelevantes e poderiam ser “matriz” de uma posição preconceituosa em relação ao gênero e à profissão. Como tendência, sim, mas na complexidade dos processos de compreensão ativa respondente, não necessariamente. Vimos que é justamente o oposto disto que Fernando faz: a partir de suas condições materiais de vida elege-a como um dos personagens de que mais gosta, valoriza suas ações e participações na trama, usa-as como argumentos para interpelar o modo como o sistema de saúde de seu contexto funciona. Sendo assim, o possível movimento de desqualificação da condição feminina e das enfermeiras não pode ser considerado, nesta circunstância, como um valor que se impõe a ele.

Desta forma, embora necessárias e importantes, as análises sobre as diversas produções e sua materialidade textual, o investimento em buscar suas peculiaridades e estratégias que as compõem, singularizando-as, ao invés de homogeneizá-las por princípio (conforme foi discutido no primeiro tópico) não devem servir para antecipar, de forma inequívoca, a forma como serão “lidos” ou a possibilidade de homogeneidade de leituras. Nos processos de compreensão dos textos as tendências se abrem para a multiplicidade de sentidos possíveis (não quaisquer, mas vários), e importa que as aproximações em relação a estes processos incluam análises da concretude e complexidade das relações dos “leitores” com os textos.

Podemos sintetizar o que foi apresentado argumentando que algumas afirmações sobre a autoridade da televisão e de seus textos partem, muitas vezes, de atribuição de poder excessivo a eles que, embora certamente as empresas-proprietárias das emissoras, os produtores de programas, os autores dos animés gostariam de ter, nas relações concretas dos telespectadores com as produções e esta mídia, não têm. Os diversos recursos, estratégias e características que compõem seus modos e funcionamento não devem ser categorizados como produtores de efeitos X ou Y, *a priori*. Os artifícios que usam para construção de poder e controle sobre os telespectadores não devem ser tomados

como estratégias de eficácia garantida e que funcionam numa única direção. A autoridade dos textos e da televisão não existe em si. Ao contrário, o estatuto de autoridade possível é sempre relativo, em duplo sentido: porque não é absoluto e porque é produzido nas relações.

3. Crianças, televisão, animes, adultos, escola.

Considerando as bases teóricas deste estudo, há algo ainda a ser dito sobre o entretimento das relações TV, crianças, animes com condições sociais e culturais mais amplas. Embora, ao longo das discussões, este entretimento não tenha sido descuidado/ignorado (se não abordado o tempo todo de maneira explícita, certamente considerado como pressuposto importantíssimo e inescapável nos processos de compreensão dos meninos sobre os textos e nos nossos, de compreensão das enunciações dos meninos), existem ainda alguns pontos a serem destacados e que são de extrema relevância.

Proponho que sejam nucleados, inicialmente, a partir de considerações sobre os modos como adultos que participam das redes de relações sociais das crianças e que tomam parte em suas condições concretas de vida são trazidos em suas enunciações. Estou focalizando mais especificamente adultos partícipes de duas instituições: a família e a escola. Por razões opostas: a primeira por ter sido feita presente e a segunda, pelo silêncio.

Ao longo das conversas, os meninos nos disseram que escutam os adultos. Mostram que levam em conta os seus modos de interpretar as práticas de assistir TV, aspectos mais gerais da vida e o modo de interpretar/intervir naquilo que se pode considerar como conseqüências desta experiência. Colocaram em cena especialmente as pessoas que fazem parte de suas relações familiares (com especial destaque para a figura materna) ou referiram-se genericamente ao conceito de “família” e dos “adultos” que a compõem.

A partir destas enunciações mais explícitas e trazendo aquilo que se sabe sobre modos mais regulares e típicos de funcionamento de famílias de diferentes condições

sócio-econômicas, foi possível levantar algumas conjecturas sobre como os modos de participação dos adultos na vida cotidiana das crianças vão constituindo diferenças nos modos como os meninos interpretam suas práticas, os animes e a própria televisão; este movimento pode ser ressaltado como indicativo de que este *outro* participante continua sendo levado em consideração. Certamente, não por processos de incorporação linear, especular e/ou mimética de suas enunciações por parte das crianças, e sim gerando argumentos, dúvidas, questionamentos, oposições e adesões. Isto nos permite, primeiramente, questionar afirmações comumente colocadas em pesquisas e trabalhos sobre o tema de que a televisão tem substituído os pais, no que se refere à posição de um *outro* que faz diferenças no desenvolvimento infantil. Referem-se aos adultos em suas falas de vários modos e em diversos momentos: a mãe que arranca as cartas sem dar explicações, a mãe que conversa, que alerta, que repreende, aquela que “tira” a TV, os pais que devem ajudar os filhos, o pai que disputa a TV, o avô sábio, a responsabilidade da educação...

Entretanto, é importante chamar a atenção para uma outra questão: se a “família” é feita presente pelas enunciações dos meninos, eles nada dizem sobre os adultos com quem convivem na escola. Não uma só enunciação do tipo: “*Minha professora disse que...*”, “*Meu professor acha...*”.

Seria este silêncio resultante do fato de que assistir televisão é uma atividade essencialmente doméstica e ainda pouquíssimo incorporada às práticas educacionais (como a convivência com instituições educacionais mostra e como apontam os autores que se preocupam com as aproximações entre escola e televisão)? É uma explicação possível, mas não parece nada suficiente ou satisfatória. Afinal de contas, se não se assiste televisão na escola, certamente fala-se sobre a televisão e seus programas neste contexto, numa frequência de forma alguma irrisória. Mas, nestes diálogos, quem são os interlocutores?

Citelli (2000) relata que, nas escolas que pesquisou, nos intervalos entre as aulas, professores conversam sobre programas por eles assistidos (em sua sala) e alunos conversam sobre o mesmo tema (no pátio). Não houve nenhuma situação em que tivessem sido registradas conversas deste tipo entre alunos e professores. Vasconcelos (2002)

também informa que os jovens que participam de estudo por ela realizado relatam que conversam com pais e amigos sobre televisão, programas, etc., mas não com seus mestres.

Podemos, então, argumentar que a ausência de incorporação de dizeres dos adultos-professores nas enunciações dos meninos deste estudo, não é puro acaso ou fato pontual.

Se retomarmos as falas das educadoras que foram trazidas no capítulo III, podemos também dizer que elas não participam efetivamente dos textos que estão sendo produzidos entre as crianças sobre os animes, não assumem o estatuto de interlocutoras nestas conversas/brincadeiras. Os modos como se referem ao que as crianças dizem nos permite suspeitar que se mantêm à margem dos diálogos sobre o tema. Se os meninos não dizem “*Meu professor acha...*”, elas também não falam em nenhum momento: “*Um aluno me contou...*” ou “*Conversei com uma criança...*” Sabem que as crianças conversam sobre os animes, entre elas, o que as faz identificar que “*todas (...), ou a maioria delas, adoram esses desenhos*”; mas, dão pistas de que, na verdade, para as educadoras, estes dizeres assemelham-se mais a um rumor, a um certo murmúrio.

Caso as professoras se aproximassem um pouco mais das conversas entre seus alunos, é bastante provável que passassem a saber, por exemplo, que nos animes não lutam “*todos contra todos*”, independentemente de pertencerem ao Bem ou ao Mal e que os “*bonequinhos*” não “*estão sempre se lamentando, (...) chorando ou resmungando*”. Talvez pudessem ouvir alguns meninos dizerem que valorizam a esperança, a persistência, a amizade, que “*lêem*” nos animes, o que não parece, de forma alguma, ser uma “*deturpação dos valores humanos*” e nem serem valores opostos àqueles que educadores costumam assumir como importantes. Talvez, então, as educadoras pudessem ouvir algo além de “*negatividade*” nos comentários das crianças e (ao menos) colocar sob suspeita a afirmação de que as crianças que assistem a estes desenhos vivem uma “*sensação de stress e infelicidade*”.

Caso resolvessem ir um pouco além, poderiam dialogar com seus alunos. Encontrariam, certamente, muitos interlocutores que têm o maior prazer de conversar sobre o assunto. E, ainda mais relevante, teriam boas chances de compreenderem que existem crianças que não tomam os animes como **palavra autoritária** e que, em suas enunciações, podem explicitar contradições importantes de serem conhecidas e relevadas: valorizam, destacam, aprovam lições de amizade, amor, solidariedade, respeito e, ao mesmo tempo, as lutas, os golpes, a força física, os poderes, dar choques, ver quem é mais poderoso; aprovam lutas, golpes, poderes e desaprovam lutas, golpes, poderes; gostam de assistir ao desenho, sentem prazer, vibram e torcem e ficam com “*raiva*”, chocados, desconfortáveis, desconcertados, sentem “*sensação de ar*”, “*de sufoco*”, tão intensa (ou estranha?) que, às vezes, não conseguem nomear/explicar direito. Poderiam participar de momentos especialmente importantes em que meninos, que convivem com a violência, posicionam-se contra ela, reagem. Teriam, ainda, boas chances de compreenderem que existem crianças que não tomam as experiências televisivas como totalmente inofensivas: deslizam em seus argumentos sobre as possibilidades de a televisão e seus programas afetarem de maneira negativa os modos de ser e de se relacionar das pessoas, o que mostra que não estão plenamente convencidos de que estas práticas sejam inócuas e/ou neutras.

O fato é que os educadores tendem a se manter em posição de antagonismo em relação aos animes e de desconhecimento em relação às produções televisivas para as crianças. Não acompanham, não conhecem e/ou rechaçam *a priori*. Parece que se aproximam (ou melhor, se afastam) especialmente dos animes como quem os toma como **palavra autoritária**; neste caso, o que podem fazer é recusá-la na íntegra. As falas das educadoras fazem lembrar o que Bakhtin diz sobre as marcas do estilo poético em contraposição à linguagem do romance:

(...) não há nada que faça sua enunciação sentir a necessidade de utilizar uma linguagem alheia, de outrem. (...) o mundo, porquanto mundo de contradições e conflitos, sempre é interpretado a partir de um discurso único e incontestável. (1988: 94).

Diante destas circunstâncias, algumas indagações são quase inevitáveis. Por que a escola não incorpora esta produção cultural no seu cotidiano? Por que a escola e os

educadores não escutam, não conversam com seus alunos sobre a televisão, sobre o que eles assistem, de que eles gostam, a que eles reagem?

Estas perguntas podem ganhar ainda mais vigor se considerarmos que concepções sobre a “vulnerabilidade” das crianças-telespectadoras em suas relações com a TV estão largamente incorporadas ao senso comum; sendo assim, é pouco provável que educadores pensem de modos muito diferentes e concebam os seus alunos como especialmente “protegidos”. Será que não sentem nenhum compromisso em relação a estas questões?

Uma possibilidade de resposta é que a escola e seus profissionais rejeitem as produções televisivas por considerá-las cultura vulgar, de baixa qualidade (embora certamente usufruam delas). Se esta é uma tendência geral de classificar estas produções, é ainda mais comum no que se refere aos animes, considerados, freqüentemente, o lixo do lixo, conforme é possível depreender dos dizeres das educadoras que foram apresentados neste estudo e das matérias de jornais que falam sobre eles: “febre”, “doença... de maior gravidade”, “cardápio alienígena e medíocre”, etc. É possível salientar, então, que há outros problemas para a incorporação das produções televisivas nas práticas educacionais, além dos levantados quando foram abordadas as aproximações entre escola e mídia televisiva, no capítulo I. O que está em jogo aqui é que mesmo sabendo operar o controle remoto de um vídeo-cassete, os professores tendem a não colocar ou (pior) tirar de circulação a fita de Pokémon, fazendo como a educadora de quem ouvimos dizer que: “quando começou o desenho, percebi que não era legal e troquei a fita por outra”.

Gostaria de considerar duas questões com relação a este posicionamento.

Em primeiro lugar, a escuta do que dizem os meninos que participam deste estudo permite apontar que em suas relações com a televisão e com os animes estão sendo produzidos/interrelacionados/apropriados conhecimentos de diversas esferas (o futuro, organização temporal, extinção de animais, a cultura japonesa, como exemplos) e procedimentos cognitivos (análises sobre a coerência textual, interpretação dos textos,

formulação de hipóteses, memória, atenção, produção de intertextos, etc.), muitos deles sintônicos com o que a escola tradicionalmente valoriza e em relação aos quais pretende ocupar uma posição de importante instituição mediadora. Podemos, inclusive, salientar que se a escola mantém relativo silêncio no que se refere aos animes (quando não assume posição de explícita censura deste tema), os animes não mantêm silêncio sobre a escola: lá estão os guerreiros, as lutas e batalhas, mas também os mestres, os treinadores, a valorização de Gohan por ter bom desempenho escolar, o empenho de Chichi para que ele continue seus estudos...

Estas considerações estão sendo feitas porque talvez possam servir para diluir (ou, ao menos, atenuar) o preconceito dos educadores em relação às produções de que tratamos; talvez possam servir como um ponto a partir do qual seja possível uma postura menos antagônica por princípio e estimular formas de compreensão sobre/ aproximação das relações das crianças com elas.

Entretanto, certamente há um risco de que sirvam como pretexto para o uso instrumental dos animes, que poderia advir de certas interpretações de projetos de educação com a mídia. Não se trata de propor a utilização de seus conteúdos e informações como material didático, úteis para trabalhar alfabetização, para serem transformados em enunciados matemáticos, ou outros tantos artifícios deste tipo. Conforme foi discutido no tópico em que se tratou de educação na/para a mídia, há alguns cuidados a serem respeitados nestas aproximações, ressaltando-se que estas não deveriam partir de associações entre os termos crítico e destruição pura e simples da TV (Ferrés, 1996; Moreira, 2003, são bons exemplos desta posição). Uma das questões postas é que os trabalhos com a televisão não devem negar o prazer que advém das práticas de assisti-la. Estando de acordo com esta concepção, gostaria de acrescentar que uma outra forma que, geralmente, contribui para negar/enfraquecer o prazer é condicionar a possibilidade de assistir a um episódio de anime, por exemplo, ou de simplesmente conversar sobre ele, à obrigatoriedade de preencher, posteriormente, um questionário na linha de “compreensão e interpretação de texto”, elaborar uma lista com os nomes dos principais personagens em ordem alfabética, e assim por diante.

Em segundo lugar, podemos considerar uma outra questão: a participação nas relações entre telespectadores e televisão, as contribuições para que estas sejam enriquecidas podem ser também construídas pelo investimento em outras experiências culturais (o trabalho com obras literárias seria um ótimo exemplo) que signifiquem possibilidades de construção de novos intertextos com as produções e experiências televisivas (cf. Moreira, 2003; Girardello, 2003). E, aqui, temos uma questão-chave: não há nenhuma justificativa cabível para não ocorrerem, na escola, investimentos deste tipo. Ou seja, é perfeitamente possível participar do enriquecimento das relações das crianças com a televisão, sem se afastar nenhum milímetro daquilo que é obrigação da escola fazer circular e garantir a apropriação por parte dos seus alunos. Para compreender melhor a relevância deste ponto, é fundamental retomar as diferenças entre os grupos de meninos em suas experiências televisivas.

Em vários pontos deste estudo, foi levantada a questão de que algumas modalidades importantes de críticas aos animes e à televisão, bem como o fato de os meninos de Campinas não serem mais fiéis seguidores destas produções ou de suas “substitutas” se explicam pelas diferenças nas circunstâncias culturais, sociais e históricas de suas vidas. As condições de vida das crianças de Nova Esperança são, como já dissemos, bem precárias. Vivem/sobrevivem com sacrifícios de toda ordem, seus pais e os adultos com quem convivem são, na maior parte das vezes, pessoas que tiveram grandes dificuldades escolares, interromperam os estudos logo nas séries iniciais, não têm desenvoltura/facilidade para ler e escrever. Dentre as diferenças nas condições de vida entre os dois grupos, sublinhou-se, ainda, as experiências diversificadas que os de Campinas têm com outros tipos de produções e atividades sócio-culturais, às quais os de Nova Esperança não têm acesso/não conhecem. Moram numa região árida, de que faz parte também uma aridez de recursos culturais: sem cinema, sem teatro, sem livrarias, sem uma única banca de jornal...

Estas diferenças (as das condições de vida e, certamente consideradas nelas, as das relações com a TV) não devem ser compreendidas apenas peculiaridades ou curiosas

idiossincrasias. Retomando Vygotsky, não são apenas as diferenças entre crianças de uma tribo primitiva, crianças das décadas iniciais e medianas do século XX (de quem ouvimos modos de descrever a infância no início deste trabalho) e crianças que estão vivendo (do ponto de vista temporal) na era da terceira revolução tecnológica que importa considerar. Vivendo a “mesma” era, assistindo aos “mesmos” animes, suas condições sociais, culturais e históricas não homogêneas impactam e provocam diferenças e efeitos que não podem ser desconsiderados ou menosprezados. Todos os meninos compreendem os textos de modo ativo, respondente e valorativo; cotejam-nos com outros textos. Mas, dadas as condições materiais de vida, dispõem de textos díspares e isto, certamente, repercute e circunstancia (n)os intertextos possíveis.

Estas questões já foram trabalhadas, é certo. Mas, neste ponto, para finalizar o presente estudo, serão analisadas de outra perspectiva.

Ocorre que a escola faz parte destas condições históricas, sociais e culturais, nas quais estes meninos estão imersos e a partir das quais vão se constituindo como sujeitos e se desenvolvendo. Se é obrigação da escola – sempre - garantir acesso aos conhecimentos sistematizados nas diversas áreas de produção cultural humana, construindo suas práticas cotidianas a partir do que está sendo produzido extra-muros escolares, no caso no caso dos meninos de Nova Esperança (aqui representando milhões de crianças que vivem em situações similares) esta obrigação e responsabilidade deveriam tornar-se um compromisso político a ser honrado a qualquer preço.

Seguramente, não há aqui nenhuma intenção des-responsabilizar as escolas que trabalham com crianças de outras condições sociais, econômicas e culturais de suas obrigações educacionais e nem de considerar menos importante sua participação nas relações entre as crianças/seus alunos e as produções culturais em geral, dentre as quais se inclui, como parte certamente importante, a que tem a televisão como um de seus termos.

Mas, no caso dos meninos de Campinas (também representando outras crianças com quem compartilham condições concretas de vida semelhantes) os processos

de apropriação destes conhecimentos/a produção de intertextos polifônicos podem ir sendo construídos a partir de outros contextos, e não, exclusivamente, nas instituições educacionais.

No caso dos meninos de Nova Esperança a escola é, quase indubitavelmente, a única instituição que pode assumir este papel. Em que outro lugar poderiam ter acesso a produções culturais diversificadas, que sirvam como contraponto, como complemento, como intertextos para os textos da TV?

Sendo assim, se foi argumentado que esta diversidade de experiências culturais (das quais ter lido Harry Potter foi apontado como exemplo emblemático) marca diferenças não pequenas nas relações com a TV, é importante apontar que a escola tem grandes responsabilidades nestas diferenças. A escola é responsável pelo fato de os meninos não saberem quem é Harry Potter e não conhecerem nenhuma outra obra do acervo de literatura infanto-juvenil. Um argumento que poderia ser apresentado (a rigor, o único em que posso pensar), explicando que os meninos não poderiam conhecer esta e outras obras do gênero porque não sabem ler bem, menos ainda fluentemente (e eles não sabem) a meu ver, apenas torna ainda mais dramática a situação. Parece-me totalmente desnecessário asseverar que a escola, enquanto uma instituição que trabalha (ou não) as relações das crianças com o conhecimento historicamente produzido, é, sem dúvida, em grande parte, responsável por isso.

Extirpar/ignorar/atenuar estas questões nas análises sobre as relações entre a televisão e as crianças e chegar a conclusões genéricas do tipo “os mais pobres são mais vulneráveis a estas experiências” é, ao meu ver, uma das formas mais lastimáveis de simplificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERCROMBIE, Nicholas (1996). TELEVISION AND SOCIETY. Cambridge: Polity Press.
- ADUAN, Wanda, E. (1997). As Crianças na Cidade Partida. In: GARCIA, C. A, CASTRO, L. R. & JOBIM e SOUZA, S. (orgs.) INFÂNCIA, CINEMA E SOCIEDADE. Rio de Janeiro: Ravil.
- ALGEBAIL, M. A. P. (2003). Entrelaçamento de Vozes Infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: INFÂNCIA: FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA. São Paulo: Papirus.
- ALMEIDA, A. R. de; SILVA, J. A. (1981). Televisão, Pais e Filhos: um estudo de preferências e hábitos diários. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA. 4 (33): 113-122. out./dez.
- ALVES, Nilda (2001). Romper o Cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. In: LEITE, m. & FILÉ, Válder (orgs.). SUBJETIVIDADE: tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP&A.
- AMORIM, Marília (2001). O PESQUISADOR E SEU OUTRO: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa.
- APARICI, Roberto (1999). Ensino, Multimídia e Globalização. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (14): 56 a 67, jan/abr.
- ARAÚJO, Denise L. de (2002). Tv como Instância de Letramento. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (24): 29 a 45, maio/ago.
- ARIÈS, Philippe (1981). HISTÓRIA SOCIAL DA CRIANÇA E DA FAMÍLIA. Rio de Janeiro: Zahar.
- BACCEGA, Maria Aparecida (2002). Meios de Comunicação na Escola. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo, (25): 7ª 15, set/dez.
- BAKHTIN, Mikhail (1988). QUESTÕES DE LITERATURA E ESTÉTICA. São Paulo: Hucitec.

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) (1995). *MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail (1997). *ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARRETO, Raquel G. (2002). *Tecnologias nas Salas de Aula*. In: LEITE, Márcia e FILÈ, Vatter. *SUBJETIVIDADE: tecnologias e escolas*. Rio de Janeiro: DP & A.
- BARROS, Diana L. P. (1994). *Dialogismo, Polifonia e Enunciação*. In: BARROS, D.L. P. & FIORIN, J.L. (orgs.) *DIALOGISMO, POLIFONIA, INTERTEXTUALIDADE*. São Paulo: EDUSP.
- BARROS, Diana L. P. (2001). *Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso*. IN: BRAIT, Beth (org.) *BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO*. Campinas: Editora da Unicamp.
- BARTHES, Roland (1992). *S/Z: uma análise da novela de Sarrasine de Honoré de Balzac*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BIERNATZKI, William. E. (2001). *Desafios da Comunicação Global*. Rev. *COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO*. São Paulo (20): 47 a 62, jan/abr.
- BIERNATZKI, William; PECORA, Norma (2002). *Status da Pesquisa sobre Crianças e Televisão*. Rev. *COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO*. São Paulo (24): 49 a 59, maio/ago.
- BIERNAZKI, Williams E. (2000). *Globalização da Comunicação*. Rev. *COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO*. São Paulo (19): 12 a 24, set/dez.
- BUCKINGHAM, David (2000). *AFTER THE DEATH OF CHILDHOOD. Growing Up in the Age of Electronic Media*. London: Polity Press.
- CANCLINI, Netor G. (s/d). *América Latina: mercados, audiencias y valores en un mundo globalizado*. Material apostilado.
- CASHMORE, Ellis (1998). *E A TELEVISÃO SE FEZ*. São Paulo: Summus.
- CERTEAU, Michel de (1994). *A INVENÇÃO DO COTIDIANO. Artes do Fazer*. Petrópolis: Vozes.

- CITELLI, Adilson O. (1997). A Escola e os Discursos não-didáticos. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (8): 27 a 34, jan/abr;
- CITELLI, Adilson O. (2000). COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO: a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC.
- COSTA, Cristina (2001). FICÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS. São Paulo: Senac.
- CRIPPA, Ana Maria de Souza (1984). PUBLICIDADE: uma nova causa de ansiedade nas crianças. Dissertação de Mestrado. ECA. São Paulo: USP.
- DEL PRIORE, Mary (org.). (2000). HISTÓRIA DAS CRIANÇAS NO BRASIL. São Paulo: Contexto.
- DEL RIO, Pablo & ÁLVAREZ, Amelia (2001). FROM ACTIVITY TO DIRECTIVITY: the question of involvement in Education. Universidad de Salamanca.
- ECO, Umberto (1968). OBRA ABERTA. São Paulo: Perspectiva.
- ESTEVES, Antonia Petrowa (1995). TELEVISÃO, CRIANÇA E PROFESSOR: uma proposta de ação educativa. Tese. USP: ECA e FE.
- FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D (orgs.) (2002). POR UMA CULTURA DA INFÂNCIA: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Ed. Autores Associados.
- FÁVERO, Leonor L. (1994). Paródia e Dialogismo. In: BARROS, D.L. P. & FIORIN, J.L. (orgs.) DIALOGISMO, POLIFONIA, INTERTEXTUALIDADE. São Paulo: EDUSP.
- FERNANDES, Renata S. (2001). ENTRE NÓS, O SOL. São Paulo: Mercado das Letras.
- FERRÉS, Joan (1996). TELEVISÃO E EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FIORIN, José Luiz. (1994). Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D.L. P. & FIORIN, J.L. (orgs.) DIALOGISMO, POLIFONIA, INTERTEXTUALIDADE. São Paulo: EDUSP.

- FISCHER, Rosa M. (2000). CORES E NOMES DA INFÂNCIA NA MÍDIA. Artigo apresentado na II Jornada de Debates sobre Mídia e Imaginário Infantil. Porto Alegre. http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_cores.htm
- FISCHER, Rosa M. (2001). TELEVISÃO & EDUCAÇÃO: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica.
- FISKE, John (1987). TELEVISION CULTURE. London-New York: Routledge.
- FRANCO, Marília (1997). Linguagens Audiovisuais e Cidadania. São Paulo: Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. (9): 32 a 35, mai/ago.
- FREITAS, Marcos Cezar de (org.) (1997). HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1995). VYGOTSKY E BAKHTIN. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (1997). Nos Textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. IN: BRAIT, Beth (org.) BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO. Campinas: Editora da Unicamp.
- FUSARI, Maria Felisminda R. (1985). O EDUCADOR E O DESENHO ANIMADO QUE A CRIANÇA VÊ NA TELEVISÃO. São Paulo: Loyola.
- GARCIA, Regina L. (org.) (2002). CRIANÇAS, ESSAS CONHECIDAS TÃO DESCONHECIDAS. Rio de Janeiro: DP& A.
- GEERTZ, Clifford (1978). A INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS. Rio de Janeiro: Zahar.
- GILLIG, Jean-Marie (1999). O CONTO NA PSICOPEDAGOGIA. Porto Alegre: ARTMED.
- GIRARDELLO, Gilka (1998). TELEVISÃO E IMAGINAÇÃO INFANTIL: histórias da Costa da Lagoa. Tese de Doutorado. ECA. USP.
- GOBBI, Márcia (2002). Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos pra pesquisas com crianças pequenas. IN: FARIA, Ana Lúcia G. de. DEMARTINI, Zeila B. F. PRADO, Patrícia D (orgs.)

POR UMA CULTURA DA INFÂNCIA: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Ed. Autores Associados.

GOMIDE, P. I. C. (2002). Crianças e Adolescentes em frente à TV: o que e quanto assistem de televisão. PSICOLOGIA: ARGUMENTO. 19 (30): 17-28.

GOMIDE, P. I. C.; BUSSADORI, D.J.; SABBAG, G.M.; BERRI, G. C.; FURTADO, M. S. (2003). A Influência da TV e dos Estilos Parentais nos Horários de Refeição das Famílias. PSICOLOGIA: ARGUMENTO. 21 (32): 27 – 35, jan.

GOSSO, Y.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F. A. R. (1998). Programas Televisivos: relato de pré-escolares. REVISTA BRASILEIRA DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. ½ (8): 40-51. jan/dez.

GRUGEON, Elizabeth (2004). From Pokémon to Potter: trainee teachers explore children's media-related play, 2000-2003. In: GOLDSTEIN, J., BUCKINGHAM, D. BROUGÈRE, G. TOYS, GAMES AND MEDIA. London: Lawrence Erlbaum Associates.

GRUNAUER, Silvia C. S. (1990). CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR E A TELEVISÃO: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas. Dissertação de Mestrado. USP: IP.

GUIMARÃES, Iara V. (2001). Escola e Televisão: para além dos antagonismos. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (21): 17ba 28, maio/ago.

GUIMARÃES, Margareth de O. (2001). Comunicação e Educação: a perspectiva do receptor. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (20): 15ª 20, jan/abr.

HALL, Stuart. (2003). A IDENTIDADE CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE. Rio de Janeiro: DP&A.

HOINEFF, Nelson (2001). A Identidade da Emília. Revista BRAVO! Dez. 2001. Ano 5.

INDURSKY, Freda (2003). A Prática Discursiva da Leitura. In: ORLANDI, Eni P. (org.) A LEITURA E OS LEITORES. Campinas: Pontes.

JOBIM E SOUZA, Solange (1994). INFÂNCIA E LINGUAGEM. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus.

- JOBIM E SOUZA, Solange (2001). Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. IN: BRAIT, Beth (org.) BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO. Campinas: Editora da Unicamp.
- JOBIM E SOUZA, Solange (2003). Resignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: INFÂNCIA: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.
- JONES, Gerard (2002). BRINCANDO DE MATAR MONSTROS: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Livros.
- KRAMER, Sônia (1987). A POLÍTICA DO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos.
- KRAMER, Sônia (2003). Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: INFÂNCIA: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.
- KRAMER, Sônia. & LEITE, M.I. (2003). INFÂNCIA: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.
- LAPIC - Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação. (1997-1999). O DESENHO ANIMADO NA TV: mitos, símbolos e metáforas. ECA – USP. www.eca.usp.br/nucleos/lapic/pesquisa.
- LEANDRO, Anita (2001). Da Imagem Pedagógica à Pedagogia da Imagem. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (21): 29 a 36, maio/ago.
- LEITE, M. I. F. P. (2003). O que Falam de Escola e Saber as Crianças da Área Rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: INFÂNCIA: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.
- LOPES, Maria Immacolata V. (1996). Pesquisas de Recepção e Educação para os Meios. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (6): 35 a 40, mai/ago.
- LOURENÇO, E.; JINZENJI, M. Y. (2000). Ideais das Crianças Mineiras no século XX: mudanças continuidades. REVISTA PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA. 1 (16): 41-48. jan./abr.

- MACHADO, Arlindo (2000). A TELEVISÃO LEVADA A SÉRIO. São Paulo: Senac.
- MAIA, Ari F. (2002). TELEVISÃO E BARBÁRIE: um estudo sobre a indústria cultural brasileira. Tese de Doutorado. Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. USP.
- MAINGUENEAU, Dominique (1989). NOVAS TENDÊNCIAS EM ANÁLISE DO DISCURSO. Campinas: Pontes.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997). OS TERMOS-CHAVE DA ANÁLISE DO DISCURSO. Lisboa: Gradiva.
- MAINGUENEAU, Dominique (2001). ANÁLISE DE TEXTOS DE COMUNICAÇÃO. São Paulo: Cortez.
- MARINO, P. R. (2001). As noções de texto e discurso nos Estudos Culturais: Stuart Hall, David Morley e John Fiske. NOVOS OLHARES: revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos. Ano 4. número 7. ECA – USP.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1995). A América Latina e os Anos Recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro W. de. (1995). SUJEITO, O LADO OCULTO DO RECEPTOR. São Paulo: Brasiliense.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1997). Comunicação Plural: alteridade e sociabilidade. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (9): 39 a 48, mai/ago.
- MARTÍN-BARBERO, J. & REY, G. (2001). OS EXERCÍCIOS DO VER: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac.
- MARTINS, José de Souza (1993). Regimar e Seus Amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.) O MASSACRE DOS INOCENTES: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec.
- MARTORELLA, Cristiano (2000). Quando I Pokémon sono più Educativi Degli Educatori. LG ARGOMENTI, n. 3, p. 52-57.
- MASCARELLO, F. (2001). Notas para uma teoria do espectador nômade. NOVOS OLHARES: revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos mediáticos. Ano 4. número 7. ECA – USP.

- MATTELART, Armand e Michele (2003). HISTÓRIA DAS TEORIAS DA COMUNICAÇÃO. São Paulo: Edições Loyola.
- MENDES, Antônio M. T. (1995). Comportamento e *Recall* na Audiência de TV. In: SOUSA, Mauro W. de. SUJEITO, O LADO OCULTO DO RECEPTOR. São Paulo: Brasiliense.
- MILMAN, C.; RODRIGUES, M. (1992). REVISTA PSICOLOGIA. 2 (23): 65-81. jul./dez.
- MONTEIRO, M. S. (2003). Crianças e Linguagem num Contexto Especial: um estudo etnográfico. In: INFÂNCIA: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papirus.
- MORAES, A. P. Quartim de (2001). Multiculturalismo e Identidade: o papel dos meios de comunicação e da escola. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (21): 37 a 42, maio/ago.
- MORAIS, Maria Aparecida A. (1984). PROGRAMAÇÃO INFANTIL EM TV: série Bambalão I. Dissertação de Mestrado. USP: ECA.
- MORÁN, José M. (1995). O Vídeo na Sala de Aula. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (2): 21 a 26, jan/abr.
- MOREIRA, Alberto S. (2003). Cultura Midiática e Educação Infantil. Campinas: REV. EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, v. 24, n. 85.
- MOSTAFA, Solange P. (2002). Citações Epistemológicas no Campo da Educomunicação. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (24): 15 a 28, maio/ago.
- MOTTER, Maria Lourdes (2000). Produção de Sentido: elo entre comunicação e educação. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (19): 82 a 90, set/dez.
- MUSSALIM, Fernanda (2000). Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.) INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA: domínios e fronteiras. Vol 2. São Paulo: Cortez Editora.
- ORLANDI, Eni P. (1983). A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense.

- ORLANDI, Eni P. (2001). DISCURSO E TEXTO: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, Eni P. (2001a). ANÁLISE DE DISCURSO: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo (1997). Professores e Meios de Comunicação: desafios, estereótipos. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (10): 57 a 68, set/dez.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo (2002). Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: tríade do século XXI. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (23): 57 a 70, jan/abr.
- ORTIZ, Renato (1995). Modernidade e Cultura. In: SOUSA, Mauro W. de. (1995). SUJEITO, O LADO OCULTO DO RECEPTOR. São Paulo: Brasiliense.
- ORTIZ, Renato (2002). Violência e Globalização. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (23): 37 a 42, jan/abr.
- PACHECO, Elza D. (1992). TEVÊ E CRIANÇA: produção cultural, recepção e sociedade. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado. USP: ECA.
- PACHECO, Elza D. (1997). TELEVISÃO, CRIANÇA E IMAGINÁRIO: contribuição para a integração escola – universidade – sociedade. Relatório de Pesquisa Integrada. USP: LAPIC.
- PEREIRA, Kátia H. A. (1999). A TV QUE A GENTE NÃO VÊ: a influência da televisão no desenho da criança. Tese de Doutorado. USP: ECA.
- PEREIRA, Sara (2001). OS DESAFIOS EDUCATIVOS DOS MEDIA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Intervenção no IX Encontro Nacional da APEI – A Educação de Infância na Viragem do Século. Lisboa.
- PINO, Angel (1991). O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. CADERNOS CEDES n. 24. Campinas: Papirus.
- PINO, Angel (2000). O Social e o Cultural na obra de Vigotski. In: Vigotski – O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição social do homem. CADERNOS CEDES, 71.

- PINO, Angel (2001). O Conceito de Cultura. Apostila do Curso Seminários Avançados da Faculdade de Educação da Unicamp.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.) (1997). AS CRIANÇAS – contextos e identidades. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- PINTO, Manuel (2000). A TELEVISÃO NO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS. Porto: Edições Afrontamento.
- PORTO, Tânia M. E. (1995). TELEVISÃO E ESCOLA: escolas paralelas?. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (4): 25 a 30, set/dez.
- PRADO, Patrícia Dias (2002). Quer Brincar Comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In FARIA, Ana Lúcia G de. DEMARTINI, Zeila B. F. PRADO, Patrícia D (orgs.) POR UMA CULTURA DA INFÂNCIA: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Ed. Autores Associados.
- QUINTEIRO, Jucirema (2002). Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G de. DEMARTINI, Zeila B. F. PRADO, Patrícia D (orgs.) POR UMA CULTURA DA INFÂNCIA: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Ed. Autores Associados.
- ROCCO, Maria Thereza F. (1999). LINGUAGEM AUTORITÁRIA: televisão e persuasão. São Paulo: Brasiliense.
- ROCHA, Maria Sílvia P. M. L. (2000). NÃO BRINCO MAIS: a (des)construção da atividade lúdica no contexto educacional. Ijuí: Unijuí.
- RUBIM, Antônio A. C. (2002). Política cultural na Contemporaneidade. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (23): 26 a 36, jan/abr.
- SANTOS, A. A. C. (2001). CADERNOS ESCOLARES: funções e significados para alunos de primeira série do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia – USP.
- SILVA, M. R. (2002). Eventos – Campos: um relato da experiência do fazer investigativo com crianças da Zona da Mata canavieira pernambucana. In: In FARIA, Ana Lúcia G de.

- DEMARTINI, Zeila B. F. PRADO, Patrícia D (orgs.) POR UMA CULTURA DA INFÂNCIA: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Ed. Autores Associados.
- SILVA, Márcia B. (1997). CRIANÇA E TELEVISÃO: que contribuições ao trabalho docente na pré-escola? Dissertação de Mestrado. USP: Faculdade de Educação.
- SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M.A.L.; FERRARI, S.C.M. (1989). MEMÓRIA E BRINCADEIRAS NA CIDADE DE SÃO PAULO NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX. São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (1991). A Prática Discursiva na sala de Aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. CADERNOS CEDES n. 24. Campinas: Papyrus.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (1993). A Dinâmica Discursiva no Ato de Escrever: relações oralidade-escritura. IN: SMOLKA & GÓES (orgs.) A LINGUAGEM E O OUTRO NO ESPAÇO ESCOLAR. Campinas: Papyrus.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (1997). Esboço de uma Perspectiva teórico-metodológica no Estudo dos Processos de Construção de Conhecimento. IN: GÓES, M. C.; SMOLKA, A.L.B. (orgs.) A SIGNIFICAÇÃO NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS; interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (2002). Estatuto de Sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, C.F. & KUHLMANN Jr., M. (orgs.) OS INTELECTUAIS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA. São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, Ana Luiza B. (2004). Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Clotilde et al (orgs.) REDE DE SIGNIFICAÇÕES E O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO. Porto Alegre: Artmed.
- SOARES, Ismar de O. (1996). A Televisão e as Prioridades da Educação. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (6): 22 a 28, mai/ago.
- SOARES, Ismar de O. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (19): 12 a 24, set/dez.

- SOARES, Ismar de O. (2002). Gestão Comunicativa e Educação. Caminhos da educomunicação. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (23): 16 a 25, jan/abr.
- SOUSA, Mauro W. de (1995). Recepção e Comunicação: a busca do sujeito. In: SOUSA, Mauro. SUJEITO, O LADO OCULTO DO RECEPTOR. São Paulo: Brasiliense.
- TEIXEIRA, Luiz M. (1987). CRIANÇA E TELEVISÃO, amigos ou inimigos? São Paulo: Loyola.
- THOMPSON, John B. (2000). Para uma Teoria Social da Comunicação de Massa. In: IDEOLOGIA E CULTURA MODERNA. Petrópolis: Vozes.
- TODA Y TERRERO, José Martinez de (1996). O Impacto Moral e Social dos Meios de Comunicação. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (7): 38 a 44, set/dez.
- TODA Y TERRERO, José Martinez de (2001). Avaliação de Metodologias na Educação para os Meios. Rev. COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO. São Paulo (21): 61 a 76, maio/ago.
- VASCONCELOS, A. (1995). Sociogênese da Violência Contemporânea. REVISTA JORNAL BRASILEIRO DE PSIQUIATRIA. 7 (44): 333-339. jul.
- VASCONCELOS, Geni A. N. (2002). Cotidiano: outro viés para entendimento da recepção televisiva. In: LEITE, Márcia e FILÉ, Valter. SUBJETIVIDADE: tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP & A.
- VAZQUEZ, M. A. V.; DIAZ, M. C. (2000). A Atração pela Violência Midiática. Ver. PSICOLOGIA; 2 (31): 49-80 jul./dez. .
- VERMELHO, Sônia C. (2002). Algumas Reflexões em torno da tecnologia como expressão da subjetividade. In: LEITE, m. & FILÉ, Valter (orgs.). SUBJETIVIDADE: tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP&A.
- VIGOTSKI, L. S. (1996). TEORIA E MÉTODO EM PSICOLOGIA. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). O Manuscrito de 1929. In: VIGOTSKI – O MANUSCRITO DE 1929: Temas sobre a Constituição Cultural do Homem. Rev. Educação & Sociedade. Campinas: Cedes.

- VON FEILITZEN, C. & CARLSSON, Ulla (orgs.) (2002). A CRIANÇA E A MÍDIA: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez.
- VYGOTSKI, L. S. (1993). OBRAS ESCOGIDAS. Vol. II. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L. S. (1994). A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). OBRAS ESCOGIDAS. Vol. III. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L. S. (1998). O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA INFÂNCIA. São Paulo.
- WERTSCH, J.V. (1993). VOICES OF THE MIND: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WILLIAMS, Raymond (2000). CULTURA. São Paulo: Paz e Terra.
- WILLIAMS, Raymond (2003). TELEVISION: technology and cultural form. London: Routledge.
- WOLF, Lillian Alford (1998). TELEVISÃO E CRIANÇA: estudos realizados no Brasil desde 1980 até 1997. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: USP.
- WOODMENSEE, Martha (1994). THE AUTHOR, ART, AND THE MARKET – rereading the history of aesthetics. New York: Columbia University Press.

ANEXO I

EPISÓDIO DE POKÉMON

Todo episódio de pokémon começa com um clip com imagens de vários personagens e pokémons apresentando a música de abertura.

Esse meu jeito de viver
Quem nunca foi igual
A minha vida é fazer
O Bem vencer o Mal
Pelo mundo viajarei
Tentando encontrar
Um pokémon
E com seu poder tudo transformar

Pokémon!
~~Tem que pegar~~
Isso eu sei
~~Pegá-los eu tentarei~~
Juntos teremos que
O mundo defender

Pokémon!
~~Tem que pegar~~
Isso eu sei
~~Pegã-los eu tentarei~~
Vai ser grande
A emoção
Pokémon!

Temos que pegar, temos que pegar.

Ash, Misty, Brock e Pikachu aproximam-se de uma placa indicando o nome da cidade de Vermillion.

Ash: *Ahhhhh.* (suspiro de alívio).

Narrador: *Depois de estarem perdidos por duas semanas, nossos herói chegaram à cidade de Vermillion.*

Misty e Brock: *Ahhh.* (suspiro de alívio).

Narrador: *Parabéns, vocês conseguiram finalmente!*

Os três: *Hip, hip, hurra.* (3 vezes)

Misty: *Não vejo a hora de tomar banho de espuma!*

Brock: *Eu vou correndo para a lavanderia!*

Ash: *E eu vou procurar o ginásio da cidade de Vermillion, agora!*

Brock: *Peraí!*

Brock aponta com o dedo para baixo.

Imagem de Pikachu caído no chão.

Ash: *O que foi?*

Ash olha na direção de Pikachu.

Ash: *Pikachu?*

Misty: *Deve estar com fome.*

Brock: *A gente não come uma comida decente há três dias!*

Ash: *Ei, Pikachu, você tá com fome amiguinho?*

Barriga do Pikachu ronca.

Ash: *Ahhh... Eu acho que estamos todos com um pouco de fome. Hein, Pikachu?*

Pikachu: *Pika...*

Ash pega Pikachu no colo.

Narrador: "A exibição do choque elétrico".

Ash: *Eu acho que ele está com fome.*

Joy: *Vamos dar um jeito no Pikachu!*

Dirigem-se ao Hospital de Vermillion. Imagem apresenta vários pokémons deitados em camas hospitalares, bastante feridos. Aparece a enfermeira Joy e os personagens mostram-se surpresos com ela.

Joy: *Eu sei porque estão surpresos. Eu pareço idêntica às outras enfermeiras, não é? Minha prima de primeiro grau trabalha em Pílder e minha prima de segundo grau trabalha em Veridiana. Mas eu acho que sou mais bonita, vocês não acham?*

Brock: *É...*

Treinador de Pokémon: *Vamos logo, você vai ficar bem Ratatá. Vamos!*

Brock: *Aquele Ratatá está em péssima forma. O que será que aconteceu?*

Volta a imagem mostrando as camas do hospital com pokémons de vários tipos, feridos. Ao lado da cama de cada um deles aparecem um treinador.

Joy: *Oh! É o décimo quinto trazido, só neste mês.*

Ash: *O que!?*

Brock: *Isso é terrível!*

Joy: *Esses todos perderam para tenente Surch. O líder do ginásio de Vermillion.*

Ash: *Uau! Ele deve ser um grande treinador.*

Misty: *E daí Ash? 'Cê tá com medo?*

Ash: *É claro que não!*

Misty: *Bom, você fala grosso, mas na hora que vê como é difícil pegar as insígnias, fica com medo. Talvez deva desistir. Sem falar que as únicas insígnias que tem, a gente te deu.*

Ash: *Insígnia é insígnia.*

Misty dá um piparote no nariz de Ash.

Misty: *Por que não prova como é durão no ginásio de Vermillion?*

Brock: *Pelo jeito das coisas aqui, você vai ter que ser duro, para lutar com o tal do tenente Surch.*

Ash: *Você acha que...Ele é bom mesmo?*

Misty: *A gente te deu a insígnia sabia? Como acha que vamos ficar se você for derrotado pelo Surch?*

Ash: *Não tem nada com o que se preocupar. A não ser com a minha força terrível.*

Ash ameaça dar um soco em Misty.

Joy: *Certo, agora chega.*

Ash: *Ela que começou.*

Joy: *Lembrem, isso é um hospital.*

-Todos olham em volta; aparecem, novamente, os pokémons feridos, deitados nas camas.

Joy: *Dizem que se duas pessoas brigam, elas gostam mesmo uma da outra.*

Ash e Misty falam ao mesmo tempo:

Ash: *Eu, gostar dela?*

Misty: *Eu, gostar dele?*

Joy sorri. Toca um sinal.

Joy: *Este sinal quer dizer que o seu pokémon se recuperou.*

Pikachu está sentado na cama, comendo uma maçã.

Ash: *Pikachu, eu espero que você esteja satisfeito, porque hoje vamos ganhar uma insígnia.*

Pikachu: *Pic !*

Outro treinador: *Por favor, ajude! Agüente firme...! (passa correndo com seu pokémon ferido)*

Misty: *Eu acho que eles devem ter vindo daquele ginásio!*

Pikachu: *Pic! Pikachu, Pikachu! (balança a cabeça, fazendo não e chora).*

Ash: *O que? Não seja covarde!*

Pikachu: *Pika, Pikachu! (tem expressão triste).*

Ash: *Ahn? Acha que eu não ligo de você acabar que nem aquele? É isso?*

Pikachu: *Pika, pika! (acena que sim com a cabeça).*

Ash: *É... Acho que você tem razão.*

Pikachu suspira.

Ash: *Não tem problema! Você não vai acabar assim porque vai ganhar! Vamos Pikachu, não seja medroso. Você precisa enfrentar esta luta.*

Pikachu: *Pika, Pikachu!*

Ash tenta pegar Pikachu e recebe um choque dele.

Misty: *Do jeito que eles lutam, parece que eles gostam muito.*

Imagem mostra Ash, Brock, Misty e Pikachu indo em direção ao ginásio.

Ash: *Então esse é o ginásio da cidade de Vermillion.*

Misty: *Ainda dá tempo de desistir.*

Ash: *Porque eu vou desistir quando eu vou vencer? Fique por perto e olhe só.*

Misty: *Eu vou ficar por perto pra ver você esmagado.*

Ash: *Se acha que seremos esmagados ficará desapontada.*

Brock: *Vamos entrar ou não?*

Entram no ginásio.

Ash: *Oi, eu vim para uma batalha para ganhar uma insígnia de trovão!*

Auxiliar do Tenente Surch: *Ei chefe, uma outra vítima para o pronto socorro.*

Imagem mostra o Tenente de baixo para cima, dando a ideia de seu tamanho desproporcional em relação a Ash.

Tenente Surch: *Hum... Qual deles?*

Brock: *Nossa ele é enorme!*

Misty: *É ele o líder do ginásio que você tem que vencer.*

Tenente Surch: *(abraça Misty) Bem vindos ao ginásio de Vermillion. Meu próximo desafiante é uma gracinha. Mas não pense que vou dar moleza, viu?*

Misty: *Desculpe, eu não sou o desafiante.*

Tenente Surch: *Bom, então quem é?*

Ash: *Sou eu, Surch!*

Tenente Surch: *Hum, é você! Tudo bem, benzinho?*

Ash: *Eu não sou o seu benzinho. Meu nome é Ash Ketchum.*

Tenente Surch: *Eu chamo todos que perdem para mim de benzinho.*

Imagem mostra Pikachu.

Tenente Surch: *Ahm?*

Pikachu: *Pika!*

Tenente Surch: *Olha só isso, um Pikachu! O benzinho trouxe com ele um pokémon-bebê!*

Risadas dos auxiliares do Tenente Surch.

Ash: *Pára com isso! Porque está rindo da cara do meu Pikachu?*

Pikachu: *Pika! Pika!*

Tenente Surch: *Eu vou mostrar porque. Vai lá, pokébola.*

Joga a pokébola em direção ao Pikachu e ao Ash.

A pokébola se abre e aparece um Raichú de dentro dela.

Ash: *É um Raichú!*

Narrador: *Raichú! Um rápido pokémon de elementos elétricos. É a forma evoluida do Pikachu. Pode dar um choque de mais de cem mil volts, o suficiente para deixar um dragonido (sic) inconsciente.*

Tenente Surch: *Tudo bem benzinho. Se quiser desistir, agora é a sua chance.*

Pikachu: *Pikachu!* (expressão de medo).

Ash: *Não tem como desistirmos agora!*

Tenente Surch: *Ah! O que um bebê como você pode fazer? Se quiser se tornar um Mestre Pokémon, devia fazer seu pokémon evoluir, assim que pegar.*

Ash: *Criar um pokémon é mais que forçar sua evolução, e eu gosto desse Pikachu do jeito que ele é!*

O Tenente e seus auxiliares riem.

Tenente Surch: *Errado benzinho! Os pokémons elétricos são úteis apenas quando aprendem todos os diferentes ataques elétricos. Se o mantém pequeno desse jeito, não passa de um bicho de estimação.*

Misty: *Ele pode vencer o Raichú?*

Brock: *Eu duvido muito. Principalmente se o Raichú conhecer todos os ataques elétricos.*

Tenente Surch: *Tudo bem, benzinho. Então, não veio aqui para mostrar seu bichinho de estimação?*

Ash: *A gente veio aqui para ganhar uma insígnia!*

Pikachu: *Pika, Pika!*

Ash: *Pikachu?*

Pikachu fica nervoso e solta raios nas bochechas.

Brock: *Que esquisito, o Pikachu quer mesmo entrar na briga.*

Misty: *Não me surpreende.*

Ash: *Pikachu...Eu...Conto com você.*

Pikachu: *Pikachu!* (mostra-se de acordo com Ash).

Tenente Surch: *Tudo bem, eu acho que aprender a brigar com os grandões pode ser uma experiência chocante.*

Narrador: *A batalha pokémon vai começar agora! Só um pokémon pode ser usado. O líder do ginásio, tenente Surch, escolheu o Raichú. O desafiante Ash escolheu o Pikachu. Não há limite de tempo. Que a batalha comece!*

Soa um gongo.

Tenente Surch: *Vai lá Raichú!*

Ash: *Vai Pikachu!*

Começa a luta. Vários golpes são desferidos.

Ash: *Pikachu, choque de trovão! O que foi isso?*

Pikachu não consegue atingir Raichú.

Tenente Surch: *Raichú mostre a eles o verdadeiro choque do trovão.*

Raichu dá o golpe e Pikachu cai no chão.

Tenente Surch: *Acabou benzinho. Você não achou mesmo que o seu Pikachu pudesse vencer o meu Raichú, pensou?*

Ash: *Pikachu!* (expressão preocupada).

Brock: *Chame ele de volta, Ash!*

Ash: *Mas...*

Brock: Os choques de Raichú são poderosos demais, é o fim da partida.

Ash: *Pikachu, volte!*

Pikachu: *Pika...* (está cambaleante, mas volta-se em direção a Raichu).

Ash: *Pikachu!*

Misty: *Pikachu, você ainda quer lutar?*

Tenente Surch: *É...Ele é bem metido para um brinquedo.*

Pikachu ataca.

Ash: *Pikachu!*

Tenente Surch: *Eu adoro brinquedos, mas a hora da brincadeira acabou. Raichú, megasoco! Agora o mega-chute!*

Pikachu é arremessado pelos ares.

Ash: *Pikachu!*

Pikachu cai de novo.

Imagem mostra Jesse, James e Meowth acompanhando a luta do lado de fora do ginásio, pela janela.

Jesse: (rindo) *Pikachu está levando a maior surra!*

James: *Aquele Raichú deve ser mesmo forte.*

Jesse: *Ei, eu pensei numa coisa...Se o Pikachu perder essa luta...*

James: *Você tem razão, não vale a pena roubar! Nós perdemos todo esse tempo.*

Meowth: *Talvez possam roubar o Raichú.*

Jesse e James dão socos na cabeça de Meowth.

Jesse: *Vamos!! Pikachu não pode atacar como sempre faz!?*

James: *Surch está se preparando para acabar com ele.*

Jesse: *Oh!*

Volta a imagem da luta no ginásio.

Tenente Surch: *Agora nos dê o "grand finale", Raichú!*

Raichú dá um golpe em Pikachu. Pikachu é arremessado pelos ares e cai no chão.

Ash: *Pikachu!*

No hospital, aparece Pikachu ferido, deitado numa cama, com várias ataduras e curativos no corpo e na cabeça. Está com os olhos fechados. Lentamente abre os olhos.

Ash: *Pikachu, estou feliz de você estar bem.*

Imagem mostra Pikachu fechando os olhos, novamente.

Pikachu: *Pikachu!*

Brock: *Pikachu ficou seriamente ferido.*

Ash: *Eu estou vendo isso.*

Brock: *Não, não, eu quis dizer moralmente.*

Ash: *O que quer dizer?*

Brock: *Pikachu foi totalmente dominado por aquele Raichú.*

Misty: *Brock tem razão.*

Ash: *A gente vai se esforçar. Vamos ganhar se Pikachu se esforçar mais.*

Misty: *Eu acho que Pikachu já fez o seu melhor na última vez.*

Joy: *Tem um único jeito de vocês ganharem.*

Ash, Brock e Misty: *Ahn?*

Joy: *Me desculpem, eu ouvi a conversa de vocês e achei que talvez...*

Ash: *Como a gente pode ganhar?*

Joy: *Já faz algum tempo, eu encontrei isso por acaso... (abre uma caixa pequena, dentro da qual tem uma pedra do Trovão).*

Brock: *Uau! É uma pedra de trovão!*

Ash: *Uma pedra de trovão?*

Brock: *Você pode usá-la, Ash, para fazer o Pikachu evoluir num Raichú.*

Ash: *Eu posso fazer um Pikachu evoluir num Raichú. Daí o Pikachu pode ficar forte e ganhar.*

Joy: *Você tem que pensar bem antes de usar a pedra do trovão.*

Ash: *Ahn?*

Misty: *Se fizer Pikachu evoluir, Ash, não pode transformá-lo de volta.*

Brock: *Pikachu nunca mais será o mesmo.*

Ash: *Se Pikachu se transformar em Raichú, eu posso conseguir aquela insígnia. Mas, se eu fizer isso, fizer ele evoluir só para lutar, vou me igualar ao Surch. Pikachu, o que você*

quer fazer? Eu realmente quero vencer o Surch, mas eu não quero forçar a sua evolução, se você prefere ficar assim como está agora.

Pikachu olha atentamente para Ash.

Imagem mostra Equipe Rocket do lado de fora do hospital, observando a cena pela janela.

Jesse: *Ele está deixando o Pikachu decidir.*

James: *Se ele se tornar Raichú, vai ficar mais forte.*

Meowth: *O que ele vai fazer?*

Pikachu levanta e olha firmemente para Ash.

Ash: *Pikachu!*

Misty: *Poupe sua energia.*

Pikachu joga a pedra da mão de Ash, usando o rabo.

Ash: *Pikachu!*

Pikachu: *Pika, Pikachu! Pika, Pikachu! Pikachu. Pika, Pikachu!*

Novamente imagem mostrando a equipe Rocket acompanhando o que ocorre dentro do hospital.

Meowth: (chorando) *Que corajoso!*

Jesse: (também chorando) *Conta para a gente... O que o Pikachu está dizendo?*

Meowth: *Pikachu disse que não quer mudar. Quer lutar com o Raichú, quer fazer isso do jeito que é.*

Jesse: *Quer dizer que ele vai lutar de novo com o Raichú?*

Meowth: *Ele vai lutar em nome de todos os Pikachus.*

James: (chorando) *É mesmo é? Isso é tão lindo!*

Novamente no interior do hospital.

Ash: (de mãos dadas com Pikachu) *Pikachu, juntos, eu e você, vamos vencer o Surch e o Raichú.*

Pikachu: *Pika, Pikachu, Pika, Pika!!! Pikachu!!*

Brock: *Você deve mudar de estratégia Ash, use o seu outro Pokémon.*

Ash: *É difícil, mas não é impossível. Pikachu e eu vamos achar um jeito de ganhar.*

Corta para Equipe Rocket.

Meowth: *Pikachu vai provar que pode vencer o Raichú. Vai defender sua honra e de Ash.*

James: *Ai meu Deus, que coisa magnífica! (chora).*

Interior do hospital.

Ash: *Muito bem, estamos com força total!*

Pikachu: *Pika!* (fala fracamente)

Joy: *Ele ainda não recuperou totalmente o vigor. Você deveria deixar ele descansar um pouco mais.*

Pikachu desmaia na cama.

Ash: *Pikachu!*

Brock, Ash e Misty estão no saguão do hospital, em frente a uma máquina de refrigerante.

Misty: *Aí, essa cena toda me deixou tão nervosa!*

Ash: *É mesmo? E desde quando você resolveu se preocupar comigo?*

Misty: *Não com você, eu to preocupada com o Pikachu, espero que ele fique bom!*

Brock: *Ei, Ash...*

Ash: *O que?*

Brock: *Durante a luta, o Surch disse que fez o Raichú dele evoluir assim que o capturou, não foi?*

Ash: *Foi.*

Brock: *Então, pode ser que haja um jeito.*

Muda a cena, Ash e Pikachu saem do hospital.

Ash: *Pikachu, nossa estrela da sorte está brilhando hoje!* (estrelas nos olhos de Ash).

Imagem de Pikachu com um ponto de interrogação ao lado.

Misty: *Cadê? Eu não to vendo. Como você pode ver uma estrela no meio do dia?*

Ash: *Aí, eu não disse que tava brilhando nesse sentido. Vamos Pikachu!*

Brock: *Parece que estão prontos para ganhar, não parece?*

Todos caminham, encontram a equipe Rocket, disfarçada, com chapéus e capas.

Ash: *Quem são vocês?*

Jesse e James: *Para proteger o mundo da devastação!* (iniciam os versos que são tema da Equipe).

Meowth: *Nada disso!* (dá uma pancada com um bastão nas cabeças de Jesse e James).

James e Jesse: *A gente esqueceu.*

Meowth: *Somos os líderes da torcida do desafiante, estamos aqui para lhes dar nosso apoio pelo corajoso Pikachu e Ash!*

Os três: *Rá!*

Os três: *Em homenagem a bravura de Pikachu a gente deseja oferecer uma saudação. Pikachu! Pi-ka-chu! Pi-ka-chu! Pi-ka-chu! Pi-ka-chu! Pi-ka-chu!*

Os três saúdam e vão embora.

Brock: *Isso foi perturbador.*

Misty: *Obrigada pelo apoio... Tchau, Equipe Rocket.*

Meowth: *Como saiam que éramos nós?*

Jesse: *Foi só um palpite.*

Vão todos para o ginásio.

Surch: *Oi benzinho, estão a fim de levar outra surra? Você nem fez o Pikachu evoluir...Será que não aprendeu nada?*

Ash: *Não tenha tanta certeza Surch.*

Tenente Surch: *Tudo bem, é o que vamos ver!*

Narrador: *O desafiante Ash está usando o Pikachu. O líder do ginásio, tenente Surch, está usando um Raichú. Os pokémons vão lutar um a um, sem limite de tempo. Que a batalha comece!*

Ash: *Usa a estratégia que a gente planejou Pikachu! Você consegue!!*

Tenente Surch: *Uma estratégia? Então pensaram num novo modo de vencer? Vai lá Raichú!*

Raichú dá um golpe em Píkachū. Píkachū rola várias vezes no chão. Vários golpes são desferidos por Raichū. Píkachū desvia de todos.

Misty: *Agüenta aí Pikachu.*

Brock: *Vire para um lado e se afaste.*

Imagem mostra Jesse, James e Meowth olhando a luta pela janela do ginásio.

Jesse: *Não pode perder!*

Meowth: *Não depois de nossa torcida!*

Jesse: *Torcemos para o lado errado!*

Tenente Surch: *Vai lá Raichú! Pancada de corpo nele!*

Dá um golpe em Píkachū.

Tenente Surch: *Acabe com ele, Raichú! Outra pancada de corpo!!*

Ash: *Píkachū!! Cuidado!!*

Píkachū levanta. O golpe não o atingiu.

Tenente Surch: *Mas o que?*

Equipe Rocket: *Legal! Vamos nessa, Píkachū! Agilidade agora!*

Tenente Surch: *Raichú! Use sua pancada corporal.*

Continua a luta. Raichū dá vários golpes, Píkachū desvia de todos.

Tenente Surch: *Não Raichú!*

Misty: *Foi como Brock disse.*

Brock: *Certo. Raichú evoluiu rápido demais, ele nunca aprendeu ataques velozes que só poderia aprender no estágio Píkachū.*

Ash: *Tudo bem! Use a sua agilidade!*

Pikachu dá várias voltas ao redor de Raichú. Raichú fica tonto.

Ash: *Seu Raichú está devagar demais! Esse é o ponto fraco dele.*

Surch: *Muito bem Raichú, raio de trovão nele, agora! Vamos lá!*

Raichú destrói a arena: quebram-se os vidros do ginásio, o chão recebe forte descarga elétrica.

Surch: *É o fim do desafio.*

Pikachu reaparece. Está a salvo. Tem o rabo enfiado numa das fendas que se abriram no chão.

Ash: *Pikachu!*

Brock: *Legal, é assim que se faz. Ele usou o rabo como terra e evitou o choque elétrico.*

Imagem volta para a Equipe Rocket.

Jesse: *Mas que chocante.*

James: *Algo para ficar na história!*

Meowth: *(dá um murro na cabeça de cada um deles) E agora vocês dois foram punidos.*

No ginásio, aparecem Raichú ofegante e Pikachu disposto a continuar a luta.

Tenente Surch: *Raichú. Dê outro raio de trovão nele! Faça alguma coisa!*

Brock: *Acabou, Raichú ficou sem eletricidade.*

Ash: *Certo! Ataque rápido!*

Tenente Surch: *Raichú, derrube ele agora!*

Pikachu desfere vários golpes em Raichú, que não tem forças para reagir.

Tenente Surch: *Não, não acredito!*

Ash: *Conseguimos Pikachu!*

Brock: *É isso aí!*

Misty: *Muito bem!*

Equipe Rocket: *Uau!*

Meowth: *Vitória!*

Pikachu: *Pikachu! (sorridente).*

Música suave, iluminação serena.

Tenente Surch: *Parabéns, muito bom trabalho Ash. Pikachu, como prova de sua vitória, uma insígnia do trovão.*

Ash: *Obrigado! Olhe para isso: uma insígnia do trovão!*

Tenente Surch: *Você devia se orgulhar, você e o seu Pikachu lutaram muito bem juntos.*

Ash: *Obrigado. Uma insígnia do trovão, e é minha!*

Pikachu: *Pikachu!*

Todos aplaudem.

Tenente Surch: *Foi a primeira vitória Ash, você não é invencível.*

Brock: *Parabéns Ash, Pikachu!*

Misty: *Conseguiu sua própria insígnia!*

Ash: *Obrigado! Pikachu essa vitória foi sua!*

Ash e Pikachu se abraçam.

Ash: *Uau! Agora sim eu estou vendo um monte de estrelas da sorte.*

Imagem mostra Pikachu e Ash abraçados. Estrelas brilham nos olhos dos dois personagens.

Misty: *Estes dois são um par e tanto.*

Brock: *É mesmo.*

Todos riem.

James: *O Pikachu é realmente especial!*

Jesse: *Por isso que vale a pena roubá-lo.*

Meowth: *Ei, depois de roubá-lo, talvez possamos ganharas nossas insígnias!*

Narrador: *Ash e Pikachu ganharam uma insígnia de trovão num desempenho impressionante. Mas eles ainda têm um longo caminho à frente para alcançar seu objetivo. E a Equipe Rocket também. E assim, a aventura continua.*

James: *Droga, desperdiçamos um episódio torcendo para os mocinhos.*

Narrador: *Foi mesmo, James. Mais sorte da próxima vez. Continua no próximo episódio.*

ANEXO II

EPISÓDIO DRAGONBALL Z

Imagem de Raditz em pé olhando para Goku e Piccolo, que se encontram a uma certa distância de Raditz. Estão em uma área desértica.

Raditz: *HaHaHa. Escutem com atenção, eu vou dizer uma coisa antes que morram: os outros 2 sayajins são muito mais fortes do que eu.*

Piccolo e Goku: (entreolham-se) *Aãããã ???*

Intervalo comercial.

Clip de abertura, com imagens de vários personagens acompanhadas da música:

O céu resplandece
Ao meu redor, ao meu redor
Vou voar e as estrelas
Brilham entre as nuvens em mim
Só a dádiva de voar
Pelo céu azul, pelo céu azul
E a verdade vai crescer dentro de mim

Como um vulcão que entra em erupção
Sua lava vai espalhar
Verá toda a fúria do dragão

Chala Head Chala
Não importa o que aconteça
De repente vem a força e o poder
Chala Head Chala
Vibrante o meu coração
Sente emoção e tem amor pra dar
Chala Head Chala
Não pense em nada só em escutar
Sonhos dentro do coração
Chala Head Chala
Não importa o que aconteça
Tudo vai melhorar.

Narrador: *“Piccolo apresenta sua melhor cartada: Gohan é um menino chorão”.*

Piccolo: *Maldição, ele disse que os outros 2 sayajins são mais fortes do que ele. O que irá acontecer?*

Raditz: *HaHaHa! É tarde demais para que saibam do que são capazes os sayajins.*

Goku: *Pára com isso, antes eu não tivesse ouvido você, só diz besteiras.*

Raditz: *Todos os idiotas que não querem escutar as minhas advertências, a eles só restou a morte.*

Piccolo: *HaHa...Não acha isso divertido, Goku?*

Goku: *Eu sinto muito, mas dessa vez não estou achando nada divertido. Para falar a verdade eu estou com um pouco de medo.*

Raditz: *Isso é óbvio, mas esse medo que sente logo se transformará numa desgraça.*

Goku: *Eu quero saber onde está o meu filho. Onde você o escondeu?*

Raditz: *Claro que não o escondi, apenas o tranquei porque ele é escandaloso. Atrás de você há um buraco. Ele está lá.*

Goku corre até o buraco. Imagem mostra Gohan dentro da nave.

Gohan: *Papai!!*

Goku: *Então é aí que está você...Gohan.*

Gohan: *Me ajude papai....Me ajude papai...Papai...*

Goku: *Agüente firme Gohan, o papai já vai tirá-lo daí, meu filho.*

Raditz: *HaHaHa...Não diga esse tipo de besteiras. Não poderá ajudá-lo. Antes que isso aconteça, eu acabarei com vocês.*

Goku volta para a área onde se encontram Raditz e Piccolo.

Goku: *Muito bem, vamos lutar.*

Piccolo: *Vamos ver o quanto é forte.*

Começa a luta: Goku e Piccolo lutam contra Raditz. Raditz solta seu poder. Goku voa e Piccolo é atingido. Goku cai no chão.

Goku: *Onde está você?*

Raditz: *Estou aqui. É realmente decepcionante. Esta não pode ser considerada uma luta de verdade.*

Goku levanta-se do chão, olha em volta à procura de Piccolo. Aparecem gotas de sangue pingando e a imagem de Piccolo sem o braço esquerdo.

Goku: *Droga! Você está bem Piccolo?*

Piccolo: *Não se preocupe, mesmo sem um braço eu não me renderei, e continuarei lutando.*

Raditz: *HaHaHa....Finalmente chegou a hora de acabar com vocês! HaHaHa!!!*

Muda a cena: aparece a imagem de um cavalo numa planície. A seguir, aparecem Kuririn, Bulma e Mestre Kame que estão numa cápsula voadora, viajando à procura de Goku e Piccolo.

Kuririn: *Ei, escutem, vocês acham que Goku está bem?*

Bulma: *Não sei porque, mas eu tenho um mau pressentimento. É a primeira vez que me sinto assim, espero que nada de mal lhe aconteça.*

Mestre Kame: *Ora, Goku está lutando com Piccolo. Não serão derrotados tão facilmente.*

Kuririn: *É por isso que me preocupo, Mestre Kame. E se Piccolo trair Goku e com a ajuda desse tal de Raditz os dois acabarem derrotando ele?*

Mestre Kame: *Se os dois forem derrotados, não poderemos fazer nada, será o fim de tudo.*

Volta para a cena do confronto entre Goku, Raditz e Piccolo.

Raditz: *O que foi, por acaso já terminaram? Para onde foram suas energias?*

Piccolo: *AAAhhhh Cala a boca. Escuta Goku, não tem uma nova técnica para esse momento?!?*

Goku: *Sinto desapontá-lo, mas não tenho nenhuma.*

Piccolo: *AAAhhhh... Você é um inútil. Eu estive treinando e desenvolvi uma super técnica.*

Raditz: *Que bobagens... O que estão dizendo? Seu plano não irá funcionar. Acho que é melhor acabar com vocês de uma vez!*

Goku: *Piccolo, está dizendo a verdade? Você pode utilizar uma nova super técnica?*

Piccolo: *Sim.*

Goku: *E pode utilizá-la com apenas um dos braços?*

Piccolo: *Sim, não se preocupe. Mas preciso de tempo para aumentar todo o KI que for necessário. Eu preciso que você lute, ou que chame a atenção dele durante esse tempo.*

Goku: *Está bem, mas pode derrotá-lo só com isso Piccolo?*

Piccolo: *É possível, mas se isso não o derrotar, nada poderá fazê-lo. Eu estava guardando essa técnica para acabar com você, mas...*

Goku: *É, parece que vai ser o contrário, vai me ajudar.*

Piccolo: *Se eu conseguir matar esse cara, depois será a sua vez Goku.*

Goku: *Hahaha... Tá bom.*

Piccolo: *Isso não é hora de ficar rindo nanico.*

Raditz: *Eles estão rindo, pensam em me atacar.*

Goku: *Tá legal, eu tô morto de vontade de ver isso. Agora eu vou distrair ele um pouquinho.*

Piccolo: *Faça o melhor que puder.*

Raditz: *Finalmente eles estão atacando.*

Narrador: *Os dragonball estão espalhados pelos confins da terra. Será que eles serão encontrados a tempo? Confira logo após os comerciais.*

Intervalo comercial.

Raditz é alertado para o aumento de energia de Goku, pelo seu sinalizador.

Raditz: *É muito persistente. Não pode ser, seu poder de luta está aumentando. Seu poder de luta é 904,925....*

Goku: *Kame...*

Goku: *Hame...*

Raditz: *Ele pode elevar seu poder de luta concentrando toda a sua energia em um ponto só. O outro tem 1020 de poder de luta. É inacreditável, e continua aumentando.*

Goku: *Há!!*

Goku solta seu poder em direção de Raditz. Raditz é atingido, mas não se fere.

Raditz: *Insolente!*

Goku: *Não consegui detê-lo. É quase impossível.*

Raditz: *E agora farei um grande favor.*

Raditz solta sua energia sobre Goku. Goku é atingido e voa pelos ares. Gohan, aprisionado na nave, vê o pai passar voando, atingido por Raditz. Gohan começa a chorar.

Raditz: *Morra!!*

Piccolo: *Você vai morrer.*

Raditz: *Seu poder de luta está em 1330 e toda essa energia está concentrada na ponta de seus dedos. Droga, eles podem controlar toda a energia que têm.*

Piccolo: *Toma isso. Makon Po Solo.*

Goku: *Ahn?!*

Piccolo: *Ele se esquivou. O maldito. Ele é muito rápido.*

Raditz: *Esse ataque destruiu parte de minha armadura. Essa foi uma boa técnica. Se tivesse me atingido eu não estaria aqui.*

Piccolo: *Não tem sentido, se eu não o atingir.*

Raditz: *Jamais vou te perdoar por ter me feito um rasgo. Agora chega de brincadeira, é hora de eu acabar com vocês.*

Piccolo: *Agora ele se zangou.*

Raditz: *Eu vou acabar com você.*

Goku: *HaHaHa... Você vacilou cara... Éééé... (Goku prende a cauda de Raditz). Ela está bem presa.*

Raditz: *Maldito, não percebi que...*

Goku: *Piccolo, rápido, agora, repita sua técnica.*

Piccolo: *Está bem. É assim que se faz Goku, segure bem a cauda porque essa técnica só pode ser feita mais uma vez.*

Raditz: *Kakaroto, por acaso você quer matar o único irmão que você tem?*

Goku: *Aaahhh, cala a boca! Eu já disse que não se pode chamar de irmão alguém como você. Você quase me matou. Pára de falar besteira.*

Raditz: *Mas eu não matei. Eu digo sinceramente, eu vou embora desse planeta tranquilamente.*

Piccolo: *Não deixe que ele o engane Goku. Ele só fala isso para você soltá-lo. Ele não irá.*

Raditz: *Por favor, acredite em mim, irmão. Sei que fiz algo cruel. Eu não quebrarei essa promessa. Eu juro!!*

Goku: *Está dizendo a verdade?*

Raditz: *É verdade!*

Piccolo: *Não Goku! Não solte a cauda! É uma armadilha!*

Raditz: *Por favor, Kakaroto. Tem que acreditar em mim. Eu sou seu irmão.*

Piccolo: *Não, Goku!*

Lentamente, Goku solta a cauda de Raditz.

Piccolo: *Você foi um idiota, não devia confiar nele.*

Raditz: *Não há dúvida, é difícil encontrar alguém tão idiota quanto você, que se deixa enganar facilmente. Nunca será um grande guerreiro.*

Goku: *Seu traidor!*

Raditz: *Sou diferente. Eu sou um guerreiro de 1º classe, não me importa que eu tenha que matar meu próprio irmão. Quer que eu lhe mostre? Toma! Toma! Você vai morrer!*

Raditz: *Por que você não vem também? Não usa essa sua técnica?*

Piccolo: *Você com certeza vai escapar.*

Gohan: *Papai...*

Imagem de uma borboleta voando.

Aparece a pequena vila onde moram Goku, Chichi e Gohan. Chichi está na cozinha, preparando o almoço. Pega o boletim de Gohan, onde se lê que ele tirou a nota máxima na escola.

ChiChi: *Ahhhh...Esse Gohan...Eu falei para me mostrar a prova enquanto estava em suas mãos. Mas Gohan se esforçou muito. Isso porque eu o faço estudar 8 horas por dia. E é essa a recompensa, com certeza. Goku ficará feliz em vê-la. Como eu gostaria que Goku e Gohan voltassem logo para casa.*

Volta o cenário de luta.

Goku: *AAAhhh*

Raditz: *HaHaHa...Grita mais! Chora!! HaHaHa. Agora é a sua vez. Morra Kakarotto!!!!*

(Raditz pisa sobre o tórax de Goku, que está caído no chão).

O sinalizador de energia de Raditz soa, indicando a presença de alguém com poder por perto.

Raditz: *Hã ?!?*

Piccolo: *Ooohhhhh!!*

Raditz: *O que foi isso?!*

Aparece a imagem de Gohan arrebatando a nave espacial onde estava aprisionado e voando para o alto.

Narrador: *Foi Gohan que saiu voando ao saber que seu pai estava a ponto de ser eliminado por seu inimigo. Embora seu corpo seja pequeno, seu poder está além dos limites. Goku e Piccolo são a combinação mais assombrosa que pode existir. Mas Raditz se encontra além de seus limites.*