

E A “POLICE” PRENDEU O “LOBO MAL”: A INFLUÊNCIA DO DISCURSO MIDIÁTICO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS INFANTIS

Mônica de Souza Serafim*
Gilka Elvira Ponzi Girardello**

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar a presença do discurso midiático na produção de textos narrativos infantis. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Singer e Singer (1981), Derdyk (2004), Greig (2004) e Serafim (2008). Para realizar este trabalho, utilizamos dois *corpora*, um formado por 24 crianças da capital cearense, que produziram narrativas escritas, e outro composto por narrativas infantis orais coletadas em uma comunidade de Florianópolis. Nosso estudo acerca dessas construções procurou focalizar o desenho, a oralidade e a escrita como um *continuum*, além de conceber o uso de múltiplas linguagens na escola como forma de valorização de diversos modos de compreensão e de produção textual das crianças.

Palavras-chave: Narrativas infantis. Discurso midiático. Reescrita. Desenho. Oralidade.

INTRODUÇÃO

Os textos produzidos pelas crianças em diferentes linguagens representam certamente um rico material a ser estudado. No entanto, esta riqueza, a fim de ser vista mais precisamente, leva-nos a fazer um recorte, necessário quando se estuda certo objeto. Sendo assim, neste trabalho escolhe-se um aspecto, dentre tantos, para analisar as produções textuais das crianças: mostrar a presença da cultura midiática na produção de textos narrativos por crianças.

Para realizar este trabalho, utilizamos o mesmo *corpus* no qual desenvolvemos a pesquisa de Doutorado de uma das autoras (SERAFIM, 2008), do qual se constituem sujeitos vinte e quatro crianças de uma escola particular de classe média, sendo que cada uma produziu quatro versões da mesma história. Essas crianças tinham, em média, 5,9 anos. Quando participaram, no momento inicial da pesquisa, encontravam-se na alfabetização. A esse grupo chamamos Grupo da Alfabetização (GA). Utilizamos também, para a análise dos dados, algumas narrativas infantis orais registradas por Girardello (1998), na Costa da Lagoa, comunidade tradicionalmente pesqueira de Florianópolis.

Nosso estudo acerca dessas construções procurou focalizar o desenho e a oralidade como um *continuum*, e não de forma dicotômica. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para incentivar os professores a valorizarem a televisão na constituição da imaginação infantil e nas suas diversas instâncias, sejam elas orais ou icônicas. Tais instâncias promovem, acreditamos, o uso de múltiplas linguagens na escola, como forma de valorização de diversos modos de produção textual das crianças.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará; Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. E-mail: monicasserafim@yahoo.com.br

** Doutora em Ciências da Comunicação pela USP; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gilka@floripa.com.br

Este trabalho encontra-se organizado em três partes. Na primeira, iniciaremos nossas considerações sobre a TV e a imaginação infantil. Depois, mostraremos a influência da televisão nos textos escritos e orais das crianças e, por fim, teceremos nossas considerações finais sobre o assunto.

1 A TELEVISÃO E O MUNDO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL

É preciso examinar de forma integrada os diversos fatores que interagem durante a atividade imaginativa da criança que vê televisão, principalmente o tempo de audiência, a presença da mediação adulta e o conteúdo dos programas a que ela assiste. As pesquisas que, nas últimas décadas têm examinado a recepção infantil, estabelecem que o risco de passividade cognitiva e imaginativa está associado aos casos em que as crianças passam muito tempo diante da televisão, como o caso de crianças de 3 e 4 anos que assistem TV em torno de seis ou sete horas por dia. No caso de crianças que têm um padrão relativamente baixo de audiência, a grande diferença na qualidade da experiência imaginativa está no acompanhamento dado pelos adultos que fazem parte do contexto, em seus recursos de mediação crítica e de ampliação do repertório cultural das crianças. Um terceiro fator importante, por fim, é a natureza da programação. Enquanto temas pesados ou dramáticos na forma de fantasia são facilmente incorporados ao faz-de-conta, a violência realista deixa as crianças ansiosas, dificultando a “elaboração lúdica interior”. As pesquisas mais recentes confirmam que muita ação e violência na televisão podem inibir o desenvolvimento de fantasias agradáveis nas crianças, e estimular fantasias de agressividade.

Além disso, enquanto a hipótese predominante na psicologia cognitiva do início dos anos 80 era a de que assistir televisão tomava o lugar da brincadeira

imaginativa, pesquisas mais recentes mostram, ao contrário, que o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da tevê usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças. Isso acontece, inclusive, durante a própria experiência, já que as crianças brincam e devaneiam com frequência *enquanto* assistem televisão (GIRARDELLO, 2008).

O sonho - de olhos abertos ou fechados - é uma metáfora recorrente na descrição adulta da atividade da criança que vê televisão, de ambos os lados do debate. Dizia um personagem do filme *Caro Diário*, de Nani Moretti, que a TV não destrói a imaginação das crianças, e sim que elas “sonham de olhos abertos” na frente da televisão. Na perspectiva oposta do debate social sobre a TV, está a caracterização das crianças como zumbis hipnotizados na frente da tela azulada que lhes implanta sonhos alheios na mente. Trabalhos como os de Mariet (1989) e Rushkoff (1996) destacam o devaneio meditativo da criança que passeia pelas paisagens televisuais, munida do controle remoto que lhe permite negociar cada cena como o surfista negocia cada onda. Essa recorrência da comparação entre o sonho e a audiência televisiva pode ter relação com o fato de que a vertigem da entrega ao fluxo de imagens da televisão - especialmente quando não se usa o controle remoto - se aparente à vertigem do sonho, em que não há controle consciente sobre as imagens que irrompem, e que parecem às vezes tão alheias ao “eu” de quem sonha. É a conclusão da pesquisa de Valkenburg e van der Voort (1995) - de que as crianças devaneiam muito na frente da tevê ajuda a entender o caso, pois mostra que o sonhar acordado faz parte da experiência de assistir televisão. Todas essas metáforas nos remetem ao conceito de “entrevisão” que Hannah Arendt (2000) associava à imaginação, o que poderia nos fazer entender a atividade de ver televisão como o contexto de uma forma particular de imaginar.

Assim, o papel da audiência de televisão na vida imaginativa das crianças só pode ser compreendido levando-se em conta a complexidade e a qualidade de seu cotidiano, do ponto de vista físico, afetivo, poético, bem como os conteúdos e linguagens da programação e o contexto específico da recepção.

O debate social sobre a televisão e a criança está colocado sobre uma diferença de perspectiva histórica, que põe de um lado os que temem que as novas gerações cheguem desfalcadas ao futuro, e do outro, os que, ao contrário, argumentam que as crianças, ao adquirirem novas habilidades cognitivas no ambiente dos meios de comunicação, poderão saber mais do que as gerações precedentes. Uma “mudança nos modos como percebemos a consciência” já era indicada por Singer e Singer (1981, p. 9) como um possível efeito dos meios audiovisuais sobre a imaginação. Baseava-se na mesma intuição a preocupação de Italo Calvino (1990) com o futuro da imaginação, quando, em suas palestras sobre os valores que a literatura deveria manter “no próximo milênio”, receava que o dilúvio de “imagens pré-fabricadas” acabasse com nossa capacidade de projetar imagens na “tela mental” simplesmente a partir das palavras. O trabalho empírico de empreendimentos como as pesquisas sobre cognição no campo da psicologia e os estudos de recepção no campo da educação e da comunicação, em anos recentes, pode sugerir que Calvino não teria o que temer nesse sentido, já que em situações adequadas as crianças imaginam enquanto veem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas (FANTIN; GIRARDELLO, 2008).

Mas, se não é ainda o apocalipse, também há razões para duvidarmos de que se trate da mutação gloriosa e homogênea anunciada por autores como Mariet (1989) e Rushkoff (1996). A descrição que eles fazem de um futuro anti apocalíptico tem o mérito de dispersar o pânico em nosso olhar para o presente

das crianças que convivem com a TV. Só que ela não nos ajuda muito a compreender o papel da televisão na vida de crianças como as das periferias urbanas ou dos confins rurais do Brasil, que não rumam no mesmo passo para o futuro luminoso do surfe entre diferentes mundos eletrônicos, com acesso instantâneo à sabedoria dos séculos em suportes cada vez mais de última geração. Por mais promissores que pareçam os novos horizontes da interação tecnológica, são comparativamente poucas as crianças brasileiras com acesso aos computadores e videogames. Quase sempre, é ainda o aparelho de tevê, no canto mais nobre das casas, que anima os dias e as noites das famílias, com enormes conseqüências para o modo como adultos e crianças veem e imaginam o mundo.

Para compreendermos melhor essas mudanças, temos que pensar em como a experiência da TV se liga concretamente ao cotidiano imaginativo das crianças, levando em conta a cultura em que elas vivem, as imagens e narrativas de que ela se compõe. Os dois polos radicalmente contra e a favor caracterizados anteriormente, de certa forma se esquivam ao desafio de intervir na situação: a opinião de que a televisão anestesia a imaginação da criança pode levar à lavar as mãos diante do que se combate, não precisando se comprometer com investimentos na transformação das linguagens, conteúdos e contextos de recepção, nem com o aguçamento da capacidade de compreender os anseios dos que habitam o lado de lá do fosso de gerações; a outra posição, que alegremente celebra o advento da nova espécie humana, “equipada com dispositivos de última geração”, igualmente não precisa traçar estratégias para interferir na situação, pois lhe satisfaz o rumo que o processo segue. Uma terceira posição, que procura considerar os matizes e complexidades da mudança, é a que mais acarreta responsabilidades e desafios, e é para ela que este trabalho procura contribuir.

2 A CULTURA MIDIÁTICA NAS NARRATIVAS ESCRITAS

Nos textos produzidos pelas crianças, os desenhos parecem funcionar como complemento do que desejaram veicular por escrito, mas, provavelmente, sabiam que não conseguiram completar o texto, pois escreveram apenas até a chegada de Chapeuzinho Vermelho na casa da vovó. O restante da história, talvez pelo esforço físico que a atividade escrita requer ou por receio de que sua mensagem não fosse transmitida, a criança representou por meio de desenhos que representavam a cama da vovó, a Chapeuzinho na floresta e a luta do caçador com o lobo.

Corroborando conosco Lins (2006), para quem a utilização do desenho, com o objetivo de facilitar a compreensão dos textos escritos, sinaliza que a criança percebeu os implícitos em alguns conteúdos, e esta representação acontece, muitas vezes, por falta de domínio do sistema de escrita da língua.

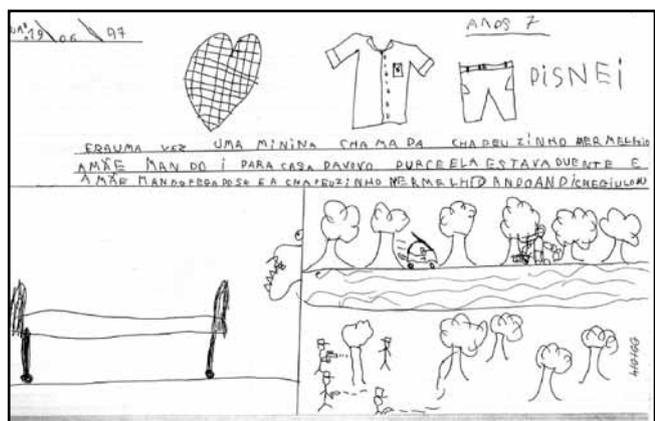


Figura 1 - Texto 1 de Lucas

Podemos observar neste texto de Lucas que o lobo aparece na floresta de carro. A introdução deste elemento no conto parece mostrar-nos que a criança, ao desenhar, não apenas copia, mas reinterpreta, reconstrói, apresenta um objeto, e é isso que Lucas revelou ao

atribuir novas configurações a uma representação já dada, selecionando os elementos que comporão uma nova realidade formada pela sua imaginação.

Para Derdyk (2004, 115), o desenho de uma criança entre os sete e oito anos combina “elementos oriundos do domínio da observação sensível do real e da capacidade de imaginar”. Sendo assim, podemos dizer que, no caso deste desenho de Lucas, trabalha ao mesmo tempo com o presente, com a presença de um carro em um conto muito antigo e dos elementos da Disney; com o passado, por meio das lembranças que a criança possui sobre o conto original e com o futuro por meio de sua imaginação. Segundo Ferreira (1998), esta imaginação exteriorizada por meio do desenho é formada socialmente e permite a criação do real possível (presente) e do real imaginário (futuro).

Ainda no texto 1 de Lucas, podemos observar que, no desenho do episódio em que o lobo se vestiu de vovó e deitou-se na cama, Lucas registrou este objeto em tamanho maior que os demais e que a criança omitiu, nos desenhos, alguns episódios do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1972), esses exageros nos episódios importantes e a omissão de episódios menos importantes ocorrem devido às experiências autoplásticas das crianças, ou seja, a importância que elas atribuem a determinadas partes de uma história. Essas representações da criança não são feitas de forma consciente, segundo os autores. Na verdade, elas são percebidas pelo juízo de um adulto, daí porque não devem ser corrigidas, pois:

tal expressão serviria, apenas, para mudar o sentimento verdadeiro, sincero, convertendo-o numa forma rígida e imposta. Medir e comparar o tamanho das partes do corpo não tem nenhum significado para a criança. Ela está intimamente vinculada às suas próprias experiências e retrata, subjetivamente, o seu mundo. (LOWENFELD; BRITAIN, 1972, p. 201)

Para Vygotsky (2007), a criança subestima ou superestima alguns elementos no desenho porque estaria passando por mudanças internas, que reelaboram sua percepção do mundo e que são de suma importância no desenvolvimento de sua imaginação. Exagerar ou diminuir as dimensões dos objetos permite que a criança experimente grandezas desconhecidas em sua experiência.

A combinação dos elementos no texto de Lucas mostra um trabalho singular do garoto, por meio de combinações, a princípio pictográficas e por meio do trabalho da imaginação.

No texto 2 de Lucas, mostrado a seguir, os desenhos diminuem, dando maior espaço ao texto escrito:



Figura 2 - Texto 2 de Lucas

Segundo Greig (2004), por volta dos sete anos, uma das razões para que os desenhos tornem-se cada

vez mais raros são as exigências da escola, já que há um aumento dos textos mais escolares, como os trabalhos de pesquisa, em que a manifestação do eu da criança não encontra muito espaço.

Neste texto de Lucas, o desenho ainda parece cumprir o papel de fechamento do conto, pois mostra apenas o episódio final. O desenho do episódio final do conto permite-nos inferir que Lucas não se limitou a um mero desenho de encerramento, pois o garoto mostrou o caçador invadindo a casa da vovó, não sozinho, mas com a ajuda de três amigos, afinal, como um caçador sozinho poderia derrotar um lobo? Segundo Mèredieu (1994), a criança, subordinada ao real, desenha de forma heterotélica, ou seja, mostrando uma preocupação em registrar situações reais.

Já no texto 3 da mesma criança, os desenhos ocupam um espaço ainda menor, como podemos conferir abaixo.



Figura 3 - Texto 3 de Lucas

No início da história, o garoto desenhou um coração cruzado por uma flecha e um tridente, provavelmente representando o bem (Chapeuzinho) e o mal (o lobo). Neste texto, um outro fato merece observação: o caçador é substituído pela polícia, no entanto a polícia não foi escrita em português, e sim em inglês, “police”.

O outro desenho, ao final do texto, mostra a influência do cotidiano de Lucas na história que escreve: o Lobo Mau está sendo preso pelo policial, e a prisão está acontecendo diante de uma câmara de televisão.

Este desenho de Lucas, provavelmente, foi influenciado pelos telejornais, que mostram cenas de meliantes sendo presos pela polícia, e a imprensa com suas câmaras de prontidão para registrar o fato. Segundo Derdyk (2004; 53), estes desenhos mostram que “a conduta infantil é marcada pelos clichês, pelas citações e imagens emprestadas”. Assim, a criança combina os elementos da imaginação e da realidade, reconstruindo suas configurações gráficas.

Finalmente, no texto 4, mostrado a seguir, Lucas procura propiciar mais vivacidade à história que conta, além de introduzir outros elementos da realidade, como um helicóptero, um tanque de guerra e um avião:

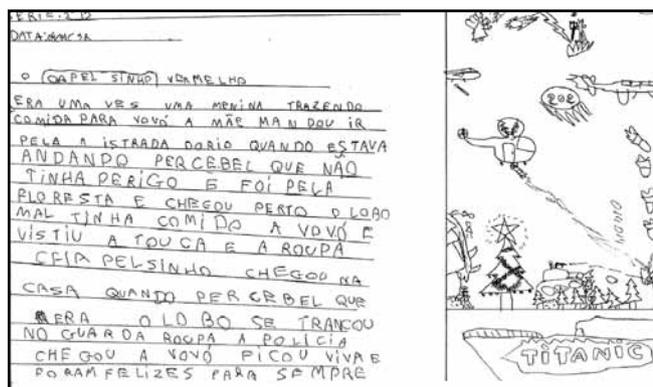


Figura 4 - Texto 4 de Lucas

O garoto parece não se satisfazer com o que escreveu e julgando, provavelmente, que o episódio da prisão do lobo merece ser melhor explicitado, o faz representando-o por meio de uma “cena de guerra”: o helicóptero, o tanque de guerra e o avião bombardeiam a casa da vovó para prender o Lobo Mau. Lucas representa a briga entre o bem e mal, no céu, por meio do confronto entre um anjo e um demônio. O garoto, ao escrever a última versão do texto, em novembro, ou seja,

próximo ao final do ano, também procura representar a época que se aproxima, o Natal, desenhando uma árvore decorada para esta data. Além do registro da época em que a versão da história foi reescrita, vemos também a representação de um evento que ocorria naquele momento: a exibição do filme *Titanic* nas telas de cinema do mundo todo, pois o garoto o representou no final da folha. Neste desenho, Lucas nos permitiu saber um pouco mais de seu cotidiano, dos programas aos quais assiste. Isso porque, segundo a psicologia histórico-cultural, a imaginação nos permite registrar elementos do nosso cotidiano, ricos de vínculos emocionais.

A influência destas imagens midiáticas nos textos 3 e 4 de Lucas nos permite confirmar o posicionamento de Vygotsky sobre a influência do social na imaginação. Sendo formada de elementos com os quais um indivíduo convive, a imaginação também receberá influência de mídias, como o cinema, a televisão, a internet e os meios institucionalizados, como os estabelecimentos religiosos, públicos e privados. Diversos estudos, como os de Girardello (1998), Brachet-Lehur (2001) e Vagné-Lebas (2003) são unânimes em afirmar que é um equívoco acreditar que esses meios, principalmente a televisão, inibem a imaginação das crianças, pois, quando as crianças veem televisão, elas fazem associações entre os elementos televisivos e a realidade.

Para Vagné-Lebas (2003, p. 9), “a televisão não destrói a imaginação. Quando as crianças assistem a televisão, elas produzem imagens” e estas, de acordo com Brachet-Lehur (2001), reorganizam a atividade imaginativa das crianças, propiciando um suporte para a criação de outras imagens.

Além disso, ao recombinar os elementos da realidade e da imaginação, Lucas nos mostra que as impressões que as crianças têm da realidade não estão amontoadas de forma imóvel, mas, sim, que elas, segundo Ferreira & Silva (2004, p. 51):

constituem processos móveis e transformadores, que possibilitam à criança agrupar os elementos que ela mesma selecionou e modificou e combiná-los pela imaginação. O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual.

Observando as quatro produções de Lucas, pudemos constatar que o espaço destinado ao desenho vai diminuindo. Segundo Derdyk (2004), este fato ocorre porque a escolarização e o processo de apropriação da escrita inibem o desenvolvimento do desenho infantil, o que faz com que a escrita concorra com o desenho. Assim, a aprendizagem da escrita canaliza para si toda a energia e expressividade que a criança disponibilizava para o desenho. A relação da criança com o lápis e o papel é agora controlada por uma técnica: a de grafar as letras em um sentido único, da esquerda para a direita, sem borrões e em um espaço apropriado.

Este envolvimento regulado da criança com o lápis e o papel faz-nos refletir sobre o papel da escola no processo de alfabetização, principalmente, quando algumas instituições desvalorizam os desenhos das crianças e olham para eles com desdém. Ao desenhar, a criança inicia, segundo Derdyk (2004, 121), “uma conversa entre o pensar e o fazer”, estabelecendo umas representações em detrimento de outras, manifestando suas projeções e fantasias enquanto autora. Neste momento, para Derdyk (2004, 137), “a criança percebe o instrumento como extensão de sua mão, percebe o papel como um espaço de atuação. Existe autoria”.

Uma última observação a ser feita nos desenhos de Lucas é sobre os traços feitos para separar o desenho e a escrita.

Nas quatro produções do garoto, esses traços parecem organizar os diversos aspectos de seus textos: os verbais e os não-verbais. Acreditamos que, mais do que um comportamento idiossincrático de Lucas, face aos desenhos presentes nos textos das outras crianças,

esses traços explicitam uma preocupação do garoto com a coerência textual e nos fazem pensar nos sinalizadores textuais que, segundo Koch (2000), ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de distinção entre planos enunciativos unem, de forma organizada, as diversas partes de um texto, funcionando, portanto, como um mecanismo de coesão.

Esta separação entre o plano verbal e o não-verbal sugere que Lucas realiza, de forma satisfatória, uma separação multilinear dos elementos de seu texto, o que, de acordo com os propósitos enunciativos implica em organizar seus textos em diferentes planos.

A seguir, discutiremos a influência da televisão nas histórias orais produzidas por um grupo específico de crianças.

2.1 UM EXEMPLO DA PRESENÇA DA CULTURA MIDIÁTICA NAS NARRATIVAS ORAIS

A comunidade onde fizemos a pesquisa, ao longo de dois anos, Costa da Lagoa, é relativamente isolada, por razões topográficas (lagoa e montanhas), do resto da cidade de Florianópolis, cujo centro urbano fica a cerca de 15 km. A TV, nesta comunidade, dilui o isolamento na medida em que traz imagens e histórias do universo urbano para o espectador local, estabelecendo uma conexão cultural muito importante. Observamos que esse isolamento era consideravelmente maior na época em que a pesquisa foi realizada (1995-1996) do que é hoje.

A fim de compreender como as crianças articulam esses universos, e como imaginam o mundo em meio a essa dinâmica de isolamento e aproximação, discutiremos algumas formas como a TV influencia a construção de um elo que as crianças constroem entre sua vida concreta e seu mundo imaginado, usando elementos tanto da tradição local quanto da televisão.

Um aspecto da influência da TV nas histórias contadas pelas crianças versa sobre a crença delas em Deus e no Diabo. Como se pode ver nos exemplos a seguir, as crianças não parecem perceber qualquer fronteira importante entre esses dois universos, cujas narrativas se abastecem mutuamente de imagens.

Hamilton: *Eu acho ele (Deus) poderoso... assim.*
Ronaldo: *Ele é uma pessoa que faz uma luz.*
Gilson: *Deus é ingual nós assim. Mais velho.*
G.: *É homem? - insisto.*
Gilson: *É homem.*
G.: *Por que vocês acham que é homem?*
Hamilton: *Já passou Deus, umas cinco ou seis, quando termina o... programa...*
Ronaldo (num sopetão): *Ab! O “Topa-tudo-por-dinheiro”! Já passou Deus!*
Hamilton: *Não, é a “Porta da Esperança”.*
G.: *O que que acontece?*
Hamilton: *Tu pede uma casa, daí vem um cara assim, aí ganha. Aí acaba.*
G.: *E o que que isso tem a ver com Deus?*
Ronaldo: *Aí passa ele. Ele pisca. Às vezes a mulher tá à procura da sua filha, ou marido, aí aparece o Deus piscando, falando.*
Gilson: *A voz dele é bem grossa.*
Ronaldo: *Assim: “Um dia nós vamos se encontrar” (com voz cavernosa).¹*

Trata-se de uma iconografia religiosa com suporte renovado. Pelo modo como as crianças falam, essa referência a Deus nos quadros do Programa Sílvia Santos é percebida como tendo valor documental. Não se tratava de um quadro pintado ou uma estátua, com o caráter de mera representação das imagens religiosas tradicionais: para as crianças, era Deus mesmo, “em pessoa”, que falava e piscava para os telespectadores. E com voz grossa. A lembrança de que Deus “tinha aparecido” nitidamente no programa Sílvia Santos evidentemente fez com que

as crianças encerrassem sua especulação sobre como imaginavam a divindade.

As imagens da televisão também emergiram na longa e desafiadora argumentação que os meninos Aderbal e o Dirceu fizeram, não só sobre a existência de Deus como a do Diabo. Na época algumas crianças da turma estavam se preparando para fazer a primeira-comunhão, então puxamos o assunto com os dois meninos. Aderbal disse que não queria fazer a catequese porque achava “chato” ir lá sábado e domingo, e o Dirceu disse que não ia fazer a primeira-comunhão, porque já tinha matado muito passarinho. Mais adiante na conversa ele esclareceu qual a relação que via entre uma coisa e a outra.

G.: *Mas tu achas que existe Deus?*
Dirceu: *Existe. Se existe Diabo, existe Deus;*
G.: *E tu achas que existe Diabo?*
Dirceu: *Se existe o Deus, então o Diabo também existe.*
G.: *Mas o que tu achas: que existem ou que não existem Deus e o Diabo?*
Dirceu: *Existe. Todos dois.*
G.: *Por quê tu achas que existe?*
Aderbal: *Porque ele mata muito passarinho. Ai! (levou um beliscão do Dirceu.)*
Dirceu: *O Diabo me adora.*
G.: *Por quê? Por que tu matas muito passarinho?*
Dirceu: *Mato gatinho, vou lá e crrr...*
G.: (Pausa) *E como é que tu achas que é Deus?*
Aderbal: *Assim, branco, todo de branco. Que nem, já viste?...que nem o Alexandre na novela “A Viagem”.*
G.: *Ah é, que aparecia o céu.*
Aderbal: *Eu vou levar uma funda quando eu morrer. Matar passarinho quando eu morrer, lá tem um monte.*
G.: *Será que tem?... Como tu imaginas Deus, Aderbal?*
Aderbal: *Barbudo, olhudo.(...) A barba dele vem aqui, o cabelo vem aqui.*
G.: *É homem ou mulher?*

Aderbal: *Homem!*
 Dirceu: *Abaha* (irônico).
 G.: *Por que não poderia ser mulher? No Cavaleiros do Zodíaco não tem aquelas deusas todas?*
 Aderbal: *Tem. Mas só que vão morrer ainda. Só a Atena que não.*
 G.: *Então: a Atena não é Deusa? E ela não é poderosa?*
 Aderbal: *É poderosa lá na televisão, mas traz ela aqui pra ver se ela é poderosa!*
 G.: *E Deus, é poderoso aqui?*
 Aderbal e Dirceu: *É.*
 G.: *Ah. E já aconteceu alguma coisa que vocês acharam que era o poder de Deus agindo?*
 Dirceu: *Ahã* (afirmativamente). *As topada que eu dou. Com o pé.*
 G.: *Não entendi.*
 Dirceu: *O Deus. Faz coisa pra mim também.*
 G.: *Como o quê?*
 Dirceu: *Topada.*
 Aderbal: *Isso não é Deus, é o Diabo.*
 G.: *Que que tem a ver Deus com uma topada?*
 Dirceu: *Porque...eu mato passarinho e ele não gosta.*
 G.: *Ah, tu deste uma topada que tu achas que foi Deus que mandou?*
 Dirceu: *Uma não, várias.*
 G.: *É mesmo? E alguém te disse que foi Deus que mandou?*
 Dirceu: *Ninguém. Eu sei.*
 G.: *E tu falaste que o Diabo gosta de ti...como é que tu imaginas o Diabo?*
 Aderbal: *Tem galho. É que nem um boi... Mentira, a cabeça tem galho e o resto é que nem uma pessoa.*
 G.: *Tu já viste alguma coisa assim, em algum desenho?*
 Aderbal: *Eu já. No "Picapau". Aparecia um trevo de quatro folhas, aí ele disse assim, ó. Pediu o primeiro desejo: queria ser rico, foi no banco. Aí o segundo foi tirar ele da prisão. E o terceiro era mandar ele pro inferno. Aí ele úúúúúúú, foi lá embaixo. (...) O diabo era um negócio assim: Tchun! Galho, e o resto pessoa.*
 Dirceu: *É assim, preto. Todo preto.*

A conversa acima envolve aspectos da personalidade dos meninos, dos valores de seu contexto cultural e da situação da entrevista (como a atitude de “contar vantagem” em relação a matar passarinho) que não estão no foco central desta análise. É impossível deixar de notar, porém, a força com que o Dirceu expressa a importância de Deus em sua vida: um Deus punitivo com quem ele joga de igual para igual, que o faz dar topadas em pedras com seus pés descalços como castigo pelas caçadas, nas quais nem por isso ele deixa de ter prazer. O que queremos destacar de fato é como uma concepção como essa se mescla ao papel das imagens vistas pela televisão no imaginário religioso das crianças. Quando perguntamos ao Aderbal se ele tinha visto em algum “desenho” o diabo que descreveu, eu pensava em gravuras em papel, a figuras de livros. Para o menino, porém, o significado que ocorreu primeiro foi o de “desenho animado”, e imediatamente ele citou o *Picapau* como fonte de sua descrição do diabo com “galhos” de boi e o resto “que nem uma pessoa.” A figura do diabo que tinha visto no desenho animado estava tão presente para Aderbal que no mesmo instante ele contou o enredo do episódio a que se referia. Também a imagem de Deus surgiu associada para ele a uma novela de televisão que lidava com temas espíritas e incluía entre seus cenários as paisagens de uma dimensão além da morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pudemos perceber como a atividade de assistir televisão envolve tarefas cognitivas enormes. As crianças que participaram desta pesquisa já haviam adquirido a competência psicológica chamada por Gardner (1999) de “a conquista da televisão”, que permite à criança de cinco anos de idade já dominar os códigos de tantos mundos diferentes: o da televisão em si, o de cada programa, o de cada cena. Lembremos

que para Gardner a criança pequena age como uma antropóloga tentando entender uma cultura alheia. A mediação adulta pode ajudar a criança nessa tarefa, que inclui a decifração das convenções de linguagem do meio, as nuances entre ficção e documentário e a compreensão do papel dos comerciais. Essa mediação é a tônica da corrente pedagógica voltada à mídia-educação, um empreendimento muito importante cuja presença nas escolas brasileiras ainda precisa crescer muito...

Os textos das crianças nos permitiram ver o embrenhamento “antropológico” delas na cultura televisiva: as de Florianópolis aprenderam, junto com seus pais, a conhecer a televisão, dada a entrada recente do aparelho no cotidiano das famílias. Se, no entanto, os adultos não dão um acompanhamento crítico regular dos adultos à audiência de TV das crianças, eles lhes dão amplas oportunidades de contato com o meio.

Já os textos das crianças de Fortaleza, que entram em contato muito cedo com a televisão, nos permitiu concluir que o tempo de contato com a televisão não impede, dificulta ou atrasa o relacionamento que as crianças mantém com a imaginação e o mundo real. Na verdade, esse relacionamento, segundo Serafim (2008), parece estar mais relacionado com as oportunidades que a criança tem de expressar a imaginação por meio de textos do que uma questão de tempo de exposição à TV.

AND THE POLICE ARRESTED AND WOLF BAD: THE INFLUENCE OF MEDIA DISCOURSE IN THE PRODUCTION OF CHILDREN’S NARRATIVES

Abstract

This work aims to investigate the presence of media discourse in the production of narrative texts for children. We will undertake our work

based on the contributions of Singer and Singer (1981), Kearney (1988), Derdyk (1990, 2004), Girardello (1998) Gomes-Santos (2003), Greig (2004) and Serafim (2008). To perform this study, we used two corpora, one consisting of 24 children in the capital of Ceará, which produced written accounts and the other composed of children’s oral narratives collected in Costa da Lagoa, in Florianópolis. Our study of these constructions tried to focus on drawing, speaking and writing as a continuum, and develop the use of multiple languages in school as a means of recovery in different ways of understanding and text production of children.

Keywords: Children’s narratives. Media discourse. Rewritten. Drawing. Orality.

NOTAS

- 1 Os nomes das crianças foram substituídos.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BRACHET-LEHUR, M. Influence des images médiatiques sur l’imaginaire dès enfants: Un nouveau rapport aux images. In: *Imaginaire & Inconscient*, 2001, no 4, page 27 a 41. Disponível em: <<http://www.cairn.info/images/>>. Acesso em: 6 fev.2008.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 2004.
- FERREIRA, S.; SILVA, S.M.C. Faz o chão pra ela não ficar voando: o desenho na sala de aula. In: FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das Artes: construindo caminhos*. 3ª edição. Porto Alegre: Papirus, 2004. p. 139-179.

- FERREIRA, S. *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro – Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GIRARDELLO, G. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- GIRARDELLO, G. Produção Cultural Infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G.: *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papyrus, 2008.
- GREIG, P. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2000.
- LINS, S. D. O que não dá para falar, dá para desenhar: linguagem implícita nos desenhos de aprendizes leitores. In: LINS, S. D.; CRUZ, S. H. V. *Linguagens, Literatura e Escola*. Fortaleza: Ed. UFC, 2006. p. 45-65.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- MARIET, F. *Laissez-les regarder la télé: le nouvel esprit télévisuel*. Calman-Lévy, França, 1989.
- MÈREDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- RUSHKOFF, D. *Playing the future*. New York: Harper Collins, 1996.
- SERAFIM, M. S. *A construção da imaginação da criança: do desenho à Escrita*. 2008. 250 f. Tese. (Doutorado) - Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- SINGER, J. L.; SINGER, D. G. *Television, imagination, and aggression: a study of preschoolers*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates, 1981.
- VAGNÉ-LEBAS, M. *Enfant, médias et imaginaires*. Disponível em: <<http://www.grem.org.web10106/website/doc/imaginaire.rtf>>. Publicado no site em abril de 2003. Acesso em: 15 nov. 2007.
- VALKENBURG, P. M.; VAN DER VOORT, T. H. A. (1995). *The influence of television on children's daydreaming styles: A one-year panel study*. *Communication Research*, 22, p. 267-287. Disponível em: <http://www.ccam-ascor.nl/images/stories/publications/Journal_PDF_ENG/1995_valkvandervdaydreamingcomres.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Gredos, 2007.

Enviado em 10 de abril de 2010
Aprovado em 15 de abril de 2011