

Política pública: a televisão infantil na educação infantil

Valerio Fuenzalida

Professor e pesquisador na Faculdade de Comunicações da Pontifícia Universidade Católica do Chile.

E-mail: vfuenzal@uc.cl

Resumo: Desde meados da década de 1990 têm aparecido novos programas infantis de televisão que mostram novas representações do público infantil. A neurobiologia cerebral e as teorias epigenéticas do desenvolvimento infantil descobriram a imagem de uma criança com capacidades e motivações internas por desenvolver. Está se evoluindo para uma nova representação televisiva do público infantil e para um construtivismo cultural na recepção. Esses programas representam uma criança com competências socioemocionais. Essa representação infantil é mais complexa e convoca uma audiência construtivista dos programas. É necessário desenvolver uma política pública de introdução sistemática na educação infantil de tais programas de televisão com valor socioemocional de formação.

Palavras-chave: televisão infantil; educação; classe infantil; audiência construtivista; lar.

Abstract: Since the end of 1990 decade it has appeared new TV children productions with a new representation about children audience. Neurobiology and epigenetic theories on children development have presented an image of a child with internal competences and motivations to develop. There is an evolution towards this TV representation of child audience and towards a cultural constructivism in reception. Those TV programs represent child socio-emotional intelligence; it is stated that the socio-emotional educational value of these TV programs vindicate a public policy for its systematic introduction in kinder class room. Programs require a constructivist reception at school and in family. Child constructivist reception allows a positive socio-emotional education.

Keywords: children television; education; children classroom; constructivist reception; home.

1. NOVAS PRODUÇÕES TELEVISIVAS INFANTIS

Desde a última década do século XX novos programas infantis de televisão têm surgido, em especial para crianças da pré-escola. Tais programas exibem uma "nova representação da criança e um novo desenho da realização televisiva"¹. Segundo minha análise, essa nova imagem conceitual da criança e do bebê, que enfatiza a existência de complexas competências internas, começou a influir na produção dos programas infantis. Nota-se uma caracterização do

Recebido: 03/06/2016

Aprovado: 28/08/2016

1. FUENZALIDA, V. TV infantil: cambios en la narración y en escritura de guiones. [Televisão infantil: transformações na narração e na escrita de roteiros] *Think Tank del Audiovisual – FCOM – PUC*. www.accionaudiovisual.uc.cl, 2013.

público infantil tomada das ciências contemporâneas. Alguns novos programas indicam o recurso à assessoria especializada de psicólogos e educadores. No presente artigo, serão apontadas algumas mudanças ocorridas na representação da criança e nos conteúdos dos programas.

1.1 Imersão audiovisual do público

Tem-se tentado formas diversas de entrar em contato com esta criança-público tecnologicamente competente. Além da televisão, a criança atual vive em um ambiente cotidiano de crescente "imersão em múltiplaplataformas audiovisuais ubíquas: a tela do *smartphone* do computador, especialmente do *tablet*"². Diante das múltiplas telas, a criança faz seleções, manipulações visuais e manuais, e conexões com outras crianças (intercâmbios, fã-clubes etc.). Alguns programas aludem à esta multiplataforma e criam *sites* e materiais para se relacionar com a criança que opera telas múltiplas (*webpages*, canais do YouTube, produtos comercializáveis). A imersão torna-se uma oferta infantil concebida em telas múltiplas. A imersão possibilita ainda uma exposição multimodal, na qual a multimodalidade tem um aspecto de significação semiótica específica, própria dos signos concretos, lúdicos e afetivos da linguagem audiovisual. A modalidade própria da linguagem audiovisual pode representar muito bem a diversidade concreta dos públicos, o protagonismo e as competências sócio-emocionais.

Do espetáculo à interatividade

Tem-se procurado representar no programa de televisão as capacidades e motivações internas da criança-público; do público considerado reativo aos estímulos da tela (modelo behaviorista) evoluiu-se para uma criança concebida como detentora de capacidade internas ativas, e capaz de se interessar em interpretar a proposta do programa. De um programa de televisão que era realizado com estímulos de percepção básicos para capturar a atenção da criança aparece uma ênfase na busca de interatividade com uma criança que tem outras capacidades internas de relação com o programa; isto é, que a criança não assista somente ao que está passando na tela, e, sim, que possa se relacionar interagindo com os conteúdos do programa e com outras telas.

FIGURA 1
NOVA RELAÇÃO DE INTERAÇÃO
CRIANÇA NO PROGRAMA E CRIANÇA-PÚBLICO



2. VANDEWATER, E. A.; RIDEOUT, V.; WARTELLA, E. A.; HUANG, X.; LEE, J.H.; SHIM, M. Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers. [Infância digital: uso de tecnologia e meios eletrônicos por crianças]. *Pediatrics*, n. 119, 2007.

A Figura n. 1 ilustra a nova relação que o programa infantil pretende estabelecer com a criança-público. Para se estabelecer interação entre o público infantil e os conteúdos do programa de televisão, a produção criativa tem que representar a criança no programa. Ou seja, procura tornar visível a criança de modo que a criança-audiência possa reconhecer-se e identificar-se com a representada na tela. Rompe-se a relação unilateral da tela em direção à criança e busca-se uma relação circular de representação, visibilidade e interação. Entretanto, como se verá mais adiante, a polissemia da representação audiovisual oferece vários níveis de significação para o público infantil. Daí a necessidade da mediação construtivista pela audiência.

Criança protagonista

Trabalha-se o formato de relato com histórias lúdicas e não apenas o formato de módulos autônomos (formato inicial de *Vila Sésamo*; também presente agora na rede social hi5.com): **O formato de história permite que a criança seja representada como protagonista da ação diegética, especialmente em histórias ficcionais.** Da criança representada no programa como um aprendiz do adulto evolui-se para uma criança representada como protagonista dos programas; tende-se a abandonar o esquema criança – aprendiz do adulto – oriundo da escola³.

1.2 Segmentação das idades, conteúdos e formas

As etapas etárias da evolução no desenvolvimento epigenético infantil vão influir na criação dos canais segmentados para crianças (nos anos 1990) e para a Baby TV (no século XXI), e também na presença de conteúdos e formas televisivas adequadas às capacidades de percepção, especialmente nos programas para crianças de 0 a 6 anos. Assim, as ciências do desenvolvimento infantil influenciarão na segmentação dos conteúdos, programas e canais. Antes, produzia-se televisão para crianças em geral, atualmente a televisão infantil tende a ser segmentada segundo o desenvolvimento das capacidades infantis. Há evidências de que à medida que a criança evolui, vai abandonando os programas de que gostava e prefere outros mais desafiadores a seu novo nível de desenvolvimento.

1.3 A inteligência socioemocional

Do ponto de vista dos conteúdos, por muitos anos pensou-se que uma televisão infantil de qualidade deveria exibir programas relacionados com os conteúdos escolares de linguagem e matemática; o programa Vila Sésamo foi concebido inicialmente como preparação para a escola, particularmente para crianças culturalmente vulneráveis. "A neurobiologia infantil revelou a importância da inteligência socioemocional, a atividade gestual-corporal, a

3. FUENZALIDA, V. *Quality Criteria in children TV*. [Critérios qualitativos na televisão infantil]. Amazon, 2015.

4. MILICIC, N.; LÓPEZ DE LÉRIDA, S. La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. [A importância da aprendizagem sócio-emocional no contexto da primeira infância]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago de Chile, CPU, 2012.

5. O desenvolvimento precoce das capacidade infantis socioemocionais fortalece as relações cidadãs; a neurobiologia reivindica a relação de empatia como base da cidadania e não apenas o pacto jurídico; do ponto de vista da filosofia, Nusbaum (2014) destaca a importância das emoções para o livre exercício da vida política.

6. LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiologia da aprendizagem prematura]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago: CPU, 2012.

7. WINNICOTT, D.W. *Playing and Reality*. [O brincar e a realidade]. Londres: Tavistock Publications, 1971. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa. 1992.

8. ANTINUCCI, F. ¿Colgados?. Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora. [Desligados? O que o computador faz com nossos filhos e o que nosso filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

9. HEINTZ, K. E.; WARTELLA, E. Young Children's Learning from Screen Media. [aprendizado na primeira infância através da tela da tevê]. *Communication Research Trends*, v. 31 n. 3, 2012.

manipulação, a brincadeira, as emoções positivas, a auto-estima, as boas relações sociais e outras capacidades^{4,5}. Uma grande contribuição que se espera hoje da televisão para as crianças é a conexão com sua inteligência emocional; então aparece uma certa autonomia quanto aos conhecimentos escolares cognitivos e um interesse no desenvolvimento de outras capacidades das crianças. A nova imagem infantil significa que a criança não é apenas concebida a partir das competências mais tradicionais para aprender a língua materna, a leitura e a escrita e a matemática. A nova imagem coloca em questão que a criança tem capacidades socioemocionais importantíssimas para seu desenvolvimento presente e futuro, as quais deveriam ser consideradas por uma televisão atual de qualidade. Tem ainda capacidade lúdicas e imaginativas valiosas, que deveriam ser estimuladas, em vez de se desconfiar delas. Mas, além disso, é uma criança fisicamente muito ativa e que gosta de se exercitar. Portanto, uma televisão de qualidade deve estar conectada com essas novas capacidades internas conhecidas e valorizadas.

1.4 Fruição e entretenimento

De acordo com a neurociência⁶, as emoções positivas são índices de aprendizagem; valoriza-se, então, a fruição lúdica do agrado e do prazer que a criança sente diante de um programa de televisão; tal fruição emocional, compartilhada pela família e pelo professor, é a base de qualquer formação cognitiva que se pretenda obter adicionalmente⁷.

1.5 O videogame

A área do *videogame*, em grande expansão, foi também incluída nas novas temáticas que são exploradas em seu potencial uso educativo, em distintos níveis escolares e extraescolares. O *videogame* produz um espaço de interação visual e manual no qual o usuário assume a tarefa de desafiar a si próprio. É operacional e interativo, sintetiza a habilidade, o prazer, a recompensa da vitória, a nova tentativa lúdica depois do fracasso⁸. O *videogame* se apresenta também como um formato breve que desafia a criança, por exemplo, a encontrar letras, números e formas.

2. RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DA TELEVISÃO

A pesquisa da recepção de programas infantis descobriu o chamado “vídeo déficit”, segundo o qual o público infantil de menos de 30 meses apresenta grandes dificuldades para descobrir a realidade pessoal e social apresentada em um programa de televisão⁹. O “vídeo déficit” parecia confirmar a desconfiança formulada por Platão nas representações lúdico-simbólicas e acentuar o

caráter enganoso da imagem visual, temor que reaparece periodicamente na cultura ocidental¹⁰. Hoje se interpreta o “vídeo déficit” como um programa inapropriado ao grau evolutivo de maturidade da criança, mas também como a insuficiência do programa de televisão isolado de um ambiente cultural construtivista na recepção.

Do ponto de vista da recepção dos programas de televisão, há evidências consistentes de que a televisão é compreendida e interpretada pelas crianças de acordo com sua adequação à maturidade evolutiva e em um ambiente interativo da classe e da família¹¹; a utilidade da televisão para a formação não residiria em um programa isolado do ambiente sociocultural (como foi concebido pelo behaviorismo em meados do século XX).

A interpretação formativa desses programas não pode prescindir do processo de interação entre criança e adultos significativos¹².

No campo da teoria, a hipótese é que a ficção produzida pela televisão é um “espaço lúdico de transição” quando é mediada pelo adulto, como pensava Winnicott sobre a interação lúdica e de fruição entre mãe e criança como transição para a cognição da realidade¹³. Na Espanha, Joan Ferrés¹⁴ também indicou que o olhar racionalista defensivo e pouco generoso com a televisão é contraditório com a experiência existencial de fruição no consumo de produtos televisivos em casa por parte do público, especialmente infantil e adolescente. Portanto, do ponto de vista da produção, a nova televisão infantil deveria ser projetada: a) para enfatizar a conexão com as competências internas da criança; b) para ser veiculada em um contexto cultural interativo (construtivista e de conexões) que ajude e estimule a criança. A utilidade de formação, então, não apenas se relaciona com a qualidade do programa, e sim com a qualidade das condições construtivistas da audiência.

Na verdade, os novos programas atualmente produzidos são necessários para garantir uma compreensão formativa por parte das crianças¹⁵. A interpretação do significado é complexa, pois existe a polissemia e também vários níveis de significação: dos níveis mais superficiais da história e da sequência narrativa até níveis mais profundos e implícitos como a representação de competências socioemocionais; a criatividade interpretativa do receptor infantil também deve ter um espaço de expressão. Surge a necessidade de criar uma situação cultural construtivista na recepção, interagindo com a interpretação pessoal da criança sobre o programa. Do ponto de vista teórico, abandona-se a concepção behaviorista de uma influência autônoma de um programa sobre um público individual e isolado do meio, e adere-se a uma concepção construtivista, na qual a expressão lúdica da criança e sua interação com o entorno sociocultural são necessárias para a compreensão interpretativa. A Figura 2 ilustra as mudanças da relação unilateral behaviorista para a relação construtivista com um receptor culturalmente contextualizado.

10. BESANÇON, A. *La imagen prohibida: una historia intelectual de la iconoclasia*. [A imagem proibida: uma história intelectual da iconoclasia]. Madri: Siruela, 2003.

11. HEINTZ; WARTELLA, op. cit.

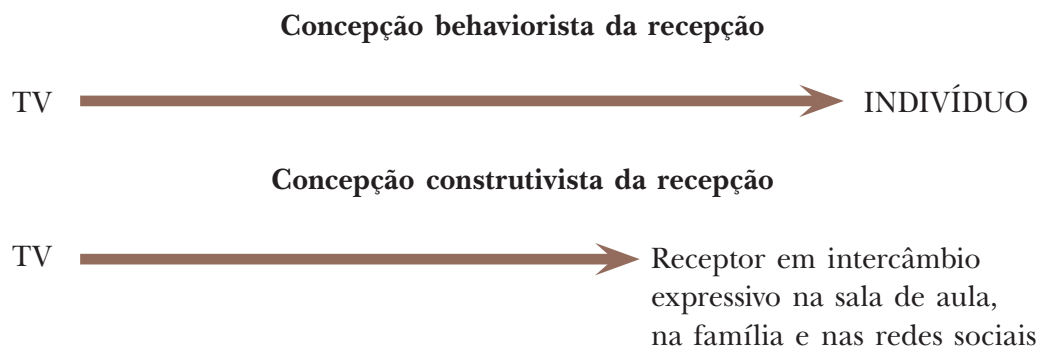
12. FUENZALIDA, V. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión. [Transformações na relação das crianças com a televisão]. *Comunicar* 30, n. XV, 2008.

13. WINNICOTT, op. cit.; SILVERSTONE, SILVERSTONE, R. *Televisión y Vida Cotidiana*. [Televisão e vida cotidiana]. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

14. Cf. 2001, 2008 e 2014 nas Referências bibliográfica ao final do artigo.

15. NATHANSON, A.I.; SHARP, L.M.; ALADÉ, F.; RASMUSSEN, E.E.; CHRISTY, K. The Relation Between Television Exposure and Theory of Mind among Preschoolers [A relação entre a exposição à televisão e a teoria da mente entre os pré-escolares]. *Journal of Communication*, 63, n. 6, 2013.

FIGURA 2
CONCEPÇÃO BEHAVIORISTA E CONCEPÇÃO
CONSTRUTIVISTA DA RECEPÇÃO AUDIOVISUAL



Com as transformações apontadas, necessita-se, segundo meu ponto de vista, de uma nova relação de formação entre a televisão infantil e a audiência: é a etapa da recepção construtivista na classe infantil. A finalidade de formação positiva seria a compreensão por parte da criança de suas próprias competências socioemocionais representadas de modo audiovisual pelo programa. Isso implica o desafio de produzir ambientes de fruição e construtivista de exibição/recepção para crianças. De um ponto de vista prático, tal construtivismo na recepção deveria ser proporcionado pela escola infantil e pela família. Mas também é necessário uma pesquisa etnográfica sobre os melhores ambientes e práticas construtivistas e as interpretações das crianças.

A recepção construtivista tem que levar em conta a diversidade da audiência infantil de televisão.

- Existem recentes programas da nova geração que buscam a conexão com as competências e energias socioemocionais da criança. A valorização interativa da fruição infantil com tais programas é a base da interpretação/apropriação construtivista.
- Existe também a publicidade televisiva que incita o consumo de comida pouco saudável, que provoca problemas de obesidade infantil. Diante desse tipo de conteúdo, a recepção deveria assumir um caráter desconstrutivista; são textos complexos e ambíguos, já que representam audiovisualmente produtos reais (*trash food*), com uma retórica persuasiva de atraente caráter lúdico¹⁶.
- Há uma considerável porcentagem diária de consumo infantil de programas de televisão cujos destinatários primários são jovens e adultos. Frequentemente tais programas mostram situações que os pais consideram inadequadas para as crianças; às vezes, as crianças não conseguem compreender os conteúdos ficcionais, ou se amedrontam diante dos conteúdos informativos. A mediação da família e da escola é necessária para a interpretação infantil de tais conteúdos.

16. A influência da televisão na obesidade infantil evoluiu da hipótese inicial de que a televisão diminuía a atividade física das crianças para a recente evidência de que o sobrepeso deveria ser atribuído ao grande consumo infantil de alimentos de baixa qualidade nutricional anunciados como desejáveis pela televisão; seria a exposição a propagandas persuasivas de alimentos pouco saudáveis e seu consumo o que explicaria a relação entre ver televisão e obesidade. A "epidemia da obesidade infantil" coloca em questão as dificuldades dos pais em lidar com a forte capacidade de persuasão da publicidade (com apresentadores e astros do mundo infantil), e está levando à regulamentação da publicidade de televisão de alimentos dirigidos às crianças (SCHWARTZ; KUNKE; DELUCIA, 2013). Uribe e Fuentes-García (2013) acrescentam a necessidade de promover produtos alimentícios saudáveis e melhores estilos de vida para as crianças.

3. TELEVISÃO INFANTIL PARA A CONTRIBUIÇÃO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A necessidade de introduzir de modo sistemático a recepção construtivista na educação infantil tem diversas razões.

3.1 As crianças como as maiores consumidoras de televisão

As crianças são grandes consumidoras de televisão: na atualidade, a televisão paga oferece na América Latina de dez a 12 canais infantis. A região tem uma média de cobertura de cerca de 50% de casas com televisão a cabo. Os dados do Ibope para a América Latina mostram que os canais infantis ocupam os quatro ou cinco primeiros lugares entre os dez mais assistidos da tevê a cabo. Na etapa final da infância, as crianças crescentemente transformam-se em “multitarefas” nas diversas plataformas disponíveis.

3.2 Educação na tenra infância como base do desenvolvimento educacional posterior

Dussailant e González¹⁷ mostram que a educação infantil precoce aumenta a probabilidade de um melhor desempenho nos níveis escolares posteriores. O desenvolvimento da educação infantil em cobertura e qualidade demonstrou ser o investimento socialmente mais rentável do ponto de vista do momento cronológico mais efetivo no processo de educação total da população. Há, então, um fundamento de efetividade social para aproveitar a oportunidade de fortalecer a qualidade da educação infantil.

3.3 Desenvolvimento da inteligência socioemocional

Além disso, o conceito de qualidade na educação infantil ampliou-se para o desenvolvimento mais integral da criança, incluindo o aspecto que atualmente denomina-se inteligência socioemocional; esta inteligência refere-se à consciência de si mesmo e à consciência social, à autoimagem positiva de si mesmo, à responsabilidade na tomada de decisões, à resiliência e ao sentimento de capacidade, motivação interna ao desenvolvimento de suas capacidades, ao autocontrole e às relações sociais; mas o desenvolvimento de tais capacidades não foi tomado com o devido cuidado pela formação infantil, excessivamente centrada na preparação para as etapas escolares posteriores (“hiperescolarização”). No desenvolvimento infantil precoce dessas capacidades internas, hoje é considerado fundamental para a educação pessoal, social e cidadã, e para a escolarização posterior¹⁸.

A qualidade da educação infantil, especialmente no desenvolvimento da inteligência socioemocional integral da criança, atualmente pode ser decisivamente

17. DUSSAILLANT, F.; GONZÁLEZ, P. Rentabilidad de la inversión en primera infancia. [Rentabilidad do investimento na primeira infância]. *Estudios Sociales*, n. 120, 2012.

18. ILICIC; LÓPEZ DE LÉRIDA, op. cit.

apoiada com os mencionados programas infantis de televisão da nova geração. É a oportunidade que aparece ao introduzir a nova televisão infantil no modo construtivista na aula infantil: incrementar a qualidade atual da educação infantil e tomá-la como base da aprendizagem posterior.

As mudanças mencionadas na nova produção de televisão infantil introduzem a necessidade da recepção construtivista na nova educação infantil. Com a recepção construtivista, a televisão deixa de ser concebida como uma ameaça à criança, que deveria dela ser protegida pela cultura social e familiar.

Assistir de modo construtivo, em sala de aula e em casa, a programas da nova geração pretendem ser um desafio de fruição das capacidades internas do público infantil com a criança competente representada na televisão.

4. MODELO DE RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A recepção construtivista propõe novos desafios à educação infantil.

4.1. Construir um modelo de audiência construtivista para a aula

Explorações em jardins da infância no Chile permitem recuperar a própria experiência das professoras¹⁹ que estão já usando programas infantis de modo espontâneo em sala de aula. A informação inicial permite propor uma estratégia de um modelo construtivista de recepção na sala de aula infantil.

Modelo sistemático. O modelo deve ser sistemático, programado sistematicamente com uma hora, uma vez por semana; deve procurar se relacionar com os conteúdos infantis.

Modelo flexível. Deve ser flexível para adaptar-se às diferentes crianças e em condições diversas (diferentes gostos, capacidade de atenção etc.).

Modelo construtivista. A sequência de atividades em uma hora poderia ser a seguinte:

- breve introdução com as crianças (assistem e se divertem com o programa em casa, por exemplo);
- exibição do programa selecionado;
- possíveis atividades construtivistas das crianças, as quais devem ser adequadas ao desenvolvimento:
- valorização, pelas professoras, da fruição expressiva e livre infantil e da interação com a tela;
- desenhar: expressão livre e pessoal sobre o programa; trabalhos com recortes e fotos, jogos de RPG, tirar fotos e gravar vídeos com *smartphones* e outras atividades;
- comentários em grupos de quatro crianças;
- comentários em grupo;

19. Nota do tradutor: no feminino, no original.

- incentivar o intercâmbio entre crianças e pais, em casa, sobre o programa assistido.

4.2. Avaliação e repetições

É preciso trabalhar em experiências controladas e sua avaliação deve se dar tanto em relação aos resultados quanto ao aperfeiçoamento do modelo construtivista da audiência infantil. É preciso avaliar a estratégia adequada para as repetições de programas. As repetições são apreciadas pelas crianças e há evidências de que as repetições permitem às crianças o aprofundamento nas camadas de significados do programa. A hipótese é começar com três exibições do mesmo episódio de um programa:

Primeira exibição – centrada na fruição do episódio, compreensão da história com a respectiva tarefa ou desafio e ordenamento da sequência narrativa;

Segunda exibição – centrada nos personagens da ficção e em suas competências/capacidades;

Terceira exibição – centrada na identificação e reconhecimento: compreensão das competências/capacidades dos personagens da ficção; identificação com competências dos personagens da ficção e no reconhecimento das próprias competências das crianças. É a camada mais complexa e profunda.

Mas é preciso avaliar a estratégia adequada: repetições semanais ou intercaladas; quantidade de repetições produtivas para evitar o cansaço. Foco progressivo nas repetições.

4.3. Capacitação de professoras

Massificar a introdução da televisão infantil em sala de aula coloca em questão a capacitação das professoras de educação infantil em exercício, a formação sistemática e a formação sistemática das novas professoras de educação infantil.

4.4. Capacitação de pais a partir da sala de aula infantil

Pois não basta introduzir a televisão infantil na sala de aula infantil. Coloca-se o desafio de capacitar a família para uma ação construtivista com os filhos, especialmente com os menores. Sabe-se que a família realiza duas atividades básicas diante do ato de ver televisão dos filhos: a mediação deliberada e intencional diante da TV, e a modelagem; esta última não é deliberada, mas resultado das permanentes relações que a família sustenta na vida cotidiana com os programas de televisão, e na transmissão à criança das preferências e valores da cultura familiar diante da televisão. Se na família os pais não conversam com os filhos menores sobre os programas que assistem (e sobre os que não assistem), o silêncio dos pais cria um modelo com uma mensagem

implícita: “o que você assiste na televisão não nos interessa porque não tem valor nem importância para nós”. Assim, modela-se na criança um modo de assistir televisão como atividade não transcendente e irrelevante, mesmo que para a criança seja uma atividade interessante, prazerosa e potencialmente enriquecedora. É preciso, portanto, passar da modelagem passiva para uma mediação deliberada e construtivista.

Os pais atualmente quase não têm tempo de assistir televisão com os filhos, como frequentemente se recomenda. Para ajudar a família, tem-se criado folhetos com materiais para leitura, mas habitualmente são conselhos genéricos; os canais infantis a cabo criaram *sites* com sugestões para a família, mas parecem ser bem pouco consultados. Aparecem mensagens em emissoras de televisão chamando os pais a conversar com os filhos sobre a programação; mas eles não sabem com segurança o que comentar com os filhos.

A sala de aula infantil pode contribuir para capacitar os pais a familiarizar-se com alguns programas de televisão preferidos pelos filhos, apreciar os valores e atitudes neles representadas, e também para a realização de intercâmbios construtivistas (de acordo com a interpretação sociocultural) na recepção dos filhos. As avaliações nas escolas mostram que atividades ocasionais como “Semana da Família” ou “Semana da Televisão” têm baixa frequência. Propõe-se que as reuniões habituais de pais nas escolas dediquem permanentemente uns 15 minutos para destacar os programas valiosos e estimular os pais a comentar sobre eles com os filhos. É preciso então que as professoras de cada curso conheçam os programas favoritos dos seus alunos, comentem sobre eles com os pais e os estimulem a compartilhá-los com seus filhos; é um diálogo de interpretações e não de imposição de um significado fechado. Comentar interpretações de atitudes como as mencionadas anteriormente de protagonismo, autoconfiança, autoestima, capacidade de realizar, curiosidade, atividade, amizade, colaboração, tolerância, autoanálise e autocrítica, resiliência diante da adversidade e do fracasso, é uma forma de construtivismo que permite interagir explicitando interpretações e conteúdos de formação que a própria criança considera valiosos. A conversa é um sinal para a criança da importância atribuída pelos pais para a compreensão dos programas e seu valor de fruição.

Essa metodologia – de comentários construtivistas de professores aos pais no interior da escola a fim de ajudá-los a ser mediadores com seus filhos diante da televisão – considera o entretenimento e o prazer do ver televisão nas situações de descanso em casa. Mas pressupõe a capacitação para informar pais e professores sobre os programas exibidos e seus potenciais conteúdos de formação. Assim, pois, aparece aqui uma grande necessidade de capacitação e informação sobre os programas exibidos.

4.5. Formação de produtores e programadores de televisão infantil

Os programadores de canais de televisão necessitam de capacitação para reconhecer os novos critérios de qualidade na televisão infantil. Da mesma forma, os profissionais especializados em elaboração e roteirização de programas infantis precisam conhecer os novos critérios de qualidade na produção televisiva infantil²⁰. Além disso, é necessário explicitar os novos critérios de qualidade para a destinação de recursos públicos aos produtores interessados em produzir televisão infantil.

4.6. Políticas públicas de exibição de televisão infantil na sala de aula infantil

A introdução da televisão infantil na sala de aula infantil requer decisões políticas para os estabelecimentos públicos. Atualmente muitos municípios possuem canais públicos de televisão a cabo, o que facilita a chegada do conteúdo às salas de aula infantis. Muitos estabelecimentos já têm tecnologia para recepção de televisão aberta, por cabo, por satélite ou em *streaming*. Será necessário articular a transmissão dos canais com a recepção nas salas de aula infantis. Também aparece claramente a necessidade de um canal público infantil articulado com a sala de aula infantil, o que é possível de ser realizado com a atual tecnologia digital aberta.

5. EM SÍNTESE

A relação televisão e educação infantil evoluiu do objetivo de defesa diante da suposta vitimização produzida pelos programas contra as crianças para a reivindicação de uma televisão exibida e assistida construtivamente como desejável edu-entretenimento. Na primeira parte deste texto, indica-se que se está trabalhando na produção televisiva de “edu-entretenimento” para a formação específica em aspectos atitudinais-afetivos da inteligência emocional. É um novo campo de formação infantil, que contribui com a qualidade da educação em aspectos diferentes daqueles centrados em leitura e escrita. A revalorização do entretenimento lúdico permite a apreciação (e a produção) de textos edu-formativos, nas áreas afetivo-motivacionais. A formação afetivo-atitudinal foi revalorizada por uma antropologia evolutiva e pela neurobiologia cerebral mais sensíveis ao desenvolvimento da potencialidade social e emocional humanas. Na segunda parte do texto, indica-se que não basta a recepção televisiva em casa e que a sala de aula de educação infantil aparece como um valioso âmbito de trabalho. Argumenta-se que as novas produções não são interpretadas apenas em seu texto televisivo, mas que necessitam ser exibidas sistematicamente na sala de aula infantil, com uma recepção construtivista, para que o público infantil

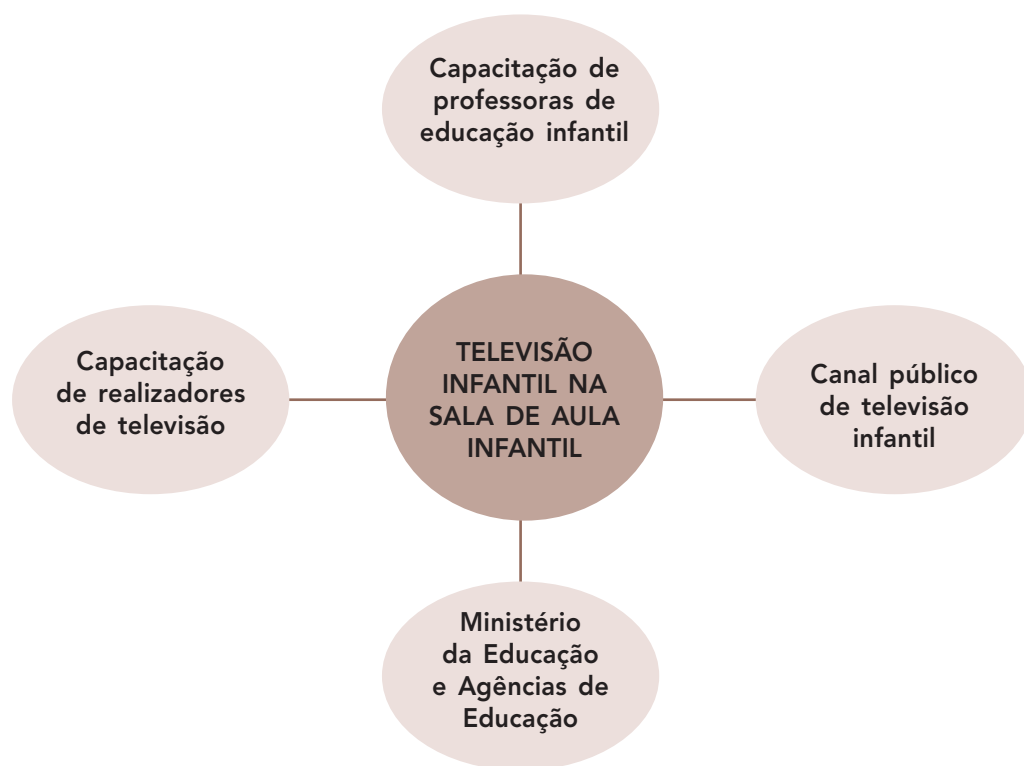
20. FUENZALIDA, 2015, op. cit.

interprete o valor positivo socioemocional. Propõem-se modelos de recepção construtivista para a sala de aula infantil. Em etapas etárias posteriores, os atuais meios, menores e de baixo custo, permitem aos professores e alunos a pesquisa e a expressão em temas de importância sociocultural para os estudantes; sua produção/recepção comentada permite uma reflexão construtivista com maior capacidade de incidência pragmática na vida cotidiana.

A centralidade da casa, entretanto, para a recepção da televisão pelas crianças – sob a égide do descanso e do prazer – leva a sustentar que não basta a formação sistemática da escola, mas, sim, que na sala de aula infantil deve-se capacitar a família para incentivar uma atitude interpretativa em casa. A capacitação das professoras e da família para a mediação construtivista traz novos desafios metodológicos em uma aliança entre pais e professores e a necessidade de novos instrumentos de formação.

A estratégia construtivista para assistir aos novos programas de televisão infantis na sala de aula infantil requer um canal público segmentado infantil, articulado com a sala de aula. E a articulação com o Ministério da Educação e as agências de educação infantil. Os componentes básicos desta estratégia são expostos sinteticamente na Figura 3.

FIGURA 3
COMPONENTES BÁSICOS DE UMA ESTRATÉGIA DE INTRODUÇÃO DA
TELEVISÃO INFANTIL NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL



6. ANEXO EPISTEMOLÓGICO: DA RECEPÇÃO PASSIVA À RECEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

6.1 Da recepção crítica à recepção ativa

É necessário recordar brevemente que durante as décadas iniciais da introdução da televisão, predominava a concepção de um público passivo diante da todo-poderosa influência televisiva. Tal concepção surgiu em um ambiente que considerou a televisão como ameaça cultural, moral e política; ela foi impulsionada por diversas teorias como o behaviorismo norte-americano e a Escola de Frankfurt, mas também por setores sociais religiosos que consideravam a televisão como fomentadora do consumismo e desestruturadora de valores morais²¹. Diante dessa ameaça, criou-se a concepção de um espectador crítico, o qual deveria desenvolver um consumo analítico-racional e consciente ante os perigos representados pela televisão. A fruição de um programa televisivo era considerada um agrado enganoso e prejudicial.

A evolução de um conceito de um espectador ativo foi influenciada por várias transformações na concepção tanto da televisão quanto da audiência. Uma primeira transformação foi situar a influência da televisão no interior da vida social e não de maneira isolada, como teorizava o behaviorismo. Uma segunda transformação foi a percepção, na década de 1970, que a unidade cultural da recepção da televisão (aberta ou paga) era a casa²²; unidade atualmente repensada a partir da noção de recepção multiplataforma. Uma terceira transformação é uma nova compreensão positiva do conceito de entretenimento televisivo, enquanto espaço lúdico com potencial emancipador²³. Uma quarta transformação é o conceito de expectativa educativa existencial, descoberto pela pesquisa etnográfica da recepção da televisão no interior da casa latino-americana, expectativa educativa-cultural, muito acentuada nas classes populares e médias. Uma quinta transformação é a desacoplagem que a recepção televisiva produz na antiga sinonímia entre educação televisiva e escola formal. Aparece no público uma expectativa de aprendizagem através da televisão, com duas diferenças em relação à escola: primeiramente, os conteúdos valorizados são aqueles relacionados às situações da existência e a problemas da vida cotidiana. Em segundo lugar, tal aprendizagem ocorre com frequência no interior da situação espaço-temporal de recepção-entretenimento, e pela via da identificação emocional com histórias corriqueiras de experiências pessoais mais do que por reflexão conceitual sobre leis gerais e abstratas (conhecimento científico ocidental).

O conjunto dessas mudanças levaram a uma nova conceitualização da televisão, segundo a qual o meio deixa de ser considerado como agente onipotente e malvado, vitimizador de crianças indefesas e do público em geral. Na América Latina, tal transformação conceitual foi denominada, nos anos 1980 e 1990, como “recepção ativa”, expressão preferida em relação à anterior “leitura ou recepção crítica”, pela conotação defensiva daquela formulação.

21. Posteriormente, foi se descobrindo que o espectador ativava suas capacidades de decodificação dos signos audiovisuais, mas os desconhecimentos daqueles anos não conseguiam reconhecer as competências culturais internas das crianças e, portanto, os programas de televisão não eram criados para se conectar a tais competências ativas dos públicos infantis.

22. FUENZALIDA, V. *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina*. [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Norma, 2002; Idem. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas*. [Expectativas educacionais nos espectadores de televisão]. Bogotá: Norma, 2005.

23. FUENZALIDA, V. Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva. [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo] *Fronteiras*. IX (1) 45-54. Porto Alegre: Universidad de Inisinos, 2007.

Roxana Morduchowitz, especialista argentina em educação e comunicação, incorporou à recepção aspectos técnicos como a predominâncias de múltiplas telas e a capacitação em produção pessoal de mensagens. Ela sintetiza sua concepção da educação atual para a audiência da mídia em três aspectos complementares: acesso operacional à tecnologia; análise das mensagens; e produção de mensagens²⁴.

6.2 Percepção/Recepção construtivista

Mas as atuais transformações na produção de televisão infantil, especialmente para a primeira infância e sua audiência apontam para o conceito de recepção construtivista.

O construtivismo na percepção humana tem um primeiro nível com bases estruturais sociobiológicas, estudadas primeiramente pela psicologia da percepção audiovisual, em especial pela psicologia alemã da Gestalt dos anos 1930²⁵; tais estudos mostram que a percepção visual humana tem regras construtivistas próprias da espécie, bem diferentes das fórmulas matemáticas na “percepção” da lente audiovisual nas câmeras de cinema e fotográficas. O construtivismo foi confirmado pela neurobiologia cerebral: “O cérebro é um *sistema criativo*. Mais do que refletir o entorno, como faria um artefato mecânico, cada cérebro constrói mapas desse entorno [grifo nosso] usando seus próprios parâmetros e desenho internos, criando assim um mundo único para o tipo de cérebros planejados de tal maneira”.²⁶

Ao construcionismo bioestrutural na percepção humana é preciso acrescentar um segundo nível: o construcionismo semiótico-cultural. A semiótica demonstrou que a polissemia é um atributo destacado dos signos audiovisuais e base textual para a interpretação de diversos significados por parte dos espectadores; os estudos específicos de recepção televisiva demonstraram as diversas formas de interpretação dos programas, segundo o capital cultural e intertextual dos públicos (da mais elementar interpretação de aborrecer-se ou distrair-se com um programa). A partir da psicologia cognitiva, Francisco Varela acrescenta que o cérebro, mais do que um representador cognitivo da “realidade” é um preceptor-organizador da ação pragmática para a tarefa de viver no mundo²⁷; a percepção tem um interesse construtivista pragmático para a sobrevivência do sujeito. Varela também constatou a existência de arquivos cerebrais onde fica armazenada a informação interna que interagirá com os dados provenientes da percepção externa; a percepção final é uma construção entre informação proveniente do exterior e informação interna arquivada²⁸.

Contrariamente, o behaviorismo imperante durante grande parte do século XX concebia o ser humano em geral, e a criança em particular, como vazio internamente – tábula rasa – a concepção se originava em teorias filosóficas anteriores sobre o ser humano, mas tinha um importante apoio no

24. MORDUCHOWITZ, R. Los chicos y las pantallas. [As crianças e as telas]. Fondo de Cultura Económica, 2014.

25. KANIZSA, G. Gramática de la visión. [Gramática da visão]. Buenos Aires: Paidós, 1986. KÖHLER, W. Psicología de la Forma. [Psicologia da forma]. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

26. DAMASIO, A. R. Sentir lo que sucede. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. [Sentir o que acontece. Corpo e emoção na fábrica da consciência]. Santiago: Andrés Bello. (The Feeling of What Happens, 1998; 2001), p. 350; p. 40. Cf. JEANNEROD, M. Le cerveau et la représentation du monde sensible. [O cérebro e a representação do mundo sensível] In: OUDOT J., MORGON A., REVILLARD J.P. (eds.), Dix visions sur la communication humaine. [Dez visões sobre a comunicação humana] Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1981.

27. VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. De cuerpo presente. Psicología cognitiva. El preceptor/actor en el mundo. [De corpo presente. Psicologia cognitiva]. Barcelona: Gedisa, 1997.

28. VARELA, F.; PETITOT, J. Naturaliser la phénoménologie. [Naturalizar a fenomenologia]. Paris: CNRS, 2001.

desconhecimento do cérebro humano, pois não se dispunha de tecnologia para conhecer o cérebro humano internamente, operante e vivo. De acordo com o behaviorismo, aprender seria associar um estímulo externo ao sujeito com a resposta explicitada pelo sujeito aprendiz, e avaliada como correta pelo estimulador; as capacidades, as motivações e os processos programados internos da aprendizagem eram desconhecidos.

Com as técnicas da imagenologia, a neurobiologia cerebral foi descobrindo uma criança com competências internas, com capacidades e motivações surgidas de seu próprio interior; a aprendizagem infantil, segundo essa nova conceitualização, é o desenvolvimento de tais capacidades e competências internas à criança²⁹. Os estudos de psicologia evolutiva infantil indicam também uma potencialidade interna à criança como um desenvolvimento em etapas cronológicas, como aparecem em Freud, Piaget e na teoria epigenética de Erikson³⁰. Também se destaca que para o adequado desenvolvimento dessas competências internas infantis é necessário que o entorno familiar e cultural conecte-se a elas estimulando essas capacidades programadas³¹.

A neurobiologia proporcionou um importante fundamento científico para a concepção do receptor ativo, já que tinha condições de demonstrar com a técnica da imagenologia as competências cerebrais internas no sujeito preceptor. A neurobiologia proporcionou uma nova conceitualização do espectador infantil, baseado na qual poderiam ser realizados programas de televisão conectados com as capacidades internas da criança. Mas também a neurobiologia e o desenvolvimento epigenético enfatizavam a necessidades de um ambiente sociocultural estimulante para o desenvolvimento apropriado de tais capacidades internas da criança; estas ciências destacavam o ambiente de recepção dos programas. Assim o construtivismo na audiência infantil aparece não somente como um fundamento etário particular, e sim como uma forma especial de participação na interpretação da televisão³².

Do ponto de vista epistemológico, produziu-se uma colisão do behaviorismo com a neurobiologia cerebral e com a psicologia cognitiva; talvez a mais conhecida controvérsia seja a afirmação de Chomsky³³ sobre as competências inatas infantis para a aquisição da linguagem humana e sua sintaxe. Chomsky desqualificou os experimentos (com custos milionários) de ensinar linguagem humana a macacos, baseadas justamente na premissa da não necessidade de competências internas, já que a aprendizagem seria resultado do estímulo behaviorista externo ao animal. Aqui mencionam-se tais controvérsias para que se tenha consciência de um forte campo de conflitos e com enormes divergências. O autor deste texto situa-se no campo do cognitivismo e da neurociência.

29. LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiología da aprendizagem prematura]. *Estudios Sociales*, n. 120, Santiago: CPU, 2012; Idem. *El cerebro y la educación*. Neurobiología del aprendizaje. [O cérebro e a educação. Neurobiología da aprendizagem]. Santiago: Taurus, 2012(a).

30. PAPALIA, D. *Desarrollo humano*. [Desenvolvimento humano]. Nova York: McGraw-Hill, 2005.

31. CÉSPEDES, A. *Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente* [Cérebro, inteligência e emoção: neurociências aplicadas à educação continuada]. Santiago: Fundación Mirame, 2007.

32. LIVINGSTONE, S. The Participation Paradigm in Audience Research. [O paradigma da participação na pesquisa de audiência]. *The Communication Review*, 16, 2013.

28. VARELA, F.; PETITOT, J. Op. cit., 2001.

33. CHOMSKY, N. *Reflections on Language*. [Reflexões sobre a linguagem]. Nova York: Pantheon, 1975.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTINUCCI, F. **¿Colgados?. Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora.** [Desligados? O que o computador faz com nossos filhos e o que nosso filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

BESANÇON, A. **La imagen prohibida: una historia intelectual de la iconoclasia.** [A imagem proibida: uma história intelectual da iconoclastia]. Madri: Siruela, 2003.

CÉSPEDES, A. **Cerebro, inteligencia y emoción: neurociencias aplicadas a la educación permanente** [Cérebro, inteligência e emoção: neurociências aplicadas à educação continuada]. Santiago: Fundación Mírame, 2007.

CHOMSKY, N. **Reflections on Language.** [Reflexões sobre a linguagem]. Nova York: Pantheon, 1975.

DAMASIO, A. R. **Sentir lo que sucede.** Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. [Sentir o que acontece. Corpo e emoção na fábrica da consciência]. Santiago: Andrés Bello. (**The Feeling of What Happens**, 1998; 2001).

DUSSAILLANT, F.; GONZÁLEZ, P. Rentabilidad de la inversión en primera infancia. [Rentabilidade do investimento na primeira infância]. **Estudios Sociales**, n. 120, 2012.

FERRÉS I PRATS, J. **Las pantallas y el cerebro emocional.** [As telas e o cérebro emocional]. Barcelona: Gedisa, 2014.

_____. **La educación como industria del deseo.** [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. **Educar en una cultura del espectáculo.** [Educar numa cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001.

FUENZALIDA, V. **Televisión Abierta y Audiencia en América Latina.** [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Norma, 2002.

_____. **Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas.** [Expectativas educacionais nos espectadores de televisão]. Bogotá: Norma, 2005.

_____. **Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva.** [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo]. *Fronteiras*. IX (1) 45-54. Porto Alegre: Universidad de Unisinos, 2007.

_____. **Cambios en la relación de los Niños con la Televisión.** [Transformações na relação das crianças com a televisão]. **Comunicar** 30, n. XV, 2008.

_____. **TV infantil: cambios en la narración y en escritura de guiones.** [Televisão infantil: transformações na narração e na escrita de roteiros] **Think**

Tank del Audiovisual. FCOM-PUC. Disponível em: <www.accionaudiovisual.uc.cl>. Acesso em: 9 dez. 2016.

_____. **Quality Criteria in children TV.** [Critérios qualitativos na televisão infantil]. Amazon, 2015.

HEINTZ, K. E.; WARTELLA, E. Young Children's Learning from Screen Media. [O aprendizado na primeira infância através da tela da tevê]. **Communication Research Trends**, v. 31, n. 3, 2012.

JEANNEROD, M. Le cerveau et la représentation du monde sensible. [O cérebro e a representação do mundo sensível]. In: OUDOT, J.; MORGON, A.; REVILLARD, J.P. (eds.), **Dix visions sur la communication humaine.** [Dez visões sobre a comunicação humana]. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1981.

KANIZSA, G. **Gramática de la visión.** [Gramática da visão]. Buenos Aires: Paidós, 1986.

KÖHLER, W. **Psicología de la Forma.** [Psicologia da forma]. Madri: Biblioteca Nueva, 1972.

LAVADOS, J. La neurobiología del aprendizaje temprano. [A neurobiologia da aprendizagem prematura]. **Estudios Sociales**, n. 120. Santiago: CPU, 2012.

_____. **El cerebro y la educación.** Neurobiología del aprendizaje. [O cérebro e a educação. Neurobiologia da aprendizagem]. Santiago: Taurus, 2012(a).

LIVINGSTONE, S. The Participation Paradigm in Audience Research. [O paradigma da participação na pesquisa de audiência]. **The Communication Review**, 16, 2013.

MILICIC, N.; LÓPEZ DE LÉRIDA, S. La importancia del aprendizaje socioemocional en el contexto de la primera infancia. [A importância da aprendizagem sócio-emocional no contexto da primeira infância]. **Estudios Sociales**, n. 120. Santiago de Chile, CPU, 2012.

MORDUCHOWITZ, R. **Los chicos y las pantallas.** [As crianças e as telas]. Fondo de Cultura Económica, 2014.

NATHANSON, A.I.; SHARP, L.M.; ALADÉ, F.; RASMUSSEN, E.E.; CHRISTY, K. The Relation Between Television Exposure and Theory of Mind among Preschoolers [A relação entre a exposição à televisão e a teoria da mente entre os pré-escolares]. **Journal of Communication**, 63, n. 6, 2013.

NUSSBAUM M. **Emociones Políticas.** [Emoções políticas]. Buenos Aires: Paidós, 2014.

PAPALIA, D. **Desarrollo humano.** [Desenvolvimento humano]. Nova York: McGraw-Hill, 2005.

SILVERSTONE, R. **Televisión y vida cotidiana**. [Televisão e vida cotidiana]. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

SCHWARTZ, M.; KUNKEL, D.; DELUCIA, S. Food Marketing to Youth: Pervasive, Powerful, and Pernicious. [Publicidade de alimentos para jovens: penetrante, poderosa e pernicioso]. **Communication Research Trends**, 32, 2, 2013.

URIBE, R.; FUENTES-GARCÍA, A. Food Marketing, Children, and Obesity in Chile: Evidence and Challenges for Regulation. [Publicidade de alimentos, infância e obesidade no Chile: evidências e desafios para a regulação]. **Communication Research Trends**, 32, 2, 2013.

VANDEWATER, E. A.; RIDEOUT, V.; WARTELLA, E. A.; HUANG, X.; LEE, J.H.; SHIM, M. Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers. [Infância digital: uso de tecnologia e meios eletrônicos por crianças]. **Pediatrics**, n. 119, 2007.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **De cuerpo presente**. Psicología cognitiva. El perceptor/actor en el mundo. [De corpo presente. Psicologia cognitiva]. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____.; PETITOT, J. **Naturaliser la phenomenologie**. [Naturalizar a fenomenologia]. Paris: CNRS, 2001.

WINNICOTT, D.W. **Playing and Reality**. [O brincar e a realidade]. Londres: Tavistock Publications, 1971. **Realidad y Juego**. Barcelona: Gedisa, 1992.