

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO

**Mídia educando para a mídia: a educação na televisão brasileira e seu auto-reflexo
educacional**

Juiz de Fora
Dezembro de 2009

Flávia Vasconcelos Paravidino

MÍDIA EDUCANDO PARA A MÍDIA: A EDUCAÇÃO NA TELEVISÃO BRASILEIRA E SEU AUTO-REFLEXO EDUCOMUNICACIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado como requisito para obtenção de grau
de Bacharel e Comunicação Social na Faculdade de
Comunicação Social da UFJF
Orientador: Paulo Roberto Figueira Leal

Juiz de Fora
Dezembro de 2009

Flávia Vasconcelos Paravidino

Mídia educando para a mídia: a educação na televisão brasileira e seu auto-reflexo
educacional

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção de grau de Bacharel e
Comunicação Social na Faculdade de Comunicação Social da UFJF.

Orientador: Paulo Roberto Figueira Leal

Trabalho de Conclusão de Curso/ Dissertação Aprovado(a) em 10/12 pela banca composta pelos
seguintes membros:

Prof. Dr. Paulo Roberto Figueira Leal (UFJF)- orientador

Prof. Dr. Nilson Assunção Alvarenga (UFJF)- convidado

Prof^a.Dr^a. Cláudia Regina Lahni (UFJF)- convidada

Conceito obtido _____

Juiz de Fora
Dezembro de 2009

À minha família pela compreensão da minha
ausência.

Minha gratidão: aos meus pais que com todo amor me ensinam a alegria de viver;
a minha irmã pela paciência e ótima companhia nos difíceis dias de produção;
ao meu irmão pelos anos de convivência em Juiz de Fora e por cuidar de nossa mãe; aos amigos que compartilharam as alegrias e dificuldades que a vida nos trouxe nestes cinco anos; ao Paulo Roberto pela orientação como professor e por ser um exemplo de gentileza; ao PET e petianos agradeço na pessoa do Chico Pimenta pela dedicação incansável ao projeto; a Cláudia Lahni por ter me permitido conhecer a educomunicação e me conhecer através das práticas educacionais; ao Nilson Alvarenga por ter possibilitado este trabalho com sua boa vontade ao me emprestar o recurso técnico necessário; a todos aqueles que cruzaram meu caminho e deixaram um pouco na minha formação enquanto ser humano e enquanto futura comunicóloga. Obrigada ANDI e Instituto Alana por investirem no futuro de nossas crianças e por confiar no meu trabalho.
Deus, muito obrigada pela fé que me fortalece em ti!

Preciso doar ao mundo um pouco do que ele tem me
dado. Sentir que ser não é só ser para si ou por si,
mas pelo outro e para o outro. Absorver a magia da
música alimentando a alma de vivacidade. E de
viver estejam todos os extremos das sensações.
Preciso seguir e acolher os pensamentos alheios para
que em algum deles eu encontre o meu. Sentir que o
dia não tem fim quando se deita e dorme. O dia não
tem fim.

Preciso recomeçar a escrever essas frases para
começar um novo instante. Que seja (o) agora.

“Às vezes um louco raciocina bem”
Erasmus de Roterdão
(Elogio da Loucura)

RESUMO

É possível conhecer parte significativa da cultura de um país pela análise de sua televisão. Diante da importância da TV para a sociedade- e, principalmente sua relação com o público infantil, vale questionar o que tem sido feito para a compreensão da mesma sob uma perspectiva crítica. Este trabalho tem como propósito analisar as emissoras TV Globo e Rede Minas no que tange à relação delas com a educação – e, especialmente, com a educação para a mídia. Tendo em mente que uma arena educativa importante para a sociedade seria a oferta de educomunicação (educação para a mídia, de modo a permitir ao receptor compreender a linguagem e a lógica dos veículos de comunicação), buscou-se, no trabalho, apontar se essa questão aparece em programas televisivos e indicar quais possibilidades de fazê-lo poderiam ser implementadas.

Palavras-chave: educomunicação, infância, consumo televisivo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 MÍDIA E SOCIALIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE.....	12
2.1 A IMPORTÂNCIA SOCIAL DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: O CASO DA TV.....	14
2.2 A TV NA VIDA COTIDIANA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E OS PROCESSOS IDENTITÁRIOS.....	18
2.3 O CONSUMO E OS ESTÍMULOS COMUNICACIONAIS AOS PÚBLICOS INFANTIL E JUVENIL.....	21
2.4 MÍDIA E COMPROMISSO EDUCATIVO: DE QUE EDUCAÇÃO SE FALA?.....	25
3 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E OS CAMINHOS PARA A EDUCOMUNICAÇÃO.....	31
3.1 RELAÇÕES E CONTEXTOS SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	33
3.2 EDUCAÇÃO E EDUCOMUNICAÇÃO.....	38
4 A TV A QUE ASSISTIMOS – E AQUELA QUE PODERÍAMOS VER.....	49
4.1 PANORAMA GERAL: REDE MINAS.....	51
4.2 PANORAMA GERAL: TV GLOBO.....	53
4.3 REPRESENTAÇÕES DO CONSUMO E MODELOS DE IDENTIFICAÇÃO.....	56
4.4 TEMAS EDUCATIVOS?.....	60

4.5 HÁ EDUCOMUNICAÇÃO NA TV?.....	65
4.6 ALTERNATIVAS DE EDUCOMUNICAÇÃO PELA TV	70
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78



A TV ocupa um papel central na determinação dos padrões da sociabilidade contemporânea. Debates, telenovelas, minisséries, jornais, desenhos animados e mais uma enorme gama de produtos que são diariamente televisionados constituem algumas das fontes prioritárias para que numerosos segmentos sociais formulem opinião sobre as mais variadas questões. Mais ainda: a programação televisiva oferta modelos de identificação. Diante desse quadro, a mídia tem responsabilidades sociais das quais não pode fugir.

Esse mesmo debate foi feito com os diretores das emissoras portuguesas em uma Jornada Luso-Espanhola sobre licenciatura dos *media* e pedagogia da comunicação, realizada em Lisboa, em outubro de 2008. Reunidos para debater a participação educativa da TV na sociedade, eles então confessaram que raramente exibiam conteúdo educativo. Apesar da defesa pela maioria dos presentes de que a televisão cumpre um importante papel na construção social, um dos diretores informou que sua emissora não tem como dever educar, que essa função se restringe aos pais.

Ao mesmo tempo, foi comum o discurso de que a educação para a mídia é um exercício cumprido não pela própria TV, mas por outras entidades associadas às emissoras. O discurso do empresário apontando deveres e responsabilidades da sua emissora inquietou a platéia – nela, encontrava-se a autora do presente trabalho, que então decidiu esmiuçar questionamentos e reflexões sobre o tema, cujos resultados se apresentam nesta monografia.

No primeiro capítulo, abordam-se a extensão e a repercussão da cultura veiculada pelos *media*, principalmente pela televisão, e as implicações do consumo desta cultura no processo das formações identitárias. Aponta-se ainda a importância de refletir sobre o papel da TV para o público mirim, que dedica extensivas horas do dia a apreender os conteúdos televisivos.

A seguir, no segundo capítulo, procura-se efetivar o debate sobre educação e educomunicação, tendo os pensamentos de Paulo Freire como eixo norteador. Já no terceiro capítulo mobilizam-se as discussões teóricas anteriormente feitas, colocadas diante de um objeto

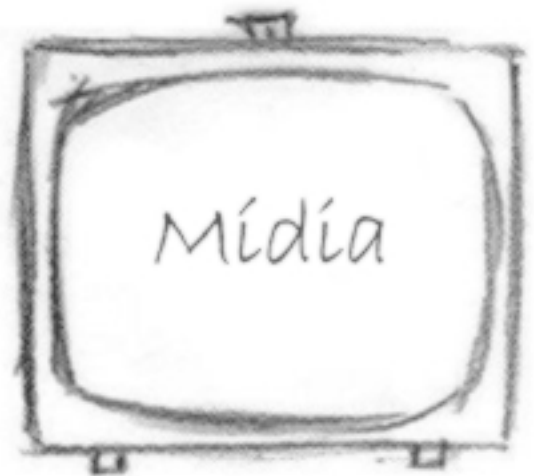
empírico: foram acompanhados três dias de programação da TV Globo e da Rede Minas, de modo a identificar que conteúdo educacional/cultural ou educacional poderia ser vislumbrado.

A escolha das duas emissoras deveu-se à necessidade de garantir diversidade: enquanto a primeira apresenta fins comerciais (mas assim teria, legalmente, a obrigação constitucional de ofertar conteúdos com finalidade cultural), a segunda volta-se (ao menos teoricamente) exclusivamente à educação e à cultura. Partiu-se da hipótese de que, possivelmente, nem mesmo aquela que se dedica à educação apresentaria conteúdos significativos de educação para a mídia.

É possível que a mídia eduque os públicos que assistem a suas produções relativamente às suas especificidades lógicas e de linguagem? Em outras palavras, a mídia educa para mídia, estimulando uma leitura crítica, pela recepção, daquilo que é oferecido – numa perspectiva de auto-reflexividade educacional? O relato da programação assistida, no último capítulo, pautado nos estudos sobre educação, busca exatamente responder a esse questionamento. Diante dos resultados, apontam-se também alternativas para que se construa uma programação de educação na TV (com foco prioritário no público infantil).

“O valor é temporário, o amor imaginário e a festa é um perjúrio. Um minuto de silêncio é um minuto reservado de murmúrio, de anestesia. O sistema é nervoso e te acalma com a programação do dia, com a narrativa.”

Fernando Anitelli
(Xanéu nº 5 - O Teatro Mágico)



Em uma conversa entre um camponês e um educador, este último pergunta: “admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?” “Não!”, respondeu enfático (camponês), ‘faltaria quem dissesse *Isto é mundo*’” (Freire,2005,p.81).

A consideração do camponês trazida por Freire remete ao pensamento de que tudo que há só ganha existência com sentido para nós a partir de sua denominação pela humanidade, isto é, as coisas têm significados porque primeiro existe o ser humano que a reconhece e as nomeia. A linguagem constitui-se, então, em fator essencial para o processo de entendimento da realidade. Seu partilhamento social é indispensável: sem os processos de interação humana mediados pela linguagem, não seríamos quem somos. Logo, a comunicação é o espaço por excelência da hominização.

Ao longo da história, foi recorrente a capacidade da humanidade de recriar seu próprio espaço (re)inventando artificios para mediar as relações. As ruas ganharam sinalizações, semáforos; o papel ganhou utilidade de correspondência e esta, nas últimas décadas, ganhou dimensão eletrônica. Barbero e Rey (2004, p.52) defendem que as alterações sociais e culturais da contemporaneidade, por exemplo, estão inevitavelmente associadas às “redes audiovisuais que instauram, a partir de sua própria lógica, as novas figuras dos intercâmbios urbanos”.

A cidade é um dos sistemas onde podemos verificar essas transformações. Ela é tecida por signos humanos e alimentada por um corpo de tradições, por estado de espírito e por atitudes organizacionais. Para Robert Park (1916), o espaço urbano não é meramente um lugar geográfico, mas também, e principalmente, uma composição social de costumes humanos. Para ele, a realidade urbana “está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem; é um produto da natureza, e particularmente da natureza humana” (PARK, 1916, p.26).

Percebe-se, então, que a comunicação é parte essencial nos processos de vínculos e entendimento social dentro deste espaço, efetivando a possibilidade de convivência, resgatando tradições, circulando comum informação e integrando a sociedade – ou, em outros casos, atuando num sentido diametralmente oposto e gerando desagregação social. Indiscutível é a afirmação de que, em alguma medida, efeitos sociais – e até mesmo identitários – são produzidos pelo alcance e pela cotidianidade dos meios de comunicação.

No âmbito político e geográfico, São Paulo, por exemplo, é apenas uma única cidade em seus 1.528,0 Km²¹. Mas, se existem fatores que fazem de seus 10.886.518 habitantes se sentirem paulistanos, certamente a comunicação informacional - jornais, TV, rádio e hipermídia- destaca-se dentre esses fatores. Fato é também que, quando se deseja conhecer a história de uma cidade, a primeira busca se dará nos arquivos históricos de jornais. Ou seja, as narrativas sobre um determinado lugar que circularam preferencialmente pela mídia tendem a se tornar os discursos majoritários sobre sua identidade.

2.1 A importância social dos meios de comunicação: o caso da TV

As mídias caracterizam-se como instâncias discursivas centrais nos processos de compreensão da realidade: a partir delas, criam-se novas possibilidades de reconhecer a si mesmo e também ao outro. Esse fenômeno é ainda mais relevante em camadas sociais cujo consumo de produtos midiáticos configura-se com maior intensidade – por exemplo, a juventude:

Por meio da música, do cinema ou do vídeo, a culturas juvenis ingressam nas mídias, impregnando de seu estilo outros campos, como a própria política ou até mesmo a economia; camponeses pobres afirmam, em pesquisa recente, seu interesse em poder

¹ Os dados podem ser visualizados em: <http://www.citybrazil.com.br/sp/saopaulo/index.php>

compreender seus filhos através da informação educativa (BARBERO e REY, 2004, p.75)

A comunicação de massa medeia, neste exemplo acima citado, até mesmo as relações familiares. É através das informações trazidas pelos veículos comunicacionais que muitos pais buscam compreender seus filhos. Já estes, por vezes alcançam voz na linguagem jovial ofertada pelos meios e neles podem eventualmente reconhecer seu espaço (mesmo que esse acesso seja desigual a partir de recortes de classe, de etnia, de gênero etc).

Esta visão do que se passa dentro da família ilustra o que se passa também na sociedade, em nível macro. Os personagens e as informações divulgadas proporcionam modelos de reconhecimento ou identificação de si mesmo e do outro – por vezes, baseados na estereotipia. Os grupos sociais, as atividades, os relacionamentos ganham reconhecimento quando são registrados pela mídia e podem ser reconhecidos pelos consumidores de informação, que encontram no aparato midiático o lugar por excelência da cultura contemporânea.

Comprendemos, então, que da mesma forma que a linguagem permite o reconhecimento, enquanto seres humanos, das coisas que existem, a mídia (principalmente no período moderno e pós-moderno) constitui-se em fator essencial para a percepção pública da existência dos fatos e para os processos de (re)conhecimento dos grupos sociais.

Diagnosticada a presença efetiva dos meios na sociedade, bem como suas influências nas relações sócio/culturais, cabe discutir até que ponto a estrutura midiática de fato tem servido à auto-compreensão e ao diálogo com o diferente. Esta possibilidade dialógica é realmente almejada e alcançada pelo sistema de comunicação de massa?

Isto implica refletir sobre o quanto a mídia, tal como conformada hoje, utiliza seu poder para produzir intervenções democratizantes na sociedade, ou o quanto ela – por conta de seus interesses políticos e econômicos – transforma-se em instrumento de exercício de poder. Barbero

e Rey (2004), ao analisarem a televisão, defendem sua máxima importância social, entretanto ressaltam a relevância de se reconhecer esse meio (majoritariamente em várias regiões do mundo, inclusive no Brasil e na América Latina) como dominado por empresas capitalistas:

No que diz respeito à televisão, é certo que, do México à Patagônia argentina, essa mídia convoca hoje as pessoas, como nenhuma outra, mas o rosto de nossos países que aparece na televisão é um rosto contrafeito e deformado pela trama dos interesses econômicos e políticos, que sustentam e amoldam essa mídia. Ainda assim, a televisão constitui um âmbito decisivo do reconhecimento sociocultural, do desfazer-se e refazer-se das identidades coletivas, tanto as dos povos como as de grupos. (BARBERO e REY, 2004, p.114)

Para os autores, a TV é, ao mesmo tempo, um veículo com fins lucrativos e políticos voltada para atingir a uma maior gama de pessoas, portanto, produzindo conteúdos pouco reflexivos e mais homogêneos; e um instrumento indispensável para a compreensão da cultura e da sociabilidade contemporâneas. Apesar de a programação televisiva normalmente não estimular a participação ou exigir conhecimento prévio para ser entendida, não se deve ter em mente uma condenação prévia e preconceituosa em relação ao meio – até porque seu alcance pode, atendidas certas condições, ter um viés democratizante.

Se é verdade que o atual modelo convive com a chamada crise dos gêneros, com a estagnação dos recursos simbólicos e com os riscos do esvaziamento cultural e informativo, é igualmente verdadeira a afirmação de que a demonização do veículo não é melhor rumo para melhorá-lo. Nesse caminho, Douglas Kellner (2001) aponta que as mídias estão “exigindo novos tipos de conhecimento para decodificá-las” (p.27).

Mesmo reconhecendo que os *media* são controlados por um pequeno grupo, o autor defende que “a cultura veiculada pela mídia não pode ser simplesmente rejeitada como um instrumento banal de ideologia dominante, mas deve ser interpretada e contextualizada de modos

diferentes dentro da matriz dos discursos e das forças sociais concorrentes que a constituem”(KELLNER, 2001, p.27).

Mesmo diante da diversidade de recepção, derivada dos distintos repertórios culturais e dos distintos níveis de resistência de grupos sociais igualmente diversificados, não se pode perder de vista a necessidade de uma avaliação crítica daquilo que as televisões vêm oferecendo. Barbero e Rey creditam o sucesso da TV à falta de espaços de expressão pública ou ainda o que denominam de “esquizofrenia cultural” (2004, p. 25).

Assim, para eles, é nas imagens que as pessoas potencializam seu cotidiano, principalmente seus medos, porque afinal “é dos medos que vivem as mídias” (BARBERO e REY, 2004, p.40). Medo não só da violência urbana, mas possivelmente das fragmentações do espaço, das relações sociais e da própria percepção distorcida ou simplificada da identidade e da alteridade.

Fragmentações estas associadas à complexificação social, manifestada, por exemplo, nos fenômenos da expansão urbana e nos processos de globalização. Nesse contexto, a televisão é buscada como refúgio e, bem ou mal, oferece solo simbólico seguro e sensação de pertencimento – daí decorre sua imensa presença na vida cotidiana de variados segmentos sociais.

2.2 A TV na vida cotidiana de crianças e adolescentes e os processos identitários

Segundo o Instituto de Estudos e Pesquisa em Comunicação(EPCom)², dados de 2005 relatam que 81% da população brasileira assistiam à TV todos os dias. Deste público, destacam-se crianças e adolescentes, que “passam em média, entre três e quatro horas diárias assistindo à televisão” (CANELA, 2006, p.16). Bia Rosenberg (2008) ao citar uma pesquisa norte-americana realizada com crianças, descreveu algumas razões que justificam este hábito cotidiano do telespectador infantil.

Além da fuga à realidade, como já mencionado, o motivo mais alegado pelas crianças é o hábito, isto é, tornou-se comum apertar o botão mesmo que não seja para ver um programa específico. O hábito, segundo a autora, indica que a criança não escolheu a televisão, ela ligou o aparelho pelo costume de fazer isso, deixando de optar por outra atividade. Para aquelas que ficam sozinhas (ou mesmo na presença de um adulto na casa, sem que este efetivamente esteja acompanhando com atenção a criança), a TV cumpre o papel de oferecer companhia – não presencial nem dialógica, é verdade, mas ainda assim baseada em conteúdo simbólico, matéria-prima da vida social.

Assim, cabe refletir que, no tempo em que os pais não estão com seus filhos e estes estão sozinhos com a TV, as crianças estão aprendendo por si mesmas a partir da oferta de informação midiática. Por outro lado também, a televisão é utilizada como “babá eletrônica” (ROSEMBERG, 2008, p.24), isto é, exauridos por outras ocupações – trabalho ou até mesmo por brincar com as crianças- os pais buscam no entretenimento televisivo uma forma de “descansar” dos seus filhos.

“Uma outra razão mencionada pelas crianças para ver televisão é que os programas são escolhidos porque ajudam a compreender como o mundo funciona” (ROSEMBERG, 2008, p.20). Além de aprender sobre o mundo, outras afirmaram que aprendem sobre si mesmas. A TV ainda foi colocada como um estímulo à fantasia, no sentido de alavancar o imaginário infantil,

²Os dados podem ser visualizados em: <http://www.jornal.ufrj.br/jornais/jornal11/jornalUFRJ1109.pdf>

permitindo recriar realidades através do lúdico. Por fim, com tanta gente assistindo à programação televisiva, os assuntos das conversas também serão pautados pela televisão, o que se torna outro impulso pela procura desta mídia: ter assuntos em comum com os outros implica uma demanda por aceitação social.

Esses fatores destacados por Bia Rosemberg revelam o quão presente no cotidiano - não só do público infantil, mas principalmente deste - está a mídia e nela, a TV. É esta dimensão gregária e social que obriga os pesquisadores de qualquer área a incluir os meios de comunicação como variáveis significativas para a compreensão da vida social contemporânea. O que são os indivíduos isoladamente? Em grande medida, o sujeito só existe socialmente porque há o outro para que possa assim dizê-lo. A identidade, então, necessita de algo maior além do próprio ser para se constituir. Ela necessita de identificações e de narrativas compartilhadas que as produzam.

A identidade nacional, por exemplo, é construída pelo desejo do ser humano de pertencer a um grupo, isto é, embora haja como ser autônomo, só faz isso “porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo” (Scruton apud Hall, 1987, p.48) Ao analisar a identidade na pós-modernidade, Stuart Hall (1987) defende que as identidades nacionais são (re)formadas de modo histórico, simbólico e discursivo, e não originadas de maneira natural ou essencial.

No mesmo caminho, Canclini (1999), em seus estudos sobre os fluxos latino-americanos nessa era de globalização, traz a idéia de que o dinamismo cultural transcende fronteiras. O que permite este trânsito sócio-cultural com maior velocidade e acessibilidade é a comunicação midiática. Portanto, se existe a possibilidade de que as culturas latino-americanas estabeleçam uma identidade comum, as motivações e fatores agregadores certamente passam pelos *media*.

Como já destacamos, é notável a presença cotidiana da mídia na sociedade e, portanto, seria impossível desagregá-la da equação sobre como se formam as identidades. Kellner denominou a pós-modernidade, com a presença vertebradora dos meios de comunicação, de “cultura da mídia”. Para ele, “a cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global” (KELLNER, 2001, p.9).

Mas o papel dos *media* enquanto construtores de identidades sociais não é consensual: ao contrário, é terreno no qual divergências se explicitam com intensidade. Baudrillard (BAUDRILLARD apud KELLNER, 2001, p.298), por exemplo, entre outros pensadores pós-modernos, vislumbra a identidade subjetiva como um mito, uma ilusão, já que não se pode chegar a uma construção substancial. Reforça que a TV é como um ruído ou ainda um buraco negro que absorve todos os significados e significantes, transformando-se, através da implosão de imagens, em um produto saturado.

O sujeito pós-moderno, para muitos desses pensadores críticos aos efeitos da comunicação de massa, perdeu-se no fluxo intenso da globalização e sua fragmentação tornou-se inescapável. “Segundo a perspectiva pós-moderna, à medida que o ritmo, as dimensões e a complexidade das sociedades modernas aumentam, a identidade vai se tornando cada vez mais instável e frágil” (KELLNER, 2001, p.298).

De qualquer modo, é importante destacar que, independentemente do debate sobre o quanto a pós-modernidade é ou não marcada pela fragmentação das identidades, os meios de comunicação são os grandes vocalizadores de modelos – seja para o reforço de identidades, seja para suas reconfigurações. Os modelos – protótipos, estereótipos etc – oferecidos pela mídia são centrais para o fenômeno identitário:

Para começar, a cultura da mídia põe à disposição imagens e figuras com as quais seu público possa identificar-se, imitando-as. Portanto, ela exerce importantes efeitos socializantes e culturais por meio de seus modelos de papéis, sexo e por meio das várias ‘posições de sujeito’ que valorizam certas formas de comportamento e modo de ser enquanto desvalorizam e denigrem outros tipos. (KELLNER, 2001, p.307)

Kellner reconhece que a participação da mídia nesse processo de socialização ganhou forma ao longo do tempo. Na modernidade, as identidades eram estabelecidas por padrões de relacionamento que definiam quem as pessoas realmente eram – suas fundamentações religiosas, identificações políticas, profissão, grupos social etc. Já na pós-modernidade a identidade é uma construção de fatores articulados pela mídia e reforçados pela descontinuidade e obsolescência dos produtos e das relações.

A identidade pós-moderna, então, é constituída teatralmente pela representação de papéis e pela construção de imagens. Enquanto o lugar da identidade moderna girava em torno da profissão e da função na esfera pública (ou familiar), a identidade pós-moderna gira em torno do lazer e está centrada na aparência, na imagem e no consumo. (KELLNER, 2001, p.311)

2.3 O consumo e os estímulos comunicacionais aos públicos infantil e juvenil

O excerto que finaliza o subcapítulo anterior remete à idéia de que consumir é o ponto de partida para a identificação na contemporaneidade. Portanto, o consumo de produtos comunicacionais também o é. Ligar a TV, assistir a um filme ou ainda ler um determinado jornal constitui um exercício de consumo – no caso, de um produto informacional – com conseqüências identitárias. Segundo Canclini (1999),

Nós homens intercambiamos objetos para satisfazer necessidades que fixamos culturalmente, para integrarmo-nos com outros e para nos distinguirmos de longe, para realizar desejos e para pensar nossa situação no mundo, para controlar o fluxo errático dos desejos e dar-lhe constância ou segurança em instituições e rituais. (CANCLINI, 1991, p.99)

O consumo, para ele, pode ser definido como uma necessidade humana de se inserir no mundo, o que implica a importância de gerar o auto-reconhecimento bem como o reconhecimento pelos outros a partir da diferenciação. A prática de consumir, então, suscita um instrumento de socialização e de diferenciação: o que os indivíduos podem ter em comum uns com os outros, mas principalmente, o que é não-comum?

Quanto menos pessoas puderem adquirir determinado produto, mais valorizado ele se torna. É o preço da diferença. As coisas acessíveis à maioria determinam que existe uma parcela social que comumente é excluída, porque, afinal, se há maioria, existe também minoria. O consumo se encontra como uma peça chave na distinção desses grupos. “A lógica que rege a apropriação dos bens enquanto objeto de distinção não é a da satisfação de necessidades, mas sim da escassez desses bens e da impossibilidade de que outros o possuam” (CANCLINI, 1999, p.80).

(Re)pensando o consumo da mídia, como enquadrar a televisão no estabelecimento democrático - ou não - de seu próprio consumo? O aparelho televisivo que há anos atrás era acessível a poucos, hoje está presente na maioria dos lares brasileiros. Nessa percepção, pode-se considerar o alcance da TV como democrático, no sentido de que uma enorme parcela da sociedade possui acesso ao seu conteúdo.

Mas o paradoxo não se encerra aí: surgem, neste contexto, novas exigências de exclusividade para as elites: TVs a cabo, novas tecnologias digitais, reforçam que, a cada passo em direção à universalização, novas modalidades de consumo exclusivo asseguram a permanência da distinção.

Se isso vale para o consumo de determinadas mídias, vale também para os conteúdos por ela socializados, suas formas e gêneros. Assistir à televisão já significa consumir e ser exposto a numerosos outros apelos de consumo. O quanto esse meio tem se utilizado de sua facilidade em estar presente na vida das pessoas para também incentivar o consumo? Kellner (2001) dialoga

com essa questão ao abordar o filme “Uma linda mulher”(*Pretty Woman*), em que um executivo (Richard Gere) ao contratar uma prostituta (Julia Roberts), acaba se apaixonando pela mesma.

Mas, para que ela possa estar no nível da classe social de seu cliente, recebe uma quantia para se remodelar, isto é, comprar roupas luxuosas, acessórios de grife, aprender a se comportar elegantemente etc. “A mensagem do filme, portanto, é que quem quiser transformar-se em novo eu, transformar a própria identidade, ser bem sucedido, precisará dar atenção à imagem, à aparência, à moda.” (2001,p.300) Compreende-se então a indissociabilidade de consumo e identidade, em que esta é o conjunto do consumo de padrões, estéticas, imagens, fluxos informacionais e ideologias. No caso do filme, ele oferta a idéia de que a transformação está associada ao consumo.

A questão de fato é o quanto este incentivo ao consumo pode influenciar o telespectador? Notavelmente se observa hoje uma enorme quantidade de publicidade televisiva voltada para o público infantil que, devido à sua vulnerabilidade, ainda não possui capacidade de criticar a informação que recebe. Segundo Bia Rosenberg (2008), até os oitos anos, a criança não consegue compreender o real objetivo da publicidade. Entretanto, com dezoito meses de vida uma criança reconhece logotipos.

O documentário “Criança, a alma do negócio”³ realça essa realidade em que as crianças são movidas por publicidades afetivas que apelam para o sentimento. Rosenberg explica que as propagandas “influenciam ao ligar um produto a determinado sentimento ou a alguma percepção do mundo” (2008, p.116). Segundo os dados divulgados no mesmo vídeo, a criança brasileira é a que mais assiste à televisão no mundo. Além disso, 80% do poder de compra da casa são influenciados pelas crianças.

³ “Criança: a alma do negócio” é uma produção da Maria Farinha Produções. Dirigido por Estela Renner e produzido por Marcos Nisti.

Com estas três informações em mãos- primeiro, que as crianças se deixam encantar desde cedo com esta ou aquela marca; segundo, que não têm maturidade suficiente para compreender as intenções de uma propaganda; e, terceiro, que influenciam fortemente nas escolhas domésticas- os publicitários sabem que nossos filhos são o público ideal para dirigir seus comerciais. (ROSEMBERG, 2008, p.119)

Ainda no documentário, são ofertadas duas opções de escolha a um grupo de crianças: brincar ou comprar. Enquanto quatro escolheram comprar, duas optaram por brincar, um diagnóstico claro da participação da mídia nas decisões infantis. O comprar é o desejo de consumir e não de consumir determinado produto, já que o consumo é uma forma de se projetar socialmente.

Não se trata de deslegitimar o consumo. E sim de tratá-lo com a devida criticidade. Canclini (1999), por exemplo, sustenta a necessidade de repensar o consumo, dissociando-o da mera associação com o supérfluo e o irracional, e colocando-o no patamar de prática social com significados relevantes:

A aproximação da cidadania, da comunicação de massa e do consumo tem, entre outros fins, de reconhecer estes novos cenários de constituição do público e mostrar que para se viver em sociedades democráticas é indispensável admitir que o mercado de opiniões cidadãs inclui tanta variedade e dissonância quanto o mercado da moda, do entretenimento. Lembrar que nós cidadãos também somos consumidores leva a descobrir na diversificação dos gostos uma das bases estéticas que justificam a concepção democrática da cidadania. (CANCLINI, 1999, p.58)

Para que o consumo esteja alinhado à cidadania, o autor aponta três requisitos: “uma oferta vasta e diversificada de bens e mensagens” (p.89); informação confiável sobre a qualidade do produto e controle pelos consumidores e ainda, participação democrática nas decisões de ordem “material, simbólica, jurídica e política em que organizam os consumos” (CANCLINI, 1999, p.90)

Dessa forma, reconhecendo, por tudo até o momento exposto, que o produto da mídia possui uma enorme relevância na estrutura social e nas articulações políticas da mesma- somado ao fato de ser uma mercadoria que incentiva outros tipos de consumo- é necessário analisar de

que forma os requisitos expostos por Canclini podem ser verificados. A construção da cidadania no consumo midiático almejado pelo estudioso já se impõe nos marcos legais brasileiros, através da regulamentação educativa na televisão. Impõe-se também na prática efetiva dos veículos de comunicação? Essa é a questão a ser analisada.

2.4 Mídia e compromisso educativo: de que educação se fala?

A quem cabe a responsabilidade dos programas a que a criança assiste na TV, aos pais ou à própria emissora? Essa pergunta foi feita a um grupo de quinze adolescentes de escolas públicas de Juiz de Fora, MG, que participam do projeto Educação e Cultura Geracional⁴ financiado pelo Ministério da Cultura. A resposta foi consenso entre a maioria: aos pais. Os jovens alegam que o controle daquilo a que as crianças assistem deve-se aos pais, enquanto à TV cabe apenas transmitir e no máximo apresentar a classificação indicativa. Isto é, apesar de reconhecerem que deve existir um controle do que as crianças assistem, delegam essa função somente aos pais e retiram essas responsabilidades das emissoras.

De modo não muito diferente reagiu à mesma pergunta um diretor de uma emissora portuguesa em uma Jornada Luso-Espanhola sobre licenciatura dos *media* e pedagogia da comunicação, realizada em Lisboa, em outubro de 2008. Para ele, sua emissora não tem responsabilidade educativa, já que essa função se restringe somente aos pais. Tanto o telespectador- na voz dos jovens brasileiros- quanto o emissor- na voz do diretor de emissora

⁴ O projeto “Educação e Cultura Geracional” é uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de articular temáticas do Trabalho, das Gerações e da Cultura no espaço da Casa de Cultura da Universidade Federal de Juiz de Fora. O projeto se divide em três núcleos: Geracional; Trabalho e Cultura e; Território e Cidade. Dentro deste último núcleo está o projeto “Comunicação para a cidadania- tecnologias, identidade e ação social” com o objetivo de fomentar a reflexão sobre os conteúdos veiculados pela mídia. Este trabalho é desenvolvido com jovens entre 14 e 20 anos que moram em bairros periféricos de Juiz de Fora e são estudantes de escola pública.

portuguesa-, ainda que de países diferentes, isentam a televisão de sua responsabilidade educativa.

Com o mesmo grupo de jovens, foi feito o próximo questionamento: a televisão educa? “Se você ligar a TV cinco horas da manhã, vai ver que ela educa sim”, respondeu uma adolescente. As colocações em sequência à primeira resposta reafirmavam um determinado conceito de educação, associado à educação formal. Ou seja, para esses jovens a palavra educação remete ao formalismo escolar e, portanto, o que a TV exhibe como educativo neste sentido são programas apresentados em horários de baixa audiência, como nas madrugadas.

O artigo 221 da Constituição brasileira aponta que o primeiro item que as emissoras de rádio e de TV devem seguir é a “preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”. Nota-se, então, que existe um marco legal em defesa da apresentação de conteúdos educativos na programação televisiva. Ressalte-se que, em tese, estes conteúdos não necessariamente devem estar limitados a determinados programas ou horários, e sim presentes continuamente na programação.

Em 1967, o artigo 16 da lei nº. 236 especificou a presença de conteúdo educativo na TV:

Art 16. O CONTEL baixará normas determinando a obrigatoriedade de transmissão de programas educacionais nas emissoras comerciais de radiodifusão, estipulando horário, duração e qualidade desses programas.

§ 1º - A duração máxima obrigatória dos programas educacionais será de 5 (cinco) horas semanais.

§ 2º - Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as 7 (sete) e as 17 (dezesete) horas.⁵

⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del0236.htm>

Essa obrigatoriedade de horários, necessariamente leva a alguns questionamentos. Primeiramente, vale observar que esta regulamentação registra cinco horas a cada 120 horas semanais. Número que sugere escolhas que negligenciam o conteúdo educativo em relação a outros conteúdos, bem como a percepção irrelevante desta temática para a Constituição brasileira.

Em sequência, pensemos: limitar horas em que devem ser exibidos “programas educacionais” não contradiz o artigo 221, no sentido de que a programação televisiva, como um todo, deve preferir conteúdos de finalidade educativa e não somente em horários específicos? Todavia, vale ressaltar que, delimitando horários em que a programação televisiva deve se dedicar a conteúdos educativos, bem como destacando as prioridades das emissoras, observa-se que existe uma série de regulamentações jurídicas que reforçam a obrigatoriedade da televisão em relação à cidadania. Já o cumprimento dessas leis pelas emissoras televisivas, que são concessões públicas, efetivamente ocorre na realidade da TV brasileira?

A questão está também em refletir a que modelo de educação se entende pelos termos “finalidade educativa” (artigo 221) ou ainda por “programas educacionais” (artigo 16, lei nº 236). Segundo Vânia Lúcia Carneiro⁶, o que define o caráter educativo de um programa televisivo é como o seu receptor o apreende. Nesse mesmo caminho, Paulo Freire (2005) destaca a importância de relevar o contexto do educando e, aqui, coloca-se o telespectador nessa posição. Pensar nos efeitos da mídia implica avaliar também qual é a carga sócio-cultural que o educando/telespectador já possui antes mesmo de se dedicar a ligar o televisor.

Carneiro ainda salienta que o importante nessa mediação é a participação conjunta de pais e educadores para que as crianças possam ter melhor compreensão do que aprendem com a mídia. Existindo esse trabalho mútuo de entendimento, os “programas não precisam ser

⁶ Disponível em: http://www.educamidia.unb.br/02-leia/salto_p_futuro.htm

especificamente educativos para a criança participar, trabalhar” (CARNEIRO) ⁷. Esta afirmação sugere duas reflexões: a educação pela TV deve resultar em participação do público; e que mesmo uma programação destinada ao entretenimento pode se capaz de educar.

Contudo, a lei que alude a essa questão sobre processos educativos na TV encara educação de forma bem menos ampla. Segundo o artigo nº.13 do decreto de lei nº236, de 1967, “a televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates.” ⁸ Isto é, os ditos programas educacionais evocam o mesmo modelo o qual os jovens do projeto “Educação e Cultura Geracional” argumentaram como educativos.

Logo, para se discutir o quanto a mídia é capaz de educar obriga a um debate anterior: o que é educação. Pensar em educação implica, para determinadas correntes do pensamento, pensar em diálogo. A pedagogia eficiente defendida pelo educador Paulo Freire tem como base a dialogicidade, em que educador e educando estão constantemente aprendendo um com outro. O diálogo se pauta na troca e não na transferência. Freire denomina o modelo educacional que sustenta a crença da transferência de conhecimento de ‘visão bancária’. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2005, p.67).

A reflexão que permite a consciência de mundo é desvelada através do diálogo. O ser humano está aberto a ter consciência do macro, da sociedade, do mundo a partir do momento em que pode ter o direito de ter consciência, de refletir sobre sua condição. Mais ainda, a partir do momento em que se reconhece como sujeito deste mundo.

⁷ idem

⁸ Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103343/decreto-lei-236-67>

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu modo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados- seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. (FREIRE, 2005, p.15)

No caminho da dialogicidade percebe-se, assim como reforça o autor, que homens e mulheres são seres inconclusos, estão em permanente formação. Portanto, não está de acordo pensar o educador como aquele que repassa conhecimento sem recebê-lo. Este caminho contrário é o do antidiálogo, em que o opressor utiliza suas ferramentas manipulativas sem reconhecer seus oprimidos e muito menos sem reconhecê-los como humanos.

Para o educador, educação e comunicação estão presentes uma na outra, porque o educar em si é um ato comunicativo. A comunicação é parte essencial desse desvelamento de consciência de mundo a partir do momento em que faz a mediação desse processo. A discussão do presente trabalho sugere exatamente avaliar até que ponto a mídia pode permitir o desenvolvimento de uma consciência de mundo de forma cidadã, assim como anteriormente propôs Canclini.

No próximo capítulo, reforçaremos o debate sobre educação e educomunicação apontando definições e exemplos que servirão de suporte à análise do material televisivo que propomos estudar. Aprofundaremos no estudo do educador Paulo Freire para a melhor compreensão do desvelamento de mundo através da educação.

“(…) quanto mais o conhecimento circula, mais ele enriquece o mundo. E, como a principal base da riqueza humana hoje está centrada no conhecimento, a gestão de livre acesso a isso torna-se vital. Esse é um dos grandes eixos que, a meu ver, tende a transformar a educação.”

Ladislau Dowbor
(Criança e Consumo entrevistas: sustentabilidade)



3 A EDUCAÇÃO DIALÓGICA E OS CAMINHOS PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

“Pedagogia da autonomia” (1996), título da obra do educador Paulo Freire, traduz o pensamento do autor sobre o que se pretende alcançar com o processo educativo: permitir que o educando construa o conhecimento. Não há aí qualquer desqualificação do papel do educador nesse processo - ao contrário, trata-se de um modelo de interação: autonomia não implica individualismo, e sim a capacidade de o educando, uma vez estimulado, construir por si e para si

próprio o saber. A educação no sentido paulofreireano busca essa percepção de autonomia do saber reforçando o caminho contrário à “troca bancária”, descrita no capítulo anterior.

Nessa perspectiva, a educação e a comunicação baseada numa perspectiva de diálogo são indissociáveis. Não se produz conhecimento no monólogo e na arrogância de imaginar que tudo se sabe: quando a crença de se estar totalmente certo sobre algo é absoluta, cria-se um ambiente pouco propício ao crescimento. Sentir-se demasiado certo de sua própria certeza implica admitir, equivocadamente, que não há mais nada a ser aprendido sobre determinado assunto.

Não diferente está o pensamento do filósofo austríaco Karl Popper (1999, p.116) que, ao buscar um entendimento epistemológico do conhecimento, percebeu que toda teoria, para ser designada como tal, deve ter a possibilidade de ser refutada (princípio da falseabilidade). Isto nos impele a pensar que a teoria, seja ela sobre o que for, não é conclusa, cerrada - pelo contrário, deve estar disposta a enfrentar questionamentos.

Se um modelo teórico assim não o estiver, estará demasiado certo de sua certeza - o que constitui um erro cometido por muitos educadores, segundo Freire (1996, p.39). Por este raciocínio, todo conhecimento é inacabado, porque está em constante formulação. Nessa linha, portanto, a adoção de princípios educativos dialógicos é essencial.

3.1 Relações e contextos sociais e construção do conhecimento

O conhecimento, para Freire (1996, p.55), está em formação e reformulação constantemente, influenciado por numerosas variáveis – mas sobretudo pelas experiências que rodeiam o sujeito. Assim, educandos, educadores e os indivíduos como um todo estão sujeitos às formações mediadas pelas relações sociais, pelos meios, pelas instituições e por diversas outras

instâncias. Paulo Freire completa argumentando que ensinar - bem como aprender - exige consciência do “inacabamento” do ser humano.

“Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.55). Isso se dá porque a experiência humana é contínua, a todo o momento se absorve ou se observa uma gama de fatos que contribuem na percepção de mundo. Assim como a identidade é inacabada, o conhecimento também se constrói em relação com o ambiente, que o autor descreve como “suporte”.

O “suporte” é o espaço onde se estruturam as formações, os afetos, a sobrevivência e aprendizagem. “O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser enchido por conteúdos” (FREIRE, 1996, p.57).

É característica do autor a ênfase na necessidade da consciência de mundo e o papel da educação nesse sentido. O mundo e a existência nele não refletem em si próprios a percepção de existência um no outro, isto é, estar no mundo não implica a consciência deste ato. O diálogo, assim como também a educação, ambos experiências de troca, são possibilidades que proporcionam a consciência de existência no mundo a qual sugere o educador.

Eis aí um ponto fundamental no processo pedagógico. A consciência de mundo está também em se perceber enquanto sujeito deste espaço. O educando deve “assumir-se” (FREIRE, 1996, p.46). Este ato implica auto-compreensão como indivíduo atuante no meio, como ser capacitado a transformar a sua própria realidade bem como a compreensão do contexto em que se vive.

“Assumir-se” é também ser cidadão, no sentido não somente como habitante de uma cidade, ou ainda como um homem ou mulher de um Estado com direitos civis, mas algo

relacionado “com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento” (CANCLINI, 1999, p.46).

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.46)

A educação é um notável instrumento pelo qual os sujeitos podem ser estimulados a se reconhecerem de fato como sujeitos. É da tarefa do ensino-aprendizagem propiciar condições para que o educando se perceba em seu relacionamento com o mundo. Para tanto, faz-se necessário também que esta educação promova uma interseção entre o que se pretende ensinar e o contexto no qual vive o educando.

Uma estrutura pedagógica transformadora deve levar em conta a bagagem cultural e social dos atores sociais envolvidos no processo educacional, seja ele formal ou não. Portanto, perceber o educando com toda a vivência que a vida lhe imbuíu implica perceber, também, o contexto em que ele vive como fator primordial em sua formação pedagógica. Não basta simplesmente ofertar conteúdos escolares sem associá-los à realidade em que vive o educando.

Para que ele possa entender a esfera que o circunda é importante que tenha acesso a informações que propiciem a construção desse conhecimento. É aí que os meios de comunicação de massa (como a televisão) podem cumprir um papel de difusão de determinadas leituras sobre a realidade contextual. Uma pessoa olha a previsão do tempo antes de viajar com o intuito de saber as condições da viagem, o que levar na bagagem ou até mesmo se vale a pena ou não arrumar as malas. Da mesma forma, no ensino-aprendizagem, o educando precisa entender como o saber trocado poderá afetar sua existência no que tange à mudança efetiva de sua vida.

Desafiar é o imperativo da educação. Instigar os desejos do educando pelo entendimento do que se apresenta e, para tanto, compreender o objetivo do conhecimento apresentado é essencial. Cabe, então, ao educador, desafiar e não transmitir. Faz-se necessário possibilitar que o educando reflita, pense e que crie o conhecimento. Encontra-se, então, a curiosidade como articuladora dessa busca pelo conhecimento. Ao desafiar o educando, procura-se incitar sua curiosidade, torná-lo inquieto e questionador - seja ou não verbalizado o questionamento.

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p.35). Só há experimentação se primeiro há curiosidade pelo que se pode encontrar. A curiosidade é o que instiga a procura, o querer ou fazer. É ela que, ao se revelar espontânea num primeiro momento, apresenta um desejo intrigado de comunicar uma percepção. Inquieto e pensativo, quanto mais estimulado, mais desejoso de compreender será o educando.

O educador não está incumbido do exercício de tolher a criatividade ou a curiosidade espontânea de seus educandos. Limitar o pensamento é restringir seu potencial de expansão. Da mesma forma, os pais, também como educadores, precisam estimular a curiosidade de seus filhos, não podendo a inquietude da descoberta e sim ativando permanentemente o exercício da curiosidade. Segundo Freire (1996), domesticar a curiosidade pode levar à memorização, mas não ao aprendizado real.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p.95)

A dialogicidade permite essa estrutura de curiosidade e reconhecimento de um objeto de questionamento. Através das perguntas e respostas - ou também das não respostas - o educando

exercita sua capacidade crítica de refletir, levando a curiosidade espontânea a uma curiosidade epistemológica. A partir do momento em que o educando instigado pela curiosidade começa a procurar entender seus questionamentos, formulando um objeto de estudo, sua curiosidade que poderia ser ingênua torna-se epistemológica.

“Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1996, p.97). Pensemos nas experiências químicas e físicas que geraram grandes invenções, como a luz elétrica. Seria possível o espírito científico ser movido sem curiosidade? A resposta está em outro questionamento: o que leva um cientista a querer comprovar sua hipótese? Sem dúvida a curiosidade é fundamental ao espírito científico que questiona e duvida para poder comprovar ou dar sentido a suas teorias. A inquietude é parte integrante da natureza humana e se mostra, por exemplo, na busca por satisfação.

As contemporâneas tecnologias da informação fazem uso dessa inquietude humana a todo momento, ao apresentarem recursos audiovisuais inusitados, ao se reformularem constantemente e ao permitirem que o usuário interaja com o ambiente virtual. A mídia tradicional também pode, em determinados contextos, produzir esse efeito de instigar a curiosidade do público.

O desafio permanente das produções culturais midiáticas é aguçar a curiosidade do receptor para aquilo que se seguirá (seja o próximo capítulo, seja o próximo programa) – igualmente, busca-se instituir hábitos: fazer com que ele se sinta suficientemente interessado em comprar o mesmo jornal ou ligar a TV no mesmo programa no dia seguinte. No dia seguinte, o desafio será o mesmo e a satisfação da curiosidade do receptor – leitor, ouvinte ou espectador - nunca é saciada.

Portanto, a educação – levando em conta o contexto social e os potenciais humanos do educando - inevitavelmente deve primar em sua estrutura dialógica por estimular a curiosidade.

Para que se constitua como uma prática eficiente, é necessário o estabelecimento de uma relação de harmonia entre educador e educando no que tange, principalmente, à humildade do educador. Humildade de acreditar que pode aprender ao ensinar, afinal quem educa aprende. Da mesma forma que não se “aprende por aprender” (SOARES, 2009, p.197), não se ensina por ensinar.

A estrutura dialógica entre educador e educando aqui apresentada encontra na própria palavra ‘diálogo’ o fundamento de uma postura marcada pelo não autoritarismo. Assim, por princípio, cabe ao educador compreender que sua posição não o coloca na figura de quem manda ou detém conhecimento real a ser transmitido. Pelo contrário, assim como o educando, ele é inacabado, está em formação. O ensino-aprendizagem ganha esse hífen que liga um termo ao outro, ressaltando que os dois termos se compõem, isto é, aquele que ensina também aprende, como o que aprende também educa. O fato de ser educador não o coloca no status de quem transfere, mas de quem possibilita a troca.

Os pressupostos abordados até aqui não são fórmulas ou padrões únicos para conceituar um ensino-aprendizagem de qualidade. Mas indiscutivelmente a troca, a dialogicidade, a contemplação do contexto do educando, bem como o desafio à curiosidade, são processos que reforçam uma educação cidadã enunciada por Freire.

A educação não é um instrumento que somente busca ensinar conteúdos programados. Ela gera o conhecimento que leva à mudança. Através da consciência construída pela educação, o indivíduo se percebe na sociedade e compreende o que o rodeia. Portanto, torna-se capaz de agir no ambiente em que vive, provocando alterações.

Entretanto, nesse processo de reconhecimento, encontra-se um impasse. Conhecer a realidade em que se vive não implica necessariamente querer alterá-la.

Seria porém exagero idealista, afirmar que a assunção, por exemplo, de que fumar ameaça minha vida, já significa deixar de fumar. Mas deixar de fumar passa, em algum

sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que engendra novas opções, por isso mesmo em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, movo-me no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas, é a prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente. (FREIRE, 1996, p.44).

O exemplo do fumo nos permite perceber que o princípio da mudança está em “assumir-se”. Reconhecer-se não necessariamente leva à transformação, mas é o ponto de partida para vislumbrar as articulações sociais e políticas que circundam o sujeito. A partir daí, cabe ao indivíduo em seu livre arbítrio decidir o caminho a seguir.

Mas como esses debates se atualizam à medida que, na sociedade contemporânea, cada vez mais atores sociais instruem-se por meio da comunicação de massa? Quando a TV, por exemplo, passa a ser a instância que mais impacta – até por conta de sua cotidianidade – a formação de crianças e adolescentes, como se rearticulam essas reflexões sobre o processo educacional? Ao mesmo tempo em que a produção midiática pode cumprir um relevante papel na oferta de conteúdos para que os sujeitos possam compreender o mundo em que vivem, por outro lado, no ambiente midiático há muitos paradoxos relativos à questão da dialogia.

3.2 Educação e educomunicação

Objeto de estudo de variados autores, a relação entre comunicação e educação é apresentada de diversas denominações, como educomunicação e mídia-educação. Trata-se de uma correlação entre as duas disciplinas que se pautam em processos de complementaridade.

As diferentes denominações implicam também diferentes abordagens, como a educação para/sobre os meios ou através deles.

Ou seja, não apenas existe indissociabilidade entre os conceitos de comunicação e educação: igualmente são indissociáveis as perspectivas de educar para a mídia, sobre os meios e com os meios – num exercício metalingüístico, educar para a comunicação só é possível fazendo uso da própria comunicação. Por outra ótica, em ambos os casos há

utilização da comunicação bem como se pretende a educação, mas é distinguível o propósito. (PARAVIDINO, 2008, p.2)

Alguns autores defendem a introdução de técnicas de comunicação midiática nas salas de aulas, como forma de passar o conteúdo programado através das mídias. Entretanto, para alguns educadores, a utilização das tecnologias da comunicação no meio educativo formal, constitui-se apenas numa forma de evitar a monotonia das aulas e não reconhecer o real potencial educativo desses recursos. Segundo Barbero e Rey, essa estrutura que desprivilegia o relacionamento da comunicação com a sociedade leva o sistema educativo formal “a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO, REY, 2004, p.60). O recurso audiovisual, numa perspectiva paulofreireana, pode ser encarado como um estímulo à curiosidade do educando, incitando-o a buscar o conhecimento sobre os artifícios simbólicos apresentados. Situação, por exemplo, colocada pela pedagoga Lyn Alves (2005) que defende a utilização de jogos eletrônicos para ensinar conteúdos escolares. Juntamente com um grupo de pesquisadores, a pedagoga criou um game⁹ denominado “Tríade”: ao inserir os usuários no contexto do século XVIII, aborda-se a Revolução Francesa de uma forma lúdica. Este exemplo permite demonstrar a educação pela mídia em que utilizou-se a mídia objetivando produzir conhecimento relacionado à História. Porém, ainda que não fosse o objetivo principal, ao fazer uso de um recurso tecnológico permitiu também conhecer estratégias midiáticas e, portanto, educar para a mídia. Por outra ótica, educomunicar é também a literacia dos meios, isto é, buscar promover uma troca de conhecimento tendo a mídia como objeto de estudo. “Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas que a própria

⁹ O jogo virtual pode ser baixado neste portal: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/triade/index.htm>

comunicação se converta no eixo vertebrador dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação.” (SOARES, 2000, p.9)

A pedagogia dos meios delinea-se como recurso teórico e metodológico que visa fomentar a criticidade capacitando os educandos a construírem uma postura mais analítica em relação aos meios. Ismar Soares define a educomunicação como:

(...) o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos em espaços presenciais e virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativas, centros produtores de materiais educativos, analógicos e digitais, centros coordenadores, de educação a distância ou ‘e-learning’, e outros (...). (SOARES, 2000, 115)

Comumente a perspectiva educomunicativa associa-se a idéia de crítica, cultura, criação e cidadania, os 4 “C” apontados por Fantin (2007, p.5) como objetivos da relação educação/comunicação.

Douglas Kellner (2001) ao apontar o que sua obra objetiva ao analisar a mídia, descreve, da mesma forma, o que a educomunicação objetiva:

Durante todo o tempo, fazemos uma pedagogia crítica da mídia cujas finalidades são: possibilitar que os leitores e os cidadãos entendam a cultura e a sociedade em que vivem, dar-lhes o instrumental de crítica que os ajude a evitar a manipulação da mídia e a produzir sua própria identidade e resistência e inspirar a mídia a produzir outras formas diferentes de transformação cultural e social. (KELLNER, 2001, p.20)

Portanto, compreendemos pelas disposições de Kellner que o debate sobre a mídia, a análise de seu conteúdo vinculado ao contexto em que se insere bem como o reconhecimento das representações identitárias construídas pelas produções comunicativas- estratégias utilizadas pelo autor ao fazer “uma pedagogia crítica da mídia”, conforme apontou no trecho acima- são alternativas de se educar.

Estudar a comunicação midiática é, em grande medida, estudar o mundo em que se vive. O primeiro capítulo deste trabalho reforçou o quão presente está a mídia no cotidiano da sociedade. São publicidades que buscam nossa atenção constantemente, é a televisão que ocupa o antigo espaço dos santos na sala da casa, é o rádio ligado mesmo que seu ouvinte tenha nele uma atenção apenas periférica, são os sites de relacionamentos e diversas outras alternativas de participar deste cultura da mídia. Diversas modalidades, mas todas elas inevitavelmente presentes no dia-a-dia.

A precocidade da infância, a falta de relacionamento entre pais e filhos, o crescimento do índice de obesidade infantil dentre outras questões do mundo contemporâneo são comumente associadas às produções midiáticas. A aceleração de processos, a fragmentação das relações bem como das identidades, possivelmente se relacionam com o fomento tecnológico e informacional reforçado pela própria estrutura social altamente midiática.

Deve-se evitar uma análise simplista dos efeitos sociais da mídia, que suponha que ela apenas impõe padrões a serem assimilados acriticamente por seus receptores. A relação é mais complexa e só pode ser compreendida com a incorporação de conceitos como sedução e internalização de valores (mais do que mera coerção). Exemplo dessa abordagem não maniqueísta se encontra no filme alemão “A onda”, dirigido por Dennis Gansel e baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967, um professor de ensino médio, Rainer Wegner, ao explicar o tema autocracia aos seus alunos, propõe conhecer o modelo autocrático na prática e, então, instala a própria ditadura em sua classe.

Apesar do tema e da metodologia, todo o processo de construção de autocracia com os alunos não se dá através da imposição. Isto é, o professor, na figura do ditador, não determina o exercício de uma idéia sem que a mesma não seja debatida e acordada pelos jovens. Os jovens,

afofados em seus problemas de relacionamentos e conflitos da adolescência, encontram na formação de um grupo, com ideias em comum, um subterfúgio.

A “onda” explícita como as comunidades podem se converter em instrumentos de escape às dificuldades – a demanda por comunhão conduz o grupo a admitir o que, em outros contextos, seria inadmissível. Fato é que, aqueles alunos aderiram em massa ao projeto do professor, o que gerou repercussões estrondosas. Neste caso, foi a relação comunicativa entre professor e aluno que levou à manipulação ou foram os jovens que, angustiados com seus problemas, não souberam como se conduzir?

Pelo mesmo caminho podemos avaliar a participação social da mídia. Vale ressaltar que a comparação entre o diálogo do professor com os alunos e o diálogo da mídia com o público tem limites claros: no primeiro caso, não há a mediação tecnológica existente no segundo. Mas a comparação é pertinente quando se recusa o maniqueísmo de afirmar que a mídia pode sempre ser apresentada como manipuladora, desconsideramos que cada indivíduo a recebe de uma forma.

Assim como a criação de uma comunidade pelos jovens em “A onda”, a mídia, ao oferecer laços sociais também pode reverberar discursos que produzem identificação e sensação de pertencimento. Ou seja, as pessoas, como os jovens do filme, projetam angústias, medos e necessidades no conteúdo que recebem e, por outro lado, a mídia produz o material para atender à busca de projeções da sociedade.

Um jogo de duas vias: uma para a mídia e outra para a sociedade. A questão é: isso pode ser definido como dialógico? Mais ainda, quando pensamos a possibilidade de existir um diálogo entre a mídia e seu público, como poderia se dar este diálogo? Comumente, a televisão, objeto nosso de estudo, é encarada pela pesquisa acadêmica por meios de enquadramentos reducionistas, que só lhe ressaltam um papel de imposição – algo equivalente à visão “bancária” à qual se refere

Freire (2005), como exemplo de postura anti-dialógica. Nessa visão, o conteúdo televisivo é veiculado a uma massa de telespectadores que de nenhuma forma interfere nesse conteúdo.

Entretanto, numa perspectiva de reconsiderar a relação mídia-sociedade como capaz de admitir vias de mão-dupla, o público interfere sim na programação. O possível diálogo entre a TV e o telespectador é de fato mediado, mas isso não redundaria necessariamente num anti-dialogicismo (mesmo que seja plausível afirmar que normalmente essa relação se dê com base numa falta de diálogo com as minorias sociais que poucas vezes se vêem representadas).

A determinação de efeitos na programação decorrentes de padrões de audiência, por exemplo, é um forte artifício de que se desenvolvem relações comunicativas entre a TV e o público. As telenovelas não possuem uma história completa no momento em que começam a ser transmitidas, pelo contrário, o roteiro é construído ao longo da exibição conforme a aceitação do público. Isso é obviamente insuficiente para caracterizar diálogo, mas oferece indícios de que a recepção, num processo de retroalimentação, impacta a emissão. Isso sem contar a óbvia diversidade de padrões de recepção, advinda da igualmente diversa existência de repertórios culturais.

Demonizar os instrumentos midiáticos é o primeiro passo para não compreendê-los. Inegavelmente, assim como afirma Douglas Kellner (2001, p.9), as produções culturais, e aqui destacamos a TV, são fundamentais no processo de auto-conhecimento e de percepção de estar no mundo. Um claro exemplo disso é o que Rosa Maria Fischer (2002, p.154) coloca como a incitação do discurso de “si mesmo” reforçado pela mídia.

Há uma procura de refletir-se na mídia e ao mesmo tempo da mídia refletir a sociedade. São os *reality* shows, as telenovelas ou até mesmo as propagandas. São as frustrações do telespectador que se vê no personagem, os desejos de possuir a beleza do outro, a vida privada

exposta 24 horas etc. Um paradoxo: ao mesmo tempo uma procura legítima por identificação com a realidade e o desenvolvimento de estratégias para a fuga da mesma.

(...) consideramos todas as formas de se produzir, na TV, uma “volta sobre si mesmo”. Aqui poderíamos citar inúmeras técnicas de exposição dos sujeitos: na TV, intermitentemente, confessa-se a intimidade, confessam-se erros, desejos, mínimos detalhes de nossa sexualidade. Da mesma forma é nesse lugar que somos convidados a expor nossas culpas, a recebermos dos apresentadores ou dos locutores verdadeiras “lições de moral”, exemplos de vida, da reflexão sobre o vivido, da auto-avaliação, da auto-decifração, da auto-transformação. Se atentarmos bem para o modo como são elaborados inúmeros produtos midiáticos, há um sem-número de técnicas através das quais se propõe a todos nós que façamos minuciosas operações sobre nosso corpo, sobre nossos modos de ser, sobre as atitudes a assumir. (FISCHER, 2002, p.155)

Susan Linn (2006) da mesma forma recorre à publicidade como forma de entender os comportamentos infantis contemporâneos. Um claro exemplo disso é a obesidade infantil e a anorexia que, segundo a autora, “são crescentes problemas de saúde pública agravados pela mídia e pelo marketing na mídia” (LINN, 2006, p.127). Na obra, a autora apontou dados de pesquisas dos últimos 20 anos que revelam que “mais de 60% da incidência de peso elevado em crianças entre 10 e 15 anos pode ser causada pelo excesso de exposição à televisão”(2006, p.128).

Essa incidência não se deve somente ao fato de que, ao assistirem à televisão, as crianças tornam-se sedentárias, já que não precisam se exercitar para ver e ouvir. Mas se deve também às inúmeras propagandas de produtos alimentícios calóricos. No intervalo entre um desenho e outro, as empresas alimentícias conversam com as crianças sugerindo que elas comprem o hambúrguer da marca porque em troca ela ganha um brinquedo. A publicidade reforça o consumo da alegria ao se adquirir o objeto. Enquanto cada vez mais a procura pela felicidade e os prazeres se associam aos bens de consumo, Linn aponta o contrário: são mais felizes aqueles que valorizam qualidades não materiais.

As necessidades já existem e são diversificadas: a publicidade reforça que já há produtos para atendê-las. Portanto, para evitar danos sociais, é preciso que o discurso midiático sempre

leve em conta os possíveis efeitos ao seu público. Afinal, o consumo não é somente da mídia ou dos produtos que a mídia estimula a comprar, mas o consumo é também de um modelo de vida.

A pedagogia da mídia parte, então, deste pressuposto de que analisar as produções culturais ofertadas pela comunicação leva a compreender os meandros das instâncias sociais, ou ainda os “suportes” aos quais se referiu Paulo Freire (1996). Estudar a mídia capacita os seus leitores a reconhecer os artifícios dos quais ela faz uso.

Entender como se estrutura a produção, o que inclui a ordenação dos conteúdos, os filtros midiáticos, a reprodução dos fatos, a criação de acessórios como música, efeitos visuais dentre outras coisas, possibilita o conhecimento por parte do público daquilo que se ouve e se vê. Permite que o espectador opte conscientemente – e não que seja seduzido pela imagem.

Kellner, em “A cultura da mídia” (2001), procurou demonstrar como uma análise da mídia nos permite conhecer alguns poderes vigentes em uma sociedade. Através do estudo das representações de filmes, desenhos animados e produções musicais, o autor revelou algumas ideologias perpassadas por essa cultura. O estudioso traz a percepção de ideologia de uma forma palpável ao analisar o que objetivam os filmes hollywoodianos de ação como Rambo e Top Gun.

Para ele, a cultura da mídia emana ideologias que muitas vezes não são notadas. Tais ideologias reforçam poderes vigentes, sejam eles econômicos, políticos ou sociais. “Produz representações que tentam induzir anuência a certas posições políticas” (2001, p.81). Com essa frase percebemos a capacidade de influenciar a formação de opinião bem como a adesão às idéias pelo público diante do que é veiculado.

O livro cita a produção hollywoodiana refletindo o cenário político vivido em cada situação. Assim, num contexto de lutas feministas, por exemplo, os filmes procuravam reforçar ideais que exaltassem os homens. No mesmo caminho, o filme “Rambo” reforça os ideais defendidos por Reagan.

Mas, apesar disso, a cultura da mídia pode também permitir a libertação.

Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo à sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia e adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura. (KELLNER, 2001, p.10)

Compreende-se, com essa perspectiva, que a ação da mídia pode, portanto, resultar em efeitos políticos dissonantes: tanto pode oprimir quanto autonomizar, tanto pode engessar quanto flexibilizar, tanto pode servir à dominação quanto à libertação. Quanto menos os receptores de mensagens midiáticas conhecem as estruturas narrativas e as lógicas discursivas dos meios, maior será a possibilidade de que sejam mais facilmente manipuláveis.

No projeto “Educação e Cultura Geracional”, o qual descrevemos no primeiro capítulo, trabalhou-se com duas turmas de adolescentes no período de um ano. Em uma atividade introdutória à pedagogia da mídia na oficina de Telejornalismo, cada jovem sorteava uma pergunta aleatória elaborada pelos bolsistas coordenadores¹⁰. Dentre elas estavam questionamentos, como: Você já comprou alguma roupa porque a viu na TV?; como você acha que os negros são representados pela TV?, como a TV retrata o jovem?; ou, ainda, você deixaria de sair com os amigos para ver a final do Big Brother?

As respostas foram as mais diversas. Na primeira turma, os educandos encararam as perguntas se eximindo dos questionamentos a princípio. Ou seja, eles respondiam como se estivessem fora da possível sociedade do consumo midiático. Num primeiro momento não se reconheceram como uma pessoa que deixa de fazer outras atividades para em troca assistir à televisão ou até mesmo não se consideraram influenciados pela TV. Entretanto, bastaram alguns

¹⁰ Participam como bolsistas coordenadores do projeto: Alice Linhares, Bárbara Shlaucher, Bruno Camilo, Flávia Paravidino. e Raquel Lara.

debates sobre a relação da sociedade com a mídia e eles já começaram a se perceber de outra forma.

Já na segunda turma, a identificação com as perguntas foi verificada mais rapidamente. Não foi necessário esforço algum para se enquadrarem, sem vergonha alguma, como consumistas e colocados à mercê da TV. Embora as duas turmas tenham se reconhecido como cidadãos em uma sociedade midiática consumista, não demonstraram motivação em mudar alguma atitude que apresentavam nesse sentido.

Isso demonstra que não necessariamente o debate sobre comunicação leva à alteração na atitude, até porque mudar é um processo e, como defende Canclini, ser cidadão é também consumir. Mas é inegável que o diálogo sobre a mídia no mínimo provoca uma reflexão sobre o tema, primeiro passo para qualquer transformação.

Em uma outra situação no mesmo projeto, durante a oficina de Fotografia, foi abordada a questão da imagem na publicidade. Apresentou-se um vídeo em que é mostrado o processo de transformação de uma modelo em sua beleza completamente natural em direção à beleza resultante de maquiagem e Photoshop. O resultado da transformação é uma mulher sem defeitos estéticos que é exposta por uma publicidade em um outdoor.

Dialogou-se sobre o padrão de beleza vendido pela publicidade e pela mídia como um todo e um educando apontou que as agências de publicidade estão certas em divulgar mulheres como aquela, artificializada pelos recursos tecnológicos, porque é o modelo que vende. “Para que mudar se é isto que vende?”, questionou. Para que mudar? Esta é a questão que merece ser discutida: é possível fazê-lo de forma ética, sem forjar ou exaltar estéticas e padrões de vida como única fonte de felicidade?

Para compreender as possíveis formas em que a comunicação possa dialogar de forma ética com seu público, é necessário primeiramente observar o material midiático que já é

veiculado, em específico, pela televisão. Entender o papel social da mídia exige que se analise o conteúdo e de que forma ele é transmitido – até para que se possa propor mudanças. Portanto, os próximos passos deste estudo implicam observar a presença da educação para a mídia em duas emissoras brasileiras.

Para tanto, o próximo capítulo se dedica a uma análise de seis dias de programação televisiva, sendo destes, três da TV Globo e três da Rede Minas. A programação foi acompanhada na íntegra de cinco da manhã às zero horas, uma vez que defendemos que tanto o conteúdo educativo quanto o educ comunicativo podem estar presente em qualquer horário. Através do estudo sobre educação para a comunicação reforçada por autores aqui apontados, será possível encontrar- ou não- marcadores que estimulam uma leitura mais crítica dos meios.

“O mundo não é. O mundo está sendo.
Como subjetividade curiosa, inteligente,
interferindo na objetividade com que dialeticamente me relaciono,
meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre
mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.
Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente.”
Paulo Freire
(Pedagogia do Oprimido)



4 A TV A QUE ASSISTIMOS – E AQUELA QUE PODERÍAMOS VER

Quando diariamente o telespectador liga a TV ele sabe o que irá encontrar ou liga ao acaso? Ele procura por uma informação que explique o que ele viveu no dia ou ele busca apenas um alívio, um momento de relaxamento? O telespectador quer encontrar na TV uma fuga aos seus problemas ou a solução deles?

Pelos estudos e disposições teóricas que apontamos até o momento neste trabalho, sabemos que a TV quer atingir a todas essas demandas do telespectador. Mas nosso estudo não busca identificar quem é este que aperta o botão do controle remoto, e sim o que é que esta pessoa, o telespectador, encontra quando faz isso.

Pensando assim, este trabalho realizou um recorte empírico que consistiu na observação de três dias de programação, das 5h às 24h, em duas emissoras: a TV Globo e a Rede Minas. Para assegurar que a amostra comportasse diversidade de programas do final de semana e de dias úteis, consistiram em objeto de estudo os dias 08/11(domingo), 09/11 (segunda-feira) e 11/11(quarta-feira).

Conhecer a programação televisiva na íntegra permite analisá-la à luz dos conceitos teóricos abordados, além de fornecer um material no qual se verifica o que de fato a mídia televisiva tem oferecido para os seus telespectadores.

Com base nos estudos sobre pedagogia da comunicação apontados no capítulo anterior, procura-se identificar a presença de conteúdos e formatos que possam, em alguma medida, ser caracterizados como educativos ou educomunicativos.

4.1 Panorama Geral: Rede Minas

A Rede Minas faz parte Associação Brasileira das Emissoras Públicas, Educativas e Culturais – ABEPEC. Em Juiz de Fora, a programação é veiculada pela TV Educativa local (TVE). No site da Rede Minas, é possível visualizar o que apontam como objetivos:

Por ser uma concessão pública, a televisão tem como missão - conforme os preceitos básicos das emissoras associadas da ABEPEC e integrantes da Rede Pública de Televisão - educar, informar, entreter e divertir os telespectadores, observando os direitos das pessoas, principalmente das crianças, e os valores da solidariedade, fraternidade e igualdade.¹¹

Essa descrição de fato condiz com a programação apresentada pela Rede Minas? Ao assistir a programação, realmente se observa, por exemplo, a valorização da cidadania, articulando dinamismo cultural à preservação da integridade da infância? Numa visão abrangente e resumida sobre a emissora, o acompanhamento dos três dias analisados indica que algumas dessas características de fato confirmam-se. De modo geral, pode-se inferir que o conteúdo apresenta dimensões inclusiva, cultural, reflexiva, articulada nas questões nacional-regional e participativa e cidadã no que diz respeito aos direitos da infância – em contrapartida, é pouco versátil no formato, e apresenta programas com ênfase religiosa (sobretudo a TVE local).

Dentre os aspectos positivos, destacam-se como evidências dessas dimensões:

- **Inclusiva:** trabalha temas pouco debatidos pela mídia, como questões referentes a minorias sociais e ainda busca atingir os diversos públicos dos mais ao menos eruditos. Neste último caso, exemplificamos com a programação musical de domingo em que foram apresentados programas sobre viola, música clássica, rock e MPB. Também inclusivo, merece destaque o Jornal Visual, voltado para deficientes auditivos, com uma apresentadora utilizando a linguagem de libras.

¹¹ Disponível em: <http://www.redeminas.tv/cmi/pagina.aspx?27>

- Cultural: focada em apresentar conteúdos considerados culturais, tais como: música, teatro, dança, cinema e outros exemplos de arte. A programação do domingo, 08/11, comprovou essa inserção cultural. Neste dia, foram exibidos cinco programas sobre músicas, documentários e curtas. Além disso, os intervalos são feitos de uma amostragem de museus, artesanatos e peculiaridades das cidades mineiras. Durante a programação infantil, observamos também abordagens culturais, como a apresentação de instrumentos musicais e de dança feita pelo Castelo Ra Tim Bum.

- Reflexiva: a maioria dos programas articula-se no formato de mesa de debates ou entrevistas com apenas um convidado. Caso dos programas: Conexão, Rede Mídia, Sem Censura, Brasil das Gerais além de outros. Essa estrutura reforça uma troca de ideia sobre determinados assuntos, uma vez que os convidados são dos mais variados, desde artistas a especialistas em alguma temática. Os programas não apenas focam determinados temas sociais em pauta, como debatem efetivamente – e frequentemente com contraditório - os mesmos. Os intervalos também reforçam essa característica reflexiva ao apontar a conscientização sobre determinados assuntos, como o aquecimento global ou ainda a importância da educação familiar.

- Regional e nacional: a articulação se dá por meio de mescla de emissões nacionais (por exemplo, às 7h da manhã de domingo se toca o hino nacional com imagens da cultura brasileira) com a especificidade estadual. A Rede Minas foca na cultura do estado apresentando a arte local, as cidades mineiras – bem como suas características expostas no intervalo com o tema Cidade invisíveis de Minas- e notícias de Minas Gerais.

A TVE local corrobora com essa estrutura ao transmitir o programa Mosaico, em que são apresentados os bairros de Juiz de Fora. O programa Brasil das Gerais, no próprio nome reúne a característica nacional e local que busca a Rede Minas (tal articulação, como se verá adiante, é bem menos presente na TV Gobo).

- Participativa: a maioria dos programas de entrevistas ofereceu contatos de telefone e e-mail para que o público enviasse comentários e sugestões no momento de exibição do programa. Algumas dessas mensagens foram lidas ao vivo e debatidas pelos entrevistados.

- Infância cidadã: a programação infantil não apresenta características marcantes que incentivem o consumismo na infância. São programas que focam a beleza estética através da mistura de cores e ambientes agradáveis, além de conteúdos educativos – que procuram ampliar o conhecimento da criança- voltados para o público mirim de diferentes idades. A programação infantil é diversificada no seu formato. São expostos: desenho de massinha, pessoas fantasiadas, desenho animado, fantoches e bonecos de marionete.

Como pontos dissonantes em relação à questão cultural e educativa, podem ser apontados os seguintes elementos:

- Pouca versatilidade nos formatos: apesar das vinhetas dinâmicas e propagandas inteligentes que reforçam cultura e conscientização, a estrutura dos programas, em sua maioria, se constitui muito semelhante, variando apenas o tema, caso dos programas de entrevistas. Da mesma forma, dos programas musicais exibidos aos domingos, três só alteraram o estilo musical e os apresentadores, enquanto o formato - entrevista com os artistas, apresentação prévia do grupo musical e por fim a exposição na íntegra de um show- se manteve. Assim, observa-se um foco maior no conteúdo do que no formato.

- Proselitismo religioso: Durante a programação da TV local, a TVE veicula programas religiosos em dois momentos do dia, somados duram cerca de 4 horas – o que contraria a expectativa de que, numa emissora pública, não se encontrasse proselitismo de um específico grupo religioso.

4.2 Panorama geral: TV Globo

Há uma diferença fundamental nas duas emissoras que consiste no fato de que, apesar de ambas serem concessões públicas, a Rede Minas tem finalidade educativa e cultural, enquanto a TV Globo tem finalidades comerciais.

Entretanto, elas se encontram em alguns pontos, dentre eles a busca pela complementaridade da TV através da internet. Tanto na Rede Minas quanto na TV Globo, é comum, nos programas ao vivo, fornecer um site para que o telespectador opine ou converse com os produtores, repórteres e entrevistadores. Na Rede Minas essa complementaridade permite a participação do espectador/internauta durante o programa. Na TV Globo, os apresentadores reforçam que o público deve procurar outras informações ou *chat* no site da emissora somente quando o programa tiver acabado.

Um outro ponto em que as emissoras se encontram está na diversidade que permite atender a públicos de diferentes idades, crianças, jovens e adultos. Entretanto, vale ressaltar que possivelmente esses públicos são diferentes devido à divergência de conteúdos e abordagens dos mesmos por cada emissora.

Assim como pontuamos características gerais da Rede Minas, vale produzir o mesmo panorama com a TV Globo. Ao assistir à programação da emissora, destacamos alguns pontos notáveis que descrevem, de uma forma abrangente, peculiaridades: foco no jornalismo meramente factual, narrativa novelística, foco no entretenimento, programação fixa, versatilidade na produção e despreocupação com a infância.

- Foco no jornalismo (sobretudo o factual, com baixa densidade de reflexão): ao longo de um dia da semana, são transmitidos oito programas jornalísticos, inclusos noticiários rápidos como o “Globo Notícia”. Essa contagem ainda desconsidera outros programas, como o “Globo Rural” que também veicula notícias, mas referentes a temáticas mais específicas. Além desses programas, o jornalismo faz intervenções em outros cujo perfil não se volta ao imediatismo, caso

do programa Mais Você, que recebe intervenção dos âncoras do Jornal Hoje. Assim, inevitavelmente as notícias se repetem ao longo do dia, caso por exemplo de uma reportagem sobre a expulsão de uma aluna de sua universidade devido ao traje que utilizava para ir à aula. A mesma reportagem exibida no Fantástico no domingo, dia 8/11, foi também ao ar no Bom Dia Brasil e durante o programa Mais Você. O assunto ainda foi repercutido em todos os programas jornalísticos do dia.

- Narrativa novelística: são exibidas cinco novelas ao longo dos dias semanais- cerca de 4 horas- e aos sábados este número cai para três. À tarde reprisa alguma novela de sucesso e às 17h30min começa a novela voltada para o público jovem: Malhação. Em sequência são exibidas mais três novelas apenas com o intervalo de uma hora dedicado ao Jornal Nacional. E mesmo em outras atrações (inclusive no jornalismo) a estrutura narrativa típica da novela encontra eco.

- Foco no entretenimento: notavelmente, a programação, com exceção dos telejornais, volta-se para o entretenimento no sentido de que apresentam como objetivos divertir, distrair ou ainda provocar prazer. São programas humorísticos, como a Turma do Didi ou ainda programas de auditório, como Faustão, baseados em conversas com estrelas globais, revelação de bandas novas, realização de concursos etc.

- Programação fixa: a maioria dos programas está na grade de horário todos os dias, com exceção dos filmes – distintas produções, mas que são apresentadas em horário fixo diário. Há variações entre a programação do final de semana e a dos dias úteis, mas elas são fixas naquele específico dia. Os programas são muitas vezes reformulados buscando inovar em alguns formatos, mas geralmente permanecem com o mesmo nome e no mesmo horário, o que cria um laço de fidelidade. Se o telespectador quer assistir a determinada novela ou programa semanal, sabe a que horas deve ligar o televisor. A Rede Minas também segue uma padronização dos horários, entretanto, apresenta uma variação de programas durante a semana maior que a Globo.

- Versatilidade na produção: procura inovar nos formatos, ainda que os programas continuem com os mesmos nomes. A novela *Malhação*, por exemplo, há alguns anos continua com este título e como base de enredo, retrata a vida de jovens que brigam, amam, estudam, têm problemas etc. Já foi uma academia, colégio e hoje busca o espaço também da cidade.

O conteúdo é pouco diversificado, mas a forma como é apresentado se alterou por diversas vezes. Vale ressaltar que a Rede Globo é uma empresa que possui estrutura financeira, logística e técnica considerável, o que permite uma inovação de recursos, alcance global e qualidade da imagem. O *Fantástico*, por exemplo, apresentado todos os domingos há anos, reformulou sua estética por diversas vezes, implementando novos recursos e excertos. Hoje utiliza aparatos tecnológicos, como telas *touchscreen* em que o apresentador pode interagir com a imagem, além de apresentar uma gama de reportagens internacionais produzidas pela própria emissora.

- Despreocupação com a infância: a emissora veicula anualmente um grande espetáculo denominado Criança Esperança que visa arrecadar fundos para projetos sociais voltados às crianças. Porém, não apresenta a mesma preocupação com a infância em sua programação semanal. O horário com conteúdos destinados a este público não só é curto – cerca de duas horas ao dia - como também pouco educativo. São desenhos que reforçam estéticas do consumo e a violência na luta do bem contra o mal. Somado a isto, temos as publicidade de produtos alimentícios calóricos e da loja virtual de marcas da Globo que são exibidas nos intervalos da programação infantil.

4.3 Representações do consumo e modelos de identificação

Três garotas estudantes salvam o mundo em suas diversas aventuras como espiãs. São esbeltas e adoram um shopping. Estão sempre preocupadas com a beleza ou comprando acessórios para se enfeitar, até serem chamadas para a próxima missão. Os utensílios que usam nessas missões são espelhos, bolsa, colar, batom, cinto e diversos outros objetos de uso feminino. Essa é a descrição do desenho *Três Espiãs Demais*, que vai ao ar todas as manhãs na programação da TV Globinho. Um modelo de identificação de garotas consumistas ofertado às crianças na programação infantil da TV Globo.

Em outro desenho da mesma emissora, apresentam-se as crianças tecnologizadas do mundo contemporâneo, como uma garota no desenho *Phineas e Ferb* que diz estar com uma crise de adolescência e por isso fica um tempo considerável ao celular conversando sobre que roupa deverá usar para sair de casa. Neste mesmo desenho, os irmãos dessa garota se dedicam a construir aparatos tecnológicos, enquanto ela tenta demonstrar à mãe a bagunça que os meninos aprontam. Entretanto, ela não consegue de fato provar porque os pais nunca estão em casa para acompanhar os filhos.

Em contrapartida, num dos episódios da série *Menino Maluquinho* - que narra as peripécias de uma criança comum, que se diverte, brinca e tem família - na Rede Minas, a mãe do Maluquinho o leva para passar as férias no sítio do avô do garoto. Ele se entristece porque queria ficar na cidade com seus brinquedos tecnológicos. Quando chega no sítio, seu avô sugere que ele vá brincar, ele retruca: “brincar é coisa de criança”.

Inicialmente, para o garoto, brincar no computador ou em vídeo games não causa vergonha e não o faz ser criança, mas brincar sem estes acessórios é infantil. Entretanto, no mesmo episódio o menino acaba reconhecendo o gosto pelas brincadeiras simples em uma fazenda, como comer fruta na árvore e correr pelos campos. Esse enredo narra uma situação real de apego tecnológico das crianças e a vergonha associada à palavra brincar. Entretanto, o

programa soube articular essa ideia a uma proposta de que o brincar com a natureza ou naturalmente, sem recursos técnicos, é muito agradável.

O consumo de alimentos não saudáveis também esteve presente nos desenhos da TV Globo. Em *Os Padrinhos*, as crianças lanchavam hambúrguer e refrigerante no intervalo das aulas. O mesmo aconteceu em *Drake e Josh*, dois irmãos adolescentes numa família em que a presença dos pais é irrelevante. Um dos irmãos trabalha em uma lanchonete e, portanto, é comum que os jovens clientes estejam consumindo pizza, pipoca e refrigerante durante esses programas. Somada a essa exposição estão as publicidades nos intervalos.

O McDonalds, apoiado na ideia de aliar o produto a um sentimento, ofereceu a amizade como suborno para a compra do hambúrguer. A propaganda consistia em mostrar crianças felizes brincando enquanto a voz ao fundo afirmava a importância de se ter amigos, uma sugestão à promoção de que ao levar um amigo para comer se ganha desconto.

Observamos que o produto televisivo especificamente destinado ao público infantil não consiste somente na TV Globinho, no caso da Globo, mas também nos filmes exibidos na sessão da tarde. Durante os dois dias semanais foram assistidos aos filmes: *O Professor Alopado* e *High Schol Music 2*. Vale destacar quanto a esses filmes que o primeiro narra a história de um professor obeso que descobre uma fórmula química pra emagrecer e então aplica a fórmula em si próprio. Ao perder muitos quilos, sua auto-estima se eleva e ele se redescobre, como se a solução para alcançar a felicidade fosse emagrecer. Entretanto, ao final do filme ele comprova que o melhor é ser feliz como é.

No musical *High Schol Music 2*, jovens amigos de uma escola passam férias trabalhando em um hotel de luxo. Os únicos que não trabalham são dois irmãos de boa condição financeira que se isolam do grupo. Não se trata de uma luta do bem contra o mal ou dos mais ricos contra os menos favorecidos, e sim da menina rica que deseja ter o status de melhor cantora. Essa

adolescente, loira que transforma melodias românticas em encenações sensuais, é o típico retrato das cantoras pop norte-americanas. A procura pelo status é, da mesma forma, uma mostra do que essas figuras musicais do pop têm representado para muitos jovens.

Já a programação infantil da Rede Minas volta-se para um teor educativo com a apresentação de crianças curiosas e interessadas em aprender. Caso do Castelo Ra Tim Bum, que narra a vida de uma família de bruxos dentro de um Castelo. O Castelo apresenta bichos que conversam, piano com imagens além de outros artefatos que comumente servem para educar sobre música, história, geografia etc.

Além dos desenhos e filmes que ofertam modelos de identificação para a infância, destacamos as telenovelas como fonte de estéticas e comportamentos ofertados ao telespectador. Vale lembrar que a Rede Minas não transmite novelas, estas que aqui mencionaremos são exclusivas da TV Globo.

Às 17h30min, de segunda à sexta, é transmitida a novela *Malhação* que agora carrega em seu nome o título “identidade”. No primeiro dia de exibição, 9/11, em que foi adotado este lema identidade, os jovens narravam um pouco de si, suas angústias, características e anseios. O objetivo estava explicitado pelo próprio tema: fazer com que os telespectadores se identifiquem com as marcas, estilos e identidade daqueles jovens.

O diretor geral de *Malhação*, Mário Márcio Bandarra, resume essa idéia com a seguinte frase exposta no site da emissora: “Cada vez mais queremos trabalhar com pessoas que existam.”¹² O enredo volta-se para um jovem de família rica que apronta brincadeiras e aventuras conquistando boa fama entre os colegas do colégio onde estuda, uma sugestão de que a riqueza é fonte de fama e sucesso.

¹² Disponível em: http://redeglobo.globo.com/Tv_globo/Por_dentro_da_globo/0,,POB0-15704-4-0,00.html

Em contrapartida, a única pessoa que é contra o famoso garoto é uma jovem que luta pelos direitos humanos. Às 18h e 19h temos respectivamente, *Cama de Gato e Caras e Bocas*. Ambas voltam-se para intrigas de pessoas ricas e poderosas que desejam cada vez mais obter dinheiro a custa da humilhação dos menos favorecidos. A diferença marcante entre uma e outra está no teor de humor, em que a segunda é mais humorística que a primeira. Na novela das 19h encontramos Bianca, interpretada por Isabelle Drummond, uma jovem que não aceita a sua condição financeira e quer ser tornar rica com seu negócio. A ambição da menina coloca o dinheiro na frente de todas as causas, ainda que a família tente reforçar outros valores. Em contrapartida, a mesma novela exalta princípios de união da família e a importância do amor.

Por fim, às 21horas é transmitida a novela *Viver a Vida*, que apresenta famílias ricas do Rio de Janeiro, tendo como eixo principal uma modelo negra, vivida por Tais Araújo, que se casa com um homem mais velho separado depois de 30 anos de casamento. Em torno desta história são reveladas questões que envolvem traição, anorexia alcoólica, gravidez na adolescência dentre outros temas, mas o que ganhou foco durante os dias assistidos foi a questão da tetraplegia.

Ao final da telenovela são relatadas experiências de superação numa menção à superação que possivelmente a personagem que se torna tetraplégica terá de exercer. Esses relatos são uma tentativa de aproximar o conteúdo novelístico da realidade vivenciada pelo telespectador, uma forma de dizer que o que se passa com o personagem já aconteceu com alguém na realidade. A tentativa de aproximar a narrativa novelesca do cotidiano implica buscar, incessantemente, a identificação do público com o personagem.

4.4 Temas educativos?

Através das reflexões propostas por Freire e apontadas no capítulo anterior, compreendemos a distância que separa a educação baseada na ideia de troca e diálogo e aquela verificada no modelo formal, baseada na transferência. A televisão, enquanto veículo fundamentalmente expositor, já redonda majoritariamente numa estrutura anti-dialógica. Entretanto, diante das duas emissoras estudadas, verificamos possibilidades de uma maior interação do telespectador durante a programação da Rede Minas.

Nos programas ao vivo desta emissora, são oferecidos contatos de telefone e email ao telespectador. Em nenhum momento dos dias assistidos as ligações dos telespectadores foram ao ar, mas o mesmo não aconteceu com os e-mails. No programa Brasil das Gerais, a apresentadora Roberta Zampetti leu os e-mails recebidos pelos telespectadores enquanto os especialistas convidados respondiam. Provavelmente a apresentadora selecionava aqueles que acreditava que poderiam ser lidos, mas, mesmo diante dessa filtragem, vale destacar a iniciativa de permitir a participação do telespectador durante o programa. No programa Mais Você, a apresentadora, Ana Maria Braga, oferece também um telefone celular para que os telespectadores enviem mensagens. As mensagens são transmitidas em caracteres e não há comentário da apresentadora sobre o conteúdo recebido.

Ainda na Rede Minas, destacamos a forma como ela vem tentando transmitir informações sobre o mundo, a ciência, a história dentre outros estudos e curiosidades. Esses conteúdos estão imersos na programação infantil propiciando uma abertura a construção do conhecimento de forma lúdica e criativa. Caso, por exemplo, do Castelo Ra Ti Bum, como mencionamos anteriormente. Além dos programas infantis, a Rede Minas resgata a educação através de outros programas como Expedições – que busca apresentar regiões do mundo e os fatos históricos que a rodeiam - e Imagem da Palavra - que reflete sobre literatura. São exemplos que procuram passar

informações educativas associando-as ao cotidiano, além de utilizarem uma linguagem simples para que os leigos nos assuntos expostos possam compreender.

Assim também faz o programa Telecurso, transmitido pela Rede Globo entre 5h e 6h, de segunda à sexta (e a simples definição do horário já impede o programa de alcançar públicos mais amplos). O programa em questão é constituído por “teleaulas”, uma vez que objetiva apresentar conteúdos escolares, mas de uma forma atrativa. Para explicar o tema ‘balanço patrimonial’, por exemplo, foi narrada uma breve história em que o telespectador poderia entender de uma forma palpável como aquele tema poderia estar presente em seu cotidiano.

Vale destacar que, ainda que o tema ‘educação’ esteja presente no formato de uma aula, como mesmo nomeia o programa, a linguagem utilizada bem como a forma como educam os personagens dessa aula não correspondem ao modelo tradicional de um professor com sua lousa – e por vezes criativa abordagem, no entanto, limita-se ao pequeno público capaz de ligar o televisor às 5h da manhã.

Entretanto, encontramos a inserção de temas sociais pouco debatidos em outros horários na mesma emissora. Na série Sagrado, veiculada todos os dias pela TV Globo no início da manhã e ao longo do dia exibidos pequenos trechos, líderes religiosos expõem reflexões sobre temas da sociedade, conforme seus valores religiosos. No período assistido, a mulher e sua participação na sociedade era o tema argumentado.

As telenovelas globais, que tanto excluem quanto incluem temas e realidades sociais, por vezes, pautam os assuntos a serem reconhecidos pela sociedade. Das novelas que mencionamos, procuramos notar a inserção de temas interessantes a serem debatidos pela sociedade. Em Caras e Bocas verificamos um enredo que pauta assuntos de preconceito racial, através de uma criança que deseja ser modelo; reforça as diferenças religiosas e a necessidade de uma intercompreensão social desses costumes, através de uma personagem judia que não pode se casar com um

descendente de nazistas; mostra que há mais preconceitos do que impedimentos em relação à cegueira, e traz também o tema do ‘câncer de mama’ por uma personagem que vivencia o tratamento da doença.

É interessante destacar que, tanto na telenovela exibida às 18h quanto na das 19horas, as protagonistas são mulheres negras, vividas por Camila Pitanga e Taís Araújo, respectivamente. Se, por um lado, é possível notarmos o avanço de inclusão racial, já que comumente pessoas negras não ocupam esses papéis nas novelas globais, por outro se percebe o quanto o fato ainda é capaz de chamar a atenção (o que demonstra que é incomum).

No primeiro caso, Camila Pitanga vive uma faxineira humilde e determinada que cuida sozinha de 4 filhos. Ela ocupa a parte do elenco considerada como honesta, isto é, o grupo do “bem”, enquanto sua rival é uma linda mulher loira e de boa condição financeira, mas sem valores morais. Já na segunda novela, Taís Araújo não só é protagonista como uma modelo internacional reconhecida. Nesta novela, *Viver a Vida*, ainda encontramos como foco recente uma modelo que se torna tetraplégica, trazendo ao público os modelos de heróis: aqueles que venceram dificuldades na vida, como discutido no item anterior.

A Rede Minas exhibe documentários e curta-metragens - formatos que não são comuns à Globo - que trazem a realidade de minorias. A própria emissora afirma, em uma propaganda sobre o programa *Tai Como Nós Somos* (responsável por exibir documentários): “Quando a realidade parece ficção, é hora de fazer documentário”. No domingo assistido, foram ao ar dois documentários que narravam situações de conflito em países latino- americanos.

O primeiro, “E lo otro lado”, abordava a situação de presidiários numa penitenciária panamenha. O documentário consiste na visita do documentarista à penitenciária, conversando com os presos e a polícia que os vigia. Num segundo momento de *Tai Como Nós Somos*, foi exibido o documentário “Micoahumado”, que retrata uma comunidade boliviana, Micoahumado,

de seis mil habitantes, onde se travam lutas do Exército de Libertação Nacional, ELN. Ambos os documentários tiveram uma breve contextualização antes de serem transmitidos.

Em continuidade a essa exposição sobre o tema conflito de minorias e ainda criminalidade, em sequência aos documentários, o programa Conexão - que consiste em uma entrevista com um único entrevistado - trouxe para debate o coordenador executivo do grupo cultural Afroreggae, José Júnior. A discussão se pautou nos assuntos de violência, criminalidade e como o Afroreggae tem contribuído com as minorias sociais dando uma segunda chance a jovens que já estiveram presos.

Ainda trazendo a inclusão de temas pouco debatidos pela mídia, destacamos o programa Canal Saúde, transmitido às 5h de domingo, na Rede Minas. O programa consiste em um debate com pessoas envolvidas em um tema escolhido. No domingo, dia 8/11, o tema era prostituição e contou com a participação de integrantes de redes sociais envolvidas no tema. Já no programa Brasil das Gerais, com o mesmo formato do anterior, o tema era religiões e, no dia assistido, 11/11, os convidados eram bruxos que falavam sobre “Wicca”. Percebemos, por esses exemplos, que a Rede Minas constantemente busca inserir na TV assuntos pouco debatidos socialmente.

Até o momento, abordamos a inserção de temas em debates, telenovelas e outros tipos de programas, mas aqui vale lembrar uma outra alternativa de inclusão pela TV que é o Jornal Visual, da Rede Minas, transmitindo na linguagem de libras para deficientes auditivos. Para completar as percepções de educação, encaramos as campanhas de conscientização exibidas nos intervalos de ambas emissoras como alternativas ao favorecimento de se pensar realidades, tais como: como ser um doador de órgãos, a importância de se refletir sobre o aquecimento global e ainda a necessidade de que os pais estejam mais próximos na educação dos filhos.

4.5 Há educomunicação na TV?

Se já foi traçado um panorama geral de como a questão cultural e educativa apareceu nas programações das duas emissoras nos dias analisados, trata-se de verificar – e como – o tema da educação para a própria mídia aparece. Partimos da idéia exposta no capítulo anterior, que encara a educomunicação como uma forma de promover a reflexão sobre os meios de comunicação e sua participação na sociedade. Para tanto, debates que tenham como referência a comunicação, além de outras formas de relacionar as realidades apontadas com possíveis correlações midiáticas, são alternativas de educar para a mídia.

Buscamos com este trabalho, identificar se as mídias brasileiras, nos exemplos da Rede Minas e Rede Globo, apresentam características que impliquem a uma reflexão por parte do telespectador quanto à própria mídia. Verificamos nos três dias assistidos de cada emissora que o debate educacional está pouco presente (sobretudo na TV Globo). Poucos são os momentos nos quais os programas exibidos permitem o incentivo à reflexão sobre os próprios veículos.

Mas, ainda assim, foi possível apontar alguns exemplos. Na manhã de domingo, às 5h50min, por exemplo, é exibido na Rede Minas o programa Zapping Internacional, que consiste em uma narrativa sobre as produções televisivas do mundo. O programa procura mostrar quais emissoras existem no país escolhido, as técnicas utilizadas por essas emissoras, o que faz sucesso e ainda como é a recepção do público às produções televisivas.

Assim, este programa da Rede Minas não busca somente apontar como são as produções televisivas no exterior, mas também discuti-las com seu público e com os próprios produtores. No dia 8/11, o país em questão era a Argélia e o ponto de partida estava em situar o contexto político e social vivido pelo país e que, por consequência, influenciava nas transmissões

televisivas. Por estas questões sócio-políticas, um programa de *reality show*, por exemplo, não é mais exibido em canal aberto na Argélia.

Zapping Interacional teve como direcionamento uma família argelina que contava suas impressões sobre as emissoras, os programas preferidos por cada um da família e como eles recebiam aqueles programas. Um integrante da família, ao falar sobre telenovelas, afirmou: “as telenovelas são sempre as mesmas há anos”. Em contrapartida, Zapping Internacional procurou os estúdios de emissoras ou produtores famosos do país, mostrando as estruturas do programas que a mencionada família destacava. Foi exposta a opinião de diretores, produtores e atores televisivos apontando o que eles também pensavam sobre a mídia argelina. O programa da Rede Minas ainda apresentou as publicidades televisivas que aparecem nestas emissoras apresentadas.

Destacam-se, nessa programa, o conteúdo e a forma como foi articulado. Ao apresentar a cultura televisiva de outro país, permitiu uma reflexão sobre o relacionamento da mídia com a sociedade argelina. Isso foi ainda mais reforçado ao mostrarem como de fato se dá a recepção aos meios, através das impressões da família escolhida. Para completar, não se detiveram somente no público, mas também naqueles que fornecem o material pelo o qual esse público se apropria. De certa maneira, refletir a cultura da mídia de outro país implica também o questionamento de como é a cultura da mídia no país em que se vive.

Ainda na Rede Minas, encontra-se um programa cujo objetivo principal é justamente discutir comunicação. No site¹³ da emissora observamos essa descrição quanto ao programa: “o objetivo do programa Rede Mídia é ser um fórum de debates sobre todas as nuances e formatos da comunicação.” No formato temos um apresentador e um convidado da área de comunicação, como jornalistas e professores. O programa dura trinta minutos e no dia assistido, 08/11, o convidado entrevistado era o jornalista e escritor Sérgio Vilas Boas.

¹³ Disponível em: <http://www.adtv.org.br/Cmi/Pagina.aspx?475>

O debate direcionou-se ao jornalismo literário, uma vez que o convidado exercita este trabalho. Foram abordados conceitos sobre o que diferencia o jornalismo literário dos outros - se há diferenças - através de breves entrevistas com escritores e jornalistas. Interessante notarmos que os conceitos quanto ao jornalismo, bem como quanto ao jornalismo literário, apontados pelas breves entrevistas, foram bastante divergentes. Esta diversidade de posições propiciou o conhecimento dos vários enquadramentos dados ao tema. Vale ressaltar que esse modelo de programa, ainda que cumpra potencialmente o entendimento da necessidade de elucidar a lógica e a linguagem da mídia, não se volta a um público geral.

Às 17h30min de domingo, também na Rede Minas, é exibido o Imagem da Palavra. Apesar de não voltar-se diretamente ao estudo da mídia, como faz o exemplo anterior, ao abordar literatura o programa mostra como um autor constrói um texto a partir do relato de escritores e também de jornalistas. Portanto, acreditamos que compreender a narrativa textual implica a compreensão da comunicação.

Vale ressaltar iniciativas de se introduzir o tema ‘mídia’ nos debates da emissora. Situação ocorrida, por exemplo, no programa “Mesa de debates”, uma produção local, em que ao discutir sobre moda um dos entrevistados questionou se a mídia dita a moda.

Durante os três dias televisionados que acompanhamos, a TV Globo não apresentou iniciativa semelhante à Rede Minas no sentido de dedicar algum programa tendo como objetivo principal refletir a comunicação. Entretanto, nas teleaulas do Telecurso de língua portuguesa e história encontramos narrativas que discutiam, mesmo que residualmente, questões relativas à mídia.

No dia 9/11, segunda-feira, às 5h45min, o Telecurso sobre história abordou o tema ‘indústria cultural’ e para explicar o conceito, citou-se a televisão como exemplo. A teleaula trouxe perspectivas da cultura das décadas de 70 e 80 e relacionou a televisão a este contexto -

“encantando as pessoas”, conforme se afirmou na aula. Interessante destacar que os exemplos televisivos eram da própria TV Globo, como o Jornal Nacional e o Fantástico, isto é, a teleaula reconhecia as produções culturais da TV Globo como produtos da indústria cultural. Neste mesmo programa, abordaram-se outros veículos comunicativos reforçando que a indústria cultural não é exclusividade da TV. Para completar, apresentaram o lado de enfrentamento desta indústria: a contracultura.

Nas teleaulas de língua portuguesa, nos dois dias acompanhados, também se enunciaram indicações de preocupação com o tema. Na segunda-feira, 9/11, o programa trabalhava a idéia de como se construir uma obra literária e a relação do texto com o contexto social em que vive o autor. Para tanto, duas mulheres conversavam sobre uma história que uma delas tinha lido. A história narrava a trajetória de uma mulher determinada que vivia no sertão e foi assassinada ao final da história.

Além de trazer o debate sobre a participação social da mulher, depois de narrar a história, uma das duas mulheres que conversavam diz: “é isso que eu vejo todos os dias nos jornais”. Então, a apresentadora do Telecurso questiona se histórias sangrentas como a da mulher do sertão condizem com o mundo real. O programa termina com este questionamento, deixando reflexões sobre a mídia: as notícias veiculadas pela mídia são comumente violentas e ruins? Ou ainda: o que a mídia divulga é o que realmente acontece? Ao comparar narrativas literárias à mídia, a teleaula em questão permitiu refletir sobre a relação da mídia com a representação da realidade.

Dois dias depois, dia 11/11, o Telecurso de língua portuguesa retomou este assunto com o intuito de demonstrar o que há por trás das representações artísticas. Retomando o exemplo da narrativa da mulher do sertão, debateu-se o que o autor quer transmitir quando escreve e, da mesma forma, o que a mídia quer passar através da exposição de determinados conteúdos. A

apresentadora questiona: “Os livros, a TV e o cinema devem mostrar a realidade tal como ela é ou apenas alegrar o público?”.

Em sequência, uma das duas mulheres que narravam a história do sertão afirmava que a TV deve mostrar a realidade e não se deter em novelas alienantes. Então, o programa voltou-se para a ideia de compreender qual realidade era de fato veiculada pela mídia. “O artista é um recriador da realidade, mostra aquilo que valoriza”, disse a apresentadora. Defenderam no programa que da mesma forma que cada escritor tem um objetivo ao escrever, seja de divertir ou transmitir uma ideia conforme o tempo e contexto em que vive, a comunicação tem um objetivo também. Questionaram ao diretor do Telecurso qual seria o objetivo deste programa. Segundo ele, é atender à necessidade e vontade de aprender do telespectador.

Esse trajeto, em que duas personagens narravam uma história e por fim associavam à comunicação, é sem dúvida apropriado para introduzir a participação das mídias na realidade social. A partir do momento em que é possível vislumbrar - de forma lúdica, como contar histórias - que por trás do que se conta há pretensões, é possível também que o telespectador possa refletir que há uma reapresentação dos fatos pela mídia e não uma apresentação da realidade crua.

Essas evidências são exceções. A regra é a quase total ausência de conteúdos de educação para ou sobre a mídia – mesmo quando há auto-referência. Por exemplo, o programa diário Vídeo Show, da TV Globo, mostra os bastidores das novelas e outros programas da emissora. Entretanto, mesmo que apresente ao telespectador a existência de uma estrutura por trás do projeto final que vai ao ar a todo o momento, o programa foca nas atrizes e atores da emissora, procurando relatos pessoais destes.

Além disso, esse modelo de apresentação sugere uma exaltação de si própria, isto é, a TV rememorando ela mesma ao mostrar os conteúdos que já estiveram e que estão no ar. Não há

criticidade ou pontos de vista divergentes o que fortalece a idéia de que não se constitui em uma alternativa de educação para a mídia.

4.6 Alternativas de educomunicação pela TV

Percebe-se, pelas descrições apontadas no item anterior, que não só é possível educar para a mídia pela própria mídia, como tal processo já vem se verificando (mesmo que localizadamente e esparsamente), de formas diferentes em ambas emissoras.

Assim, é digna de destaque a iniciativa da Rede Minas em promover programas específicos para o debate e geração de conhecimento sobre a comunicação. Entretanto, esses debates podem ser mais frequentes ou aprimorados. Da mesma forma, é verificável que muito pouco tem se pensado no público infantil quando o tema se refere à educomunicação.

Na TV Globo, por exemplo, nada indica que se tem pensado em educomunicação para a infância (ou qualquer outro tipo de público). Mesmo quando algum programa o faz (caso do Telecurso), isso não implica esforço sistemático e orgânico nesse sentido.

Pensando nessas configurações, a seguir apontam-se alternativas de como produzir conhecimento sobre comunicação através da TV. Conhecer os bastidores da televisão é uma alternativa que a TV Globo, por exemplo, utilizou no programa Vídeo Show, porém a estrutura transmitida não revela um enfoque na comunicação midiática – estimula-se ali apenas a curiosidade do telespectador que pode ter um breve conhecimento do que se passa por trás das câmeras. Pensando nesta última ideia que perpassa a incitação da curiosidade, é possível propor um programa que, através de uma narrativa documentarista, retrate semanalmente os bastidores de uma matéria jornalística, de um telejornal, uma série, uma telenovela etc.

Entenda-se como bastidores a exposição dos artifícios utilizados para a produção: a participação dos profissionais que não aparecem na TV, a voz do diretor compondo a cena - no caso de novelas e séries-, o diálogo entre o repórter e o câmera, a estrutura de um estúdio de gravação, a produção de um roteiro, a escolha de pautas e os personagens a serem entrevistados, a edição da imagem, o treinamento da equipe de atores etc. Ao contrário do Vídeo Show, este programa não se voltaria à retratação da vida pessoal dos atores e atrizes ou de como eles se sentem ao assumir determinado personagem, até porque este programa não se voltaria somente aos bastidores de uma telenovela, como também de telejornais e outros programas. Portanto, poderia ser aplicado tanto na TV Globo, quanto na Rede Minas.

Este programa se aproximaria de Zapping Internacional, proposta da Rede Minas que apresentamos anteriormente, mas com viés nacional. Da mesma forma, seria importante ouvir os emissores e receptores, apontando as percepções do público e ao mesmo tempo o que objetivaram aqueles que produziram o conteúdo exposto. Possivelmente, uma ou outra emissora cortaria alguns relatos de crítica do público – mesmo assim, a iniciativa abriria as portas dos bastidores expondo os artifícios utilizados em busca de adesão do público.

Outra possibilidade está no modelo do programa Rede Mídia, conforme abordamos no item anterior. Além de estudiosos de comunicação, os próprios comunicadores de cada empresa poderiam ser entrevistados, como diretores, produtores e editores. O formato entrevistador e entrevistado poderia ser implementado com imagens ou pequenas trechos de vídeos que iriam compor o debate. O programa Nós, da mesma emissora, realiza essa inserção. Ao falar sobre o tema ‘amor’, introduziram-se cenas de filmes que condiziam com o que os entrevistados relatavam. Entretanto, Nós é gravado, enquanto que o programa que aqui sugerimos seria ao vivo. Da mesma forma poderiam ser previamente pensadas cenas cinematográficas, enquetes públicas e outros vídeos que possibilitassem dialogar com o debate entre entrevistador e

entrevistado. A inserção de imagens contextualizaria o telespectador sobre o assunto apresentado e se constituiria numa linguagem alternativa ao entendimento. É importante que o debate seja acessível a uma maior gama de pessoas e não somente a públicos voltados ao estudo da comunicação.

Uma sugestão de implementação à Rede Minas, quanto à exibição de documentários, consistiria em propor um debate após a transmissão dos mesmos. No programa *Tai Como Nós Somos*, exibido aos domingos na emissora em questão, a ficha técnica dos documentários é exposta antes da transmissão dos mesmos, porém não há uma reflexão após a exibição. Por que não convidar o documentarista ou alguém entendido de comunicação visual – através de uma linguagem que mesmo os leigos em audiovisual possam entender - para dialogar com o documentário? Para um programa de entrevista, vale a tentativa de que não somente o entrevistador pergunte e o entrevistado responda, mas sim que o entrevistador seja suficientemente perspicaz em desconstruir essa estrutura fazendo com o entrevistado sinta-se a vontade para também apontar questionamentos.

Uma análise crítica cinematográfica após a sessão do documentário oferecia condições de se compreender a lógica e a linguagem ali utilizadas. Seriam observado tanto as partes técnicas - como iluminação, fotografia, edição, estrutura narrativa - quanto o conteúdo (desde o que se pretendia com o documentário até o que de fato ele transmitiu). Obviamente isso implicaria até mesmo dar espaço, na grade, à exibição de documentários – algo que hoje não ocorre, por exemplo, na TV Globo.

Ainda que as sugestões até o momento descritas alcancem possibilidades de educar para a mídia, elas não se direcionam ao público infantil. Portanto, conforme refletimos na discussão teórica deste trabalho, faz-se necessário que este público, que tanto se ocupa diariamente de

assistir a televisão, possa também obter informações pela própria TV que permitam a construção de conhecimento sobre a mídia.

Pensando nisso, poderia ser sugerida uma implementação na programação infantil das emissoras promovendo um maior estímulo à diversidade, não se constituindo somente pela veiculação de desenhos (que, hoje, lembre-se, são apresentados por adolescentes ou adultos). Seria possível abordar a comunicação midiática de forma lúdica, clara e mais próxima do público em questão. Uma alternativa é a de que os apresentadores compusessem um enredo, isto é, fizessem parte de uma narrativa e não somente anunciassem os desenhos.

Ou seja, poderiam ser crianças comuns que brincam, criam e possuem família - narrativa semelhante à do Menino Maluquinho -, e que se encontram em um ambiente alternativo - uma casa na árvore, um esconderijo secreto etc - para conversar, falar de coisas interessantes que viram e ouviam no dia-a-dia, incluindo a comunicação nessas conversas. Os desenhos educativos seriam exibidos conectando-os ao enredo das conversas. Dessa forma, vale refletir sobre a especificidade da identidade infantil: crianças falando para crianças tenderiam a produzir maior identificação.

As alternativas aqui apontadas constituem mero exercício de reflexão, mas imagina-se que estas propostas poderiam ter viabilidade em emissoras reais. O diálogo entre perspectivas teóricas sobre educação e educomunicação, descritas no capítulo anterior (acrescidas da análise do material assistido durante os três dias), indica o quanto as emissoras teriam a oferecer à sociedade se estimulasse uma postura crítica sobre aquilo que elas próprias veiculam.



A educação é o processo que liberta a sociedade ao permitir que o cidadão possa conhecer o mundo e a si mesmo. Freire (1996) sustenta essa ideia defendendo que, através da educação, o sujeito se reconhece no mundo, criando a consciência de si e de estar no mundo enquanto ser que nele deve atuar (p.85). Assim, a educação é o processo que fornece instrumento para a mudança, para o agir social. Este instrumento é o conhecimento.

Como postura majoritária, ainda se observa que educação está associada ao modelo formal, do professor e seus alunos na sala de aula. O formato, por exemplo, do Telecurso pela TV Globo sugere a prevalência de um modelo tradicional: mesmo que diversos conteúdos tenham sido associados ao cotidiano de determinados segmentos sociais supostamente alcançados pelo programa, o formato de teleaula não se constituiu em perspectiva dialógica.

Se educação, tal como abordado no capítulo 2, deve basear-se em construção e troca de conhecimento (que não está cerrado numa sala de aula, já que circula, se constrói e se modifica a todo momento, porque é da ordem do humano e, portanto, encontra-se em constante (re)formação), a constatação é clara: mesmo quando diz estar educando, a TV, pelo menos majoritariamente, referenda modelos educacionais conservadores.

O problema se agrava uma vez que se verifica a importância que a televisão ocupa, em termos de espaço e tempo diário na vida do cidadão brasileiro. Numa TV que conversa cerca de quatro horas diariamente com as crianças deste país, preocupar-se pouco com cultura e educação (e quase nada com educomunicação) configura um grave problema social.

Se reconhecemos que inevitavelmente vivemos numa sociedade em que os meios de comunicação podem pautar – mesmo que não deterministicamente - discursos, comportamentos, ideias e desejos, torna-se inegável a importância de estudar a comunicação na mídia e sobre a própria mídia. Os produtores de mídia não podem se eximir desta tarefa.

Escassas iniciativas sobre educomunicação são desenvolvidas pelas emissoras: projetos para universitários e programas de estágios nas emissoras não são, nem de longe, medidas suficientes para estimular a tese de que se deve produzir leitura crítica dos meios. Mesmo a Rede Minas, que apresenta uma maior interface com a educação, nos dias acompanhados, não apresentou consistentemente programas que incentivem o telespectador a utilizar uma maior criticidade em relação àquilo que recebe da mídia (programas como o Rede Mídia são exceções, além de serem focados em públicos muito específicos).

Nem mesmo esta emissora pública apresentou, nos dias assistidos, dispositivos de educomunicação que atendessem às necessidades do público infantil. A descrição do programa Rede Mídia no site¹⁴ da emissora confirma a que público se destina: “o público-alvo é formado por jornalistas, estudantes e telespectadores interessados nos bastidores da informação”. Percebe-se, portanto, que não basta somente introduzir a comunicação como tema de debate para que se tenha educomunicação: seria preciso pensar em formas de se fazer isso buscando adequar a linguagem a públicos mais largos. Aqui se reforça a necessidade de que a análise da comunicação midiática se volte a todos os tipos de públicos, estudiosos do campo e leigos no assunto, porque, afinal, são todos consumidores da “cultura da mídia” (KELLNER, 2001).

O problema é ainda mais grave na TV Globo, que não veiculou, nos dias acompanhados, nenhum programa cujo teor principal fosse voltado para educação sobre os *media*. O fato de que, esparsamente, durante o Telecurso, tenha sido possível observar percepções críticas em relação à comunicação, não é bom indicativo: ao contrário, trata-se da exceção que confirma a regra em sentido oposto.

É verdade que a TV tem procurado cada vez mais se completar através da internet, isto é, os debates que por vezes poderiam se realizar na televisão são feitos no site das emissoras,

¹⁴ Disponível em: <http://www.adtv.org.br/Cmi/Pagina.aspx?475>

principalmente no caso da TV Globo. Se, na Rede Minas, o telespectador/internauta envia suas perguntas ao vivo para o apresentador e pode obter as respostas durante a exibição do programa, na TV Globo recomenda-se à assistência que entre no site após a exibição, onde será disposto um *chat* com algum participante do programa. Em ambos os casos, o diálogo é parcial e limitado.

Chega-se, conseqüentemente, às considerações finais deste trabalho com a percepção de que os produtos televisivos que o brasileiro consome são insuficientes nas questões cultural, educativa e educacional. Muito ainda deve ser feito para que a mídia reflita sua participação social, compreendendo a dimensão da sua influência, o seu papel de formadora e as responsabilidades que disso decorrem. A educação para a mídia não precisa e não deve estar presente somente em redes sociais ou se construir apenas no ambiente escolar, mas sim, deve estar presente na consciência de cada cidadão que se percebe no mundo e no contexto em que vive – o que implica que deve estar presente também nos próprios meios de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Game over: os jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.
- ANDI, Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Disponível em: www.andi.org.br
Acessado em: 20/08/2009
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos; conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CANELA, Guilherme (org). **Classificação indicativa: construindo a cidadania na tela da tevê**. Brasília: ANDI, Secretaria Nacional de Justiça, 2006
- CARNEIRO, Vânia Lúcia. **Televisão e educação: aproximações**. Disponível em:
http://www.educamidia.unb.br/02-leia/salto_p_futuro.htm
Acessado em: 20/08/2009
- DECRETO-LEI Nº236. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Decreto-Lei/Del0236.htm> Acessado em: 20/08/2009
- FANTIN, Mônica. **Perspectivas teórico-metodológicas da mídia-educação**. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV**. Revista: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/jun.2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia do oprimido: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia- estudos culturais: identidade política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

PARK, Robert. **A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano.** In: O fenômeno urbano, Zahar Editores, 1916.

PARAVIDINO, Flávia. **Novas tecnologias de comunicação e educação: ferramentas de estímulo a curiosidade numa perspectiva paulofreireana.** In: XIII Congresso de Ciências da Comunicação da região Sudeste. São Paulo, 2008.

PINTO, Raquel. **Desenhando outras paisagens: relato do trabalho de educação para a mídia no cursinho pré-vestibular do DCE- UFV .** Monografia (Bacharelado em Comunicação) Universidade Federal de Viçosa; Viçosa, 2007.

POPPER, Karl. **Ciências: problemas, objectivos, responsabilidades.**In: O mito do Contexto.Lisboa.1999.

REDE GLOBO. Disponível em:

http://redeglobo.globo.com/Tv_globo/Por_dentro_da_globo/0.,POB0-15704-4-0,00.html

Acessado em: 18/11/2009

REDE MINAS. Disponível em: <http://www.adtv.org.br/Cmi/Pagina.aspx?475>

Acessado em: 01/10/2009

ROSEMBERG, Bia. **A TV que seu filho vê: com usar a televisão no desenvolvimento da criança.** São Paulo: Panda Books, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação: um campo de mediações.**Revista: **Educação e Comunicação**, São Paulo, n.19, p.12-24, set./dez.2000.

_____. **Caminos de la educucomunicación: utopías, confrontaciones y reconocimientos.** In:Revista Nomadas, Universidad Central, n.30, p.194-207, abril de 2009.

OBSERVAÇÃO

Este trabalho recebeu apoio da **ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância**, no âmbito do **Programa InFormação – Programa de Cooperação para a Qualificação de Estudantes de Jornalismo** e do **Instituto Alana** no âmbito do **Programa Criança e Consumo**.

Os conteúdos, reflexões e opiniões constantes deste trabalho, bem como do Projeto que a ele deu origem, não representam, necessariamente, as opiniões da **ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância** e do **Instituto Alana**