

UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**DIREITO À COMUNICAÇÃO E INFÂNCIA NO BRASIL:
MUDANÇAS, CONQUISTAS E DESAFIOS (1990-2014)**

Luísa Guimarães Lima

Brasília, março de 2018



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Direito à comunicação e infância no Brasil:

mudanças, conquistas e desafios

Luísa Guimarães Lima

Tese apresentada ao PPG/FAC para obtenção do grau de Doutora em Comunicação.

Linha de pesquisa: Política da Comunicação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Elen Cristina Geraldês

Brasília, março de 2018

**DIREITO À COMUNICAÇÃO E INFÂNCIA NO BRASIL:
MUDANÇAS, CONQUISTAS E DESAFIOS (1991-2014)**

**Tese apresentada ao PPG/FAC para obtenção do grau de
Doutora em Comunicação.**

Aprovada em: ___/___/_____, pela seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elen Cristina Geraldês (FAC UnB)

Prof. Dra. Regina Lima (FACOM UFPA)

Prof. Dra. Kênia Augusta Figueiredo (SER UnB)

Prof. Dra. Janara Kalline Sousa (FAC UnB)

Prof. Dra. Ellis Regina Araújo da Silva (FAC UnB)

LIMA, Luísa Guimarães

Direito à comunicação e infância no Brasil: mudanças, conquistas e desafios, 2018.
203 f.

Tese (Doutorado em Comunicação)

Universidade de Brasília

Faculdade de Comunicação

Programa de Pós-Graduação

Linha de Pesquisa: Políticas de Comunicação e Cultura, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Elen Cristina Geraldês

1. Políticas de Comunicação e Cultura
4 Infância

2. Direito à Comunicação

3. Televisão

Para Antônio e Teresa

AGRADECIMENTOS

A Universidade de Brasília, onde aprendi a formular perguntas e a buscar pelas respostas. Ao programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, que me recebeu no mestrado e no doutorado. Aos colegas e amigos do Lapcom, pela sensação de pertença a um projeto comum. À Luísa Montenegro, pela revisão.

Em especial, à querida orientadora professora Elen Geraldês, exemplo de compromisso com a docência desde minha graduação. Obrigada pela generosidade em dividir comigo tanto de seu conhecimento. Esta tese não existiria sem suas sugestões precisas, sem seu espírito crítico, sem sua paciência.

Aos mais de dois mil alunos e 53 orientandos que passaram por minhas turmas, presenciais e virtuais, durante estes quatro anos de doutorado. O sentido de meu doutoramento está, também, na sala de aula e no desejo de me tornar uma professora melhor. A Dani Goulart, a nossa coordenadora dos sonhos e a amiga querida. Sempre compreensiva, na medida do possível, no ajuste de cargas horárias. Aos colegas e amigos que fiz no Iesb, com quem aprendi tanto. À equipe de professoras e funcionárias da Escola Classe 106 Norte, por confiar em meu trabalho e ceder espaço para a realização de grupo focais.

Aos meus pais, Lilia e Jayme, pelo exemplo, pelo suporte afetivo e prático, pelo amor incondicional. Obrigada por suavizar meus momentos de ausência, cuidando dos meus filhinhos com tanto carinho, vivacidade e atenção. À Nina e ao Josiano, por terem me dado a Mag. À minha madrinha Estela, pela sua bondade e afeição. À família Villas Bôas, Lara, Ian, Danilo, Fernanda, Daniel, Paula, Fábio, pelo bom humor, amor e acolhida. Em especial, à Geni e ao Hugo.

Aos amigos que foram fundamentais no processo. Pela escuta atenta, pelo afeto e pela compreensão nos momentos de ausência: Bruno, Maíra, Letícia, Marina, Ivanilde, Felipe, Manoel, Ju e Tiago.

Às professoras Janara Sousa, Regina Lima, Kênia Figueiredo e Elis Regina, que aceitaram participar de minha banca.

A Teresa e Antônio, que inspiraram esta tese. Muito obrigada por serem sempre tão compreensivos, nos momentos de ausência, e tão maravilhosamente doces, nos momentos de presença.

Ao Rafael, pelo companheirismo intelectual, pelo incentivo e pelo amor tranquilo.

RESUMO

Este trabalho busca analisar as tensões e os conflitos que cercam o acesso ao Direito à Comunicação das crianças no Brasil, no período entre 1991 e 2014, tendo como plataforma de observação a televisão brasileira. A escolha do objeto se deve ao entendimento de que a pesquisa sobre o esvaziamento da programação infantil em televisão comercial aberta deve ser aprofundada tendo em vista os embates entre as partes envolvidas. Do ponto de vista metodológico, assumimos a perspectiva dialética, que nos permite um olhar dinâmico, tenso e ao mesmo tempo generoso sobre as contradições do período. Ao lado dessa perspectiva metodológica, que parte do desejo de construir panoramas e que enfrenta os desafios de olhar para um todo, reconhecendo a sua inevitável parcialidade, caminham as perspectivas culturalistas e da Economia Política da Comunicação. Elegemos quatro atores importantes nesses embates e negociações — o Estado, as emissoras de televisão comercial, a sociedade civil organizada e as crianças — e tentamos analisar os seus posicionamentos e papéis. Em nossa busca do entendimento do cenário, retomamos o aparato legal, analisamos as grades de programação, entabulamos entrevistas com informantes-chave e aplicamos seis grupos focais com crianças de 7 a 10 anos. Concluímos que o Direito à Comunicação no Brasil, mais do que um projeto inacabado, é a ausência de um projeto, sobretudo no que diz respeito às crianças e às infâncias.

Palavras-chave: Políticas de Comunicação e de Cultura. Direito à Comunicação. Televisão. Infância.

ABSTRACT

This thesis seeks to analyze the tensions and conflicts that surround the access to the Right to Communication of Children in Brazil, between 1991 and 2014, with Brazilian television as an observation platform. The choice of subject is due to the understanding that the research on the emptying of children's programming in open commercial television must be deepened in view of the confrontations between the parties involved. From the methodological point of view, we assume the dialectical perspective, which allows us to appear dynamic, tense and at the same time generous about the contradictions of the period. Parallel to this methodological perspective, which starts from the desire to construct panoramas and faces the challenges of looking at a whole, recognizing its inevitable partiality, the culturalist perspectives and the Political Economy of Communication go. We have chosen four important actors in these struggles and negotiations - the state, commercial television, organized civil society and children - and we have tried to analyze their positions and roles. In our search for understanding the scenario, we retake the legal apparatus, analyze the programming networks and participate in interviews with key informants, and apply ten focus groups with children from 7 to 10 years old. We conclude that the Right to Communication in Brazil, more than an unfinished project, is the absence of a project, especially with regard to children and childhood.

Keywords: Communication and culture policies. Right to Communication. TV. Childhood.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Educação básica obrigatória no marco legal brasileiro

Quadro 2: programas no modelo de auditório da televisão aberta (1983-2007)

Quadro 3: Programas infantis exibidos pela EBC

Quadro 4: O ECA e Código dos Menores: o que muda com o estatuto

Quadro 5: Fórmula para cálculo semanal

Quadro 6: Fórmula para cálculo anual

Quadro 7: Roteiro do Grupo Focal

Tabela 1: Analfabetismo no Brasil (na faixa e 15 anos ou mais)

Tabela 2: Opção familiar em por cento

Tabela 3: Taxa de trabalho infantil, por cor.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade

Tabela 5: Horas dedicadas à programação infantil: emissoras comerciais e pública

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Horas semanais de programação infantil nas grades de emissoras pública e comerciais: 1

Gráfico 2 – Horas semanais dedicadas à programação infantil em emissoras comerciais abertas: 1991 a 2014

Gráfico 3 – Horas semanais de programação infantil em emissora pública aberta: 1991 a 2014

Gráfico 4 – Horas semanais de programação infantil nas grades de emissoras pública e comerciais

Gráfico 5 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil: 1991

Gráfico 6 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 1995

Gráfico 7 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 1995

Gráfico 8 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 2005

Gráfico 9 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 2014

Gráfico 10: Locais de residência dos participantes dos grupos focais

Gráfico 11: Proporção de crianças que dizem possuir TV a cabo em casa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens do programa Circo Bombril e Gincana Kibon

Figura 2: Imagem do programa troféu Estrela

Figura 3: Imagem do programa Clube do Guri

Figura 4: Imagem do programa Teatrinho Troll

Figura 5: Imagem dos programas Sabatinas Maizena e Repórter Caçula

Figura 6: Imagem do programa Capitão Furacão

Figura 7: Imagens dos programas de auditório

Figura 8: Símbolos da Classificação Indicativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. INFÂNCIA, UMA CONSTRUÇÃO EM CRISE: AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO INFANTIL E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA	26
1.1 O surgimento da infância: um conceito em construção	27
1.2 Vítimas e algozes: o papel dos meios na ressignificação da infância	31
1.3 O sentido de infância no Brasil	48
1.4 Crianças e os números: o que as estatísticas têm a nos dizer?	52
1.4.1 O lar e a família	54
1.4.2. Educação e trabalho	55
1.4.3 Lazer	58
1.5 Relações perigosas: posicionamento teórico dos estudos de televisão e infância no Brasil	59
1.5.1 Crítica.....	60
1.5.2 Autônômica.....	63
1.5.3 Educomunicativa	64
1.5.4 O Silêncio sobre a teoria dos meios.....	67
1.5.5 Políticas de comunicação para a infância	68
1.6 A programação infantil brasileira: educação, mercado e entretenimento	69
1.6.1 O rádio na TV: falar com o público infantil usando imagens.....	69
1.6.2 Nossa Senhora da Era Industrial: linguagem televisiva e negócio nos tempos do auditório	78
1.6.3 Televisões públicas: uma perspectiva complementar?	85
1.7 Comunicação e infância: caminhos e desafios.....	93

2 PROGRAMAÇÃO EM DISPUTA: TECNOLOGIA, ESTADO, EMPRESAS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL.....	96
2.1 Um museu de grandes novidades: as promessas da tecnologia na comunicação	97
2.1.1 Economia Política da Comunicação: por um caminho interseccional	100
2.1.2 Direito à Comunicação: por um mundo com muitas vozes	103
2.1.3 A positivação do Direito à Comunicação: avanços e impasses	108
2.2 Comunicação e Estado: marcos regulatórios e políticas públicas para a comunicação e infância	114
2.2.1 Classificação Indicativa	118
2.2.2 Resolução 163 de 2014 do Conanda.....	121
2.3 O papel das empresas de telecomunicação	124
2.3.1 Esvaziamento da televisão aberta para crianças	129
2.3.2 Televisão, internet e grupos de mídia	140
2.4 A sociedade civil e as ações pelo Direito à Comunicação das crianças.....	145
3 FALE QUE EU TE ESCUTO: A VOZ DAS CRIANÇAS NO DIREITO À COMUNICAÇÃO	158
3.1 O dilema da pesquisa de recepção em Comunicação.....	158
3.1.1 A recepção a partir de uma perspectiva dos Estudos Culturais	160
3.2 O grupo focal.....	167
3.3 Oi, pessoal! Meu nome é Luísa e vim aqui conversar com vocês sobre as coisas que fazem quando não estão na escola.....	174
3.4 Entre tensões e conflitos.....	182
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	190

INTRODUÇÃO

Depois de quase três décadas superpovoando a programação matutina brasileira com apresentadoras loiras, crianças e personagens animados¹, a Rede Globo de Televisão anunciou, em abril de 2012, que restringiria aos sábados a exibição de programas destinados ao público infantil. Um jornal paulista tentou imprimir tom de galhofa ao obituário das manhãs infantis diárias da emissora carioca: “Querida, encolheram as crianças. Na TV aberta, ao menos, a programação para essa faixa etária ficará em breve mais ‘baixinha’”, dizia o primeiro parágrafo da notícia “Audiência e falta de anunciantes reduzem os infantis globais” (FOLHA, 2012).

O leitor que acompanhasse as discussões travadas sobre a discutível qualidade educativa do conteúdo televisivo nacional infantil na Globo (RUBERTI; IBARRA, 2006) poderia achar que era o caso de respirar aliviado. Ao menos até se deparar, no próprio texto, com a estratégia enunciada por ninguém menos que o então diretor da Central Globo de Comunicação, Luis Erlanger: "O segmento infantil está na TV paga [no exterior] porque lá não tem censura nem restrição à propaganda" (FOLHA, 2012).

A desfaçatez da justificativa é amparadora do discurso de “modernização” da grade da Globo. De acordo com o que seria uma tendência internacional, a emissora estaria levando sua programação infantil para um terreno menos cercado pelo “controle externo”, personificado no instituto da classificação indicativa e nas críticas à publicidade infantil. Além disso, estaria reagindo ao fato de que o horário não rendia mais o que já rendera: com menos audiência, o faturamento estaria em franco declínio.

Uma vez que a Globo é a emissora de maior audiência no Brasil, o abandono, da programação diária destinada às crianças possui caráter simbólico. No entanto, análise das grades de programação de emissoras abertas – comerciais e públicas – mostra que, no intervalo de tempo entre 1991 e 2014, há uma diminuição gradual do número de horas semanais dedicadas às crianças na televisão comercial aberta, como veremos adiante e, o

¹ Balão Mágico (1983-1986), Xou da Xuxa (1986-1992), Tv Colosso (1993-1997), Angel Mix (1996-2000) e TV Globinho (2000-2012) são alguns dos programas infantis diários que foram ao ar nos últimos 30 anos na Globo (DICIONÁRIO, 2003).

que justifica o recorte temporal deste estudo..

Mesmo com o ocaso da programação diária televisiva infantil, as crianças não diminuíram suas horas diárias em frente aos televisores.² Àquelas que não possuem acesso à TV paga, resta a grade da TV aberta, com poucas opções destinadas aos pequenos. Ainda que as emissoras públicas apresentem papel complementar na programação, a legislação brasileira não prevê a obrigatoriedade de as emissoras comerciais investirem no segmento e manterem programação destinada a ele.

Os artigos da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pontuam o papel da televisão brasileira no que tange à educação. As emissoras comerciais são concessões públicas com responsabilidades educativas. Segundo o artigo 76 do ECA, “As emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”. O artigo 221 da Constituição determina que emissoras de TV dêem “preferência a finalidades educativas, culturais e informativas”.

O público da TV aberta é certamente mais amplo do que aquele de cada um dos múltiplos segmentos alcançados pelos canais disponíveis na TV paga. Em um cenário em que outras plataformas oferecem possibilidades de segmentação, o lucro se coloca em risco. Em contrapartida, cresce o número de canais privados na TV paga que oferecem exclusivamente atrações infantis. De olho no mercado composto por crianças oriundas de famílias que podem pagar a TV por assinatura, a Globosat colocou o canal *Gloob* no ar em julho de 2012. Direcionado a um público formado por crianças entre 5 e 8 anos, a proposta da emissora seria apresentar desenhos “menos certinhos” (FOLHA, 2012) que aqueles do canal *Discovery Kids*, mas sem as cenas violentas comuns no *Cartoon Network* ou as de namoro dos seriados apresentados pelo Disney Chanel. Em síntese, a criação do canal está relacionada à estratégia de atender a segmentação de público.

² Segundo o levantamento Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media, o tempo médio por dia que crianças e adolescentes passam em frente à televisão tem subido constantemente, em 10 anos. Entre 2004 e 2014 foi registrado um aumento de 52 minutos. A pesquisa foi feita com crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais em 15 regiões metropolitanas do Brasil. “O tempo médio dedicado à TV pelos jovens de 4 a 11 anos subiu 2,9% de 2015 para 2016” (IBOPE, 2015).

O modelo massivo de comunicação parece estar sendo dissolvido pelas novas tecnologias. A emergência da TV paga e da internet vão eliminando hábitos que faziam parte da rotina do brasileiro, como assistir à TV com a família reunida. A segmentação se dá de maneira desigual, pois não ocorre apenas por preferência de consumo, mas pela questão econômica. Uma vez que a maioria não pode consumir por meio das novas tecnologias de comunicação, continua acessando os chamados “conteúdos massivos”.

Embora as grades de programação infantil da televisão aberta tenham diminuído, não são todas as crianças que têm acesso aos espaços para onde ele talvez tenha migrado, passando por reconfiguração: internet e TV paga. Apenas 29% da população brasileira tem, oficialmente, acesso à TV paga (ANATEL, 2016). O acesso à internet, embora tenha crescido nos últimos anos, continua restrito a apenas 57,8% (SECOM-PR, 2016) da população brasileira – crianças representam 14 % dos usuários domiciliares ativos da rede.

Ana Paula Bomfim e Andrea Cardoso (2012), no artigo “Criança e adolescente na relação de consumo: uma análise ético-jurídica à luz da Economia Política da Comunicação”, apresentam interpretação que dão destaque ao contraponto legal:

Apesar de representarem atualmente uma parcela significativa do mercado, que movimenta bilhões de reais em mercado publicitário, juridicamente, por serem tachados incapazes e relativamente incapazes, ou seja, indivíduos que não têm ainda o discernimento para julgar as próprias atitudes, os menores não podem ser considerados consumidores para efeitos da legislação em vigor (BOMFIM; CARDOSO, 2012, p. 13).

Outra questão importante refere-se ao desrespeito do Direito à Comunicação de uma parcela importante da população quando há a drástica redução da programação infantil das emissoras abertas. Embora sejam empresas privadas, são detentoras de concessões públicas. Isso implica que, além de capacidade técnica, um concessionário deve ter compromisso social. O artigo quinto da Constituição versa sobre os princípios que devem nortear a programação das emissoras. Entre eles, encontram-se a preferência por finalidades educativas, a promoção da cultura nacional e a regionalização da produção (BRASIL, 1988).

A discussão em torno do direito à comunicação tem como ponto chave a

publicação do documento que ficou conhecido como “Relatório MaBride” (MACBRIDE et al, 1980). Lançado pela Unesco em 1980, com um título esperançoso – “Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação em nossa época” –, o relatório traz um importante relato sobre a importância da comunicação na contemporaneidade. O Direito à Comunicação refere-se à “mão dupla” que deve existir nos processos comunicacionais: não se restringe apenas ao direito de acessar livremente material de qualidade, mas também ao direito de todos de serem ouvidos e, dessa forma, se verem representados. No documento “Direitos da infância e Direito à Comunicação”, a Agência Nacional dos Direitos da Infância (2012) defende que a participação de meninos e meninas na produção de conteúdo configura-se como “um direito básico associado à livre expressão das ideias e das crenças apregoadas pela Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU” (ANDI, 2012, p. 58).

Diante desse cenário, cabe a seguinte pergunta-síntese do problema de pesquisa: Quais as tensões e os conflitos que cercam o acesso ao Direito à Comunicação das crianças no Brasil, no período entre 1991 e 2014, tendo como plataforma de observação a televisão brasileira?

A partir desse problema, temos interesse em responder às seguintes problemáticas:

- Como se deu o processo de abandono do público infantil por parte das emissoras abertas comerciais brasileiras?
- Como pensar o Direito à Comunicação do segmento infantil da população brasileira?
- Quais são as consequências dessas mudanças para a reconfiguração da infância na contemporaneidade?
- Como crianças representam suas vivências de consumo das mídias eletrônicas?

Nosso objetivo geral é pensar os embates, tensões, conflitos e acordos entre diversos atores — governo, empresas de comunicação, sociedade civil organizada e crianças — a partir da perspectiva do Direito à Comunicação.

Entre os objetivos específicos, estão:

- Discutir o papel das tecnologias na reconfiguração da infância;
- Levantar painel quantitativo das transformações das grades de TV aberta voltadas para o público infantil;
- Mapear o histórico da pressão dos movimentos sociais pela regulamentação pública nesse cenário;
- Traçar o panorama dos avanços e recuos no que tange à regulação;
- Delinear o surgimento ou manutenção de modelos de negócios empresariais;
- Ouvir as crianças sobre o consumo atual de mídia;
- Investigar as estratégias da TV pública no sentido de complementar a programação abandonada pela TV comercial.

A definição de nosso *corpus* de pesquisa passa pelo cruzamento de fontes primárias de diversos tipos. A seguir, segue nossa proposta de *corpus*:

- a) Revisão bibliográfica de material que verse sobre a relação entre criança e mídia;
- b) Análise histórica da programação televisiva destinada ao público infantil;
- c) Análise das grades televisivas de emissoras abertas no período entre 1991 e 2014;
- d) Análise de ações do Estado direcionadas à comunicação para crianças;
- e) Entrevistas com fontes ligadas a movimentos da sociedade civil;
- f) Entrevista em profundidade com fonte ligada ao setor empresarial de comunicação;
- g) Grupos focais com crianças entre 7 e 10 anos de idade.

“A TV não existe como objeto de pesquisa”, afirma Roberto Moreira (2000, p. 51), ao comparar os estudos sobre televisão com aqueles que versam sobre cinema. De acordo com o professor, a história da televisão brasileira ainda não foi sistematizada. Existiriam obras de caráter memorialista, ensaios sobre aspectos dessa história, perfis de personalidades, além de estudos sobre a influência da televisão. Tal precariedade dos estudos na área teria como explicação o baixo prestígio do meio de massas: “pouco nobre,

ignorante, bastardo e a serviço do poder” (2000, p. 50).

Enquanto não cercarmos este eletrodoméstico de todas as suas determinações históricas e sociais, ele continuará a ser apenas o receptáculo de nossas fantasias, projeções e frustrações. A TV é um fetiche mesmo para os intelectuais e é preciso despojá-la de tantos investimentos simbólicos (MOREIRA, 2000, p. 51).

Embora nessas duas décadas que nos afastam da citação de Moreira essas lacunas tenham diminuído, defendemos que há ainda muito a ser debatido, problematizado e compreendido desse importante meio. É para a diminuição dessa lacuna que gostaríamos de contribuir, mapeando um pequeno capítulo dessa história. Majoritariamente, os trabalhos discutem a influência da televisão ou analisam esteticamente obras isoladas no interior da programação ou gêneros. Está ainda para ser feito um amplo trabalho de pesquisa sobre as estratégias de comunicação para a infância infantil das emissoras brasileiras de televisão e sua relação com o direito à comunicação em um cenário de concorrência com a internet e TV a cabo. Gostaríamos de contribuir com uma reflexão sobre as relações sociais que perpassam a televisão destinada a crianças, entendendo a própria programação como memória social.

Neste trabalho, as questões relativas ao método são discutidas transversalmente: em vez de concentrarmos toda a discussão teórico-metodológica em um capítulo, a distribuímos ao longo da tese, no intuito de deixar mais clara a relação entre método de pesquisa e referencial teórico.

Em linhas gerais, o método dialético, na perspectiva de Pedro Demo (1995), se mostra apropriado. O autor defende que a dialética histórico-contextual seria a que mais captaria a realidade histórica, porque levaria em consideração não apenas as questões objetivas, mas também as subjetivas. Tal ponto de vista nos interessa porque é apropriado pensar não apenas no papel da economia quando se analisa programação televisiva. Embora esta seja fundamental, há que se levar em conta o papel dos sujeitos nesse processo. Mudanças de hábitos de consumo passam por estratégias econômicas, mas englobam, também, as subjetividades. O pressuposto do conflito social, segundo o qual “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável”,

norteará as escolhas dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

Para o delineamento do cenário, nos deparamos com dificuldades. No que diz respeito ao modo pelo qual evoluíram as grades de programação infantil na TV aberta, não havia dados ou pesquisas consolidadas disponíveis. Para contribuir para o preenchimento de tal lacuna, construímos uma técnica para análise das grades. O objetivo da utilização deste recurso é ultrapassar uma incerteza inicial – delineada pela impressão de que o tempo destinado às crianças diminuiu –, e o desejo de enriquecer a leitura.

Além disso, procedemos à seleção e leitura de bibliografia. Tomamos o manancial analítico e historiográfico recolhido não como uma verdade já dada, mas como algo que necessita de aproveitamento crítico. Recolhemos bibliografia sobre as políticas de comunicação para as crianças no marco do governo brasileiro. Dessa forma, a bibliografia específica consultada não será incorporada como pressuposto absoluto, mas como parte do objeto a ser analisado. Assim, o nosso procedimento metodológico fundamenta-se no que Gil (1995) chama de “método bibliográfico”, que segundo ele é uma pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.71).

Interessa-nos, ainda, utilizar a técnica qualitativa da entrevista individual semi-estruturada. O recurso metodológico será útil, ao passo que permite que o investigador recolha respostas a partir da experiência subjetiva do entrevistado (DUARTE, 2010). A técnica de entrevista escolhida foi a semi-estruturada, em que é proposto um roteiro de perguntas, mas que podem ser complementadas durante a entrevista.

No capítulo um, apresentamos uma discussão historicizada sobre o sentido da infância e sua relação com a tecnologia. Interessa-nos acompanhar o debate que surge na Europa, desenvolve-se nos Estados Unidos e, por fim, insere-se em um contexto brasileiro, marcado por diferenças sensíveis no que diz respeito a aspectos diversos. Num segundo momento, analisaremos as tensões e os marcos teóricos na produção acadêmica do campo comunicacional brasileiro sobre a relação entre criança e mídia. Em seguida, apresentaremos um panorama da programação brasileira de televisão — importante por esse ser ainda o veículo de maior penetração no país (IBGE, 2015).

O capítulo seguinte inicia-se com a continuação da discussão das relações entre

tecnologia e sociedade. No entanto, o enfoque nesse momento refere-se às promessas de democratização da comunicação trazidas pelo surgimento de novos meios. A Economia Política da Comunicação, articulada a alguns conceitos dos Estudos Culturais, é entendida como chave explicativa para analisarmos a reconfiguração do Direito à Comunicação para as crianças ao longo do período analisado. Em seguida, apresentaremos e discutiremos aqueles que consideramos três dos principais atores envolvidos nas disputas relativas à programação infantil: Estado, empresas e sociedade civil organizada. O papel do quarto ator é apresentado no capítulo quatro: as crianças. Apresentaremos, nesse momento, os resultados obtidos por meio da realização de grupos focais com crianças entre 7 e 10 anos.

1. INFÂNCIA, UMA CONSTRUÇÃO EM CRISE: AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO INFANTIL E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Para que possamos pensar o sentido da reconfiguração da programação infantil ao longo das últimas décadas, é importante situar o conceito de infância. O que é ser criança? Tal indagação está afinada com a problemática desta tese. A ordem jurídica brasileira considera a infância como o período que vai do nascimento à puberdade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Artigo 2º, afirma: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

No entanto, ao longo da história, podemos observar que a ideia de infância passou por alterações – ligada aos diferentes modos de produção e à tecnologia. Segundo Ariés (1981), se tomarmos “infância” como uma fase na qual os indivíduos necessitam de tutela e proteção por serem diferente dos adultos, podemos contar menos de 400 anos dessa “invenção”.

Uma das propostas deste capítulo é historicizar o conceito de infância. Um de nossos objetivos específicos é discutir o papel das tecnologias na reconfiguração de tal fase. Para tanto, primeiramente, vamos acompanhar a discussão sobre o seu surgimento e desenvolvimento, na Europa e nos Estados Unidos. Depois, identificaremos as tensões e conflitos que permeiam a leitura acadêmica sobre a infância e sua relação com a tecnologia. Veremos que alguns acreditam que a tecnologia teria dado fim à infância. Outros, que a tecnologia justamente potencializa a inventividade natural das crianças. Em seguida, vamos situar e problematizar sua discussão quando transplantada para a realidade brasileira. O que é ser criança no Brasil? De acordo com Mary Del Priore (2008, p. 13), as teses europeias sobre infância mostram-se “absolutamente inadequadas” ante a nossa realidade, conforme veremos mais adiante. Por fim, vamos analisar parte dos principais programas infantis da televisão brasileira, a partir de um eixo condutor que relacione estratégias de negócios das empresas de comunicação e o desenvolvimento da linguagem televisiva para os pequenos.

1.1 O surgimento da infância: um conceito em construção

Estado-Nação, ciência e liberdade de religião são reconhecidos como ideias sociais ligadas à Renascença. No que tange ao tema deste capítulo, poderíamos acrescentar que atos hoje considerados corriqueiros, tais como nomear uma criança e demarcar sua data de nascimento – ou seja, garantir uma personalidade civil –, também são novidades inscritas em uma época em que o indivíduo se reconfigura. Se hoje uma criança, aos dois anos, já é capaz de responder quando perguntada sobre sua idade (muitas vezes, para o júbilo dos pais), Sancho Pança não sabia com precisão a idade de sua adorada filha: “Ela pode ter de 15 anos, ou dois a mais ou a menos. Mas é alta como uma lança e fresca como uma manhã de abril” (ARIÈS, 1981, p. 33).

O personagem de Cervantes é um homem das camadas populares em um tempo em que a obscuridade da idade era a regra mesmo entre aqueles que possuíam algum grau de escolarização. A infância delimitada por idade, assim como é estabelecida pelo ECA, seria uma questão duplamente sem sentido. Primeiramente, como explicado, pela imprecisão a respeito do tempo de vida. Mas o ponto central que gostaríamos de apresentar aqui é que o modo pelo qual compreendemos a infância hoje seria ininteligível para um sujeito do século XV.

Ariès, em seu livro “História Social da Criança e da Família” (1981), observa que as crianças constituem tema escasso nas artes plásticas até meados do século XV. Quando apareciam em quadros, eram quase sempre pintadas, aos olhos do observador de hoje, como adultos em miniatura. Não havia traços específicos para representar a infância, com a graça e redondeza de formas que notamos hoje. Quando podiam ser vistas nos quadros, eram figurantes de cenas do cotidiano. Ao gênero pictórico retrato não interessava a representação das crianças.

Isso porque prevalecia a ideia de que se fazia muitas, para conservar algumas. Os índices de mortalidades eram tão grandes que pareceria um contrassenso marcar para a posteridade um indivíduo com trajetória tão curta – ainda mais em uma fase tão desimportante e ligeira como era considerada a dos primeiros anos. Não seria recomendável se apegar muito a algo que se perdia com tamanha frequência.

Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número. ‘As minhas morrem todas pequenas’, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época (ARIÈS, 1981, p. 57).

Segundo o autor, a indiferença estava apropriada às condições materiais da época. O que é considerado surpreendente é o fato de que nesse chão histórico tenha começado a surgir o sentimento de infância – expressa nos retratos fúnebres dos pequenos ainda no século XVI. No entanto, tal sentimento coexistiu com o seu contrário: a ideia do desperdício demográfico persiste até o século XVIII (ARIÈS, 1981).

Outra prova da ausência de particularização da infância seriam os trajes da época. Logo depois que as fraldas e cueiros se tornavam desnecessários, as crianças se vestiam de modo igual a de homens e mulheres adultas da mesma condição social. “Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto” (ARIÈS, 1981, p. 32). É apenas no século XVII que surge a necessidade de roupas específicas para os infantes membros da nobreza ou da burguesia europeia. Calças curtas, túnicas e vestidos masculinos podem ser vistos nas representações pictóricas dos meninos, mais frequentes a partir do século XVII. Era preconizada maior liberdade para os corpos infantis: com trajes mais leves e folgados, poderiam se desenvolver mais à vontade³. Ariés (1981) encontra na Idade Média outros dois indícios da ausência de sentimento de infância: as brincadeiras e a noção de vergonha.

Uma vez que o trabalho não ocupava uma parte tão grande do dia como ocupa hoje, não possuía tanta importância na opinião comum. Os jogos e divertimentos “formavam um dos principais meios que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida” (ARIÈS, 1981, p. 89). Neles, não havia diferenciação entre adultos e crianças: todos participavam em pé de igualdade, desempenhando papel que lhes

³ No entanto, conforme aponta Airès (1981), tal diferenciação só passou a constar na representação das meninas – que deixavam os unissex cueiros para usar vestidos de mulheres em miniatura – um século mais tarde. “O sentimento de infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina” (ARIÈS, 1981, p. 81).

era dado pela tradição. Além da não diferenciação do que era adequado ludicamente para adultos e crianças, um observador contemporâneo poderia ficar chocado com o despudor das brincadeiras que surgiam nesses jogos, e em outros ambientes:

Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade (ARIÉS, 1981, p. 125).

A prática cotidiana de associar as crianças às pilhérias sexuais dos adultos estava entranhado ao senso comum da época e não causava espanto. Isso porque a atitude diante da sexualidade pode variar de acordo com as mentalidades de cada cultura. As crianças iam à guerra e trabalhavam com adultos, além de beberem e apostarem nas tavernas em sua companhia.

Cabe ressaltar que não é apropriado confundir a ausência do sentimento de infância com desamor ou negligência. Ele não tem a ver com afeto, mas com a consciência da particularidade da fase dos primeiros anos – particularidade que diferenciaria a criança do adulto. Segundo Airès (1981), é por esse motivo que a criança era vista como indistinta do adulto a partir do momento em que pudesse viver sem a solicitude constante de sua cuidadora. “Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (ARIÉS, 1981, p. 157).

O autor afirma que o primeiro sentimento de infância surgiu no meio familiar, nomeado por “paparicação”. O segundo provém de uma fonte externa: autoridades preocupadas com a “paparicação”, uma vez que seria necessário disciplinar e se preocupar com a racionalidade dos costumes. Tal sentimento teria inspirado toda a educação até o século XX. Interesse psicológico e preocupação moral seriam pilares que balizariam o trato com os petizes.

A recusa de perceber as crianças como brinquedos adoradores que deveriam ser fonte de alegrias doméstica é, na verdade, uma reafirmação de um sentimento de que a fase mereceria cuidados: as crianças eram vistas como frágeis criaturas que necessitam de disciplina e preservação. Assim, a partir do século XVI, temos registros ocidentais de

tratados sobre como proceder diante de indivíduos em seus primeiros anos de vida. A criança passa a ocupar um lugar central na família e a preocupação com a educação é um sinal disso.

É para combater tais "efusões" que, ao longo do século XVII, toda uma corrente pretende impor regras de comportamento conformes ao decoro... E talvez devamos ver nessa atitude repressiva com relação a uma educação privada, que concede demasiado espaço à afetividade, uma das razões pelas quais a Igreja e o Estado retomaram o encargo do sistema educativo. Na verdade, essa transferência do privado ao público coincide com a vontade do poder político e religioso de controlar o conjunto da sociedade. E as novas estruturas educativas, em particular as dos colégios, logo recebem a adesão dos pais, convencidos de que seu filho está sempre à mercê de instintos primários que devem ser reprimidos e de que é preciso "sujeitar seus desejos ao comando da Razão". Assim, colocar na escola equivale a tirar da natureza (GÉLIS, 2019, p. 314)

Se, na primeira fase, a infância era curta, restrita aos seis primeiros anos de vida – quando os pequenos aprendiam a andar e a falar –, a segunda fase do sentimento de infância prolongou esses anos, uma vez que passaram a ser entendidos como os anos de educação formal. Cabe ressaltar que a ideia de infância tinha a ver com classe social⁴.

Nem todo mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. Nesse caso de meninos que jamais tinha ido ao colégio, ou que nele haviam permanecido muito pouco tempo (um ou dois anos), os antigos hábitos de precocidade persistiam como na Idade Média. Continuava-se no domínio de uma infância muito curta. Quando o colégio não prolongava a infância, nada mudava (ARIÈS, 1981, p. 188).

O sentimento de infância crescia ao lado de outra novidade: o sentimento de família. Seria deslocado afirmar que as famílias não existiam, mas seu sentimento e seu valor são desenvolvidos a partir do século XV (ARIÈS, 1981, p. 273). É no século XVIII que, assim como o sentimento de infância, a ideia de família nuclear se estende a todas as camadas sociais e se impõe às consciências. Se o amor pode ser citado como liga para o

⁴ As mulheres foram excluídas da infância durante alguns séculos, até poderem frequentar os bancos escolares. Por consequência, a precocidade e a infância curta ficaram inalteradas da Idade Média até o século XVII, ainda segundo Ariès (1981).

casal que passa sua vida adulta junto, pode-se imaginar uma família moderna sem tal sentimento. No entanto, a precaução com a infância e com a educação é a raiz dela.

Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância. Novas ciências, como a Psicanálise, a Pediatria, a Psicologia, consagraram-se aos problemas da infância, e suas descobertas são transmitidas aos pais através de uma vasta literatura de vulgarização. Nosso mundo é obcecado pelos problemas físico, morais e sexuais da infância. Essa preocupação não era conhecida da civilização medieval, pois para essa sociedade não havia problemas: assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto (ARIËS, 1981, p. 276).

1.2 Vítimas e algozes: o papel dos meios na ressignificação da infância

Neil Postman (2008) aponta o papel dos meios na construção da ideia de infância. Segundo ele, na Idade Média, a escrita, e a consequente alfabetização, são corporativas. A “arte de ler” restringir-se-ia a alguns poucos, à corporação de escribas. O virtuosismo da caligrafia da época é sinal de que a capacidade de o leitor interpretar o que estava escrito não era a prioridade, e, sim, a reafirmação do espaço de elite do qual ele fazia parte. Esse era um modo de controle das ideias diante de uma população numerosa e diversificada. Nesse cenário, ensinar a população a ler e a escrever não era uma questão. Dessa forma, a alfabetização prevalece em relação à alfabetização corporativa.

Segundo Postman (2008), a leitura cria a idade adulta. Antes de a alfabetização ocupar uma importante fase de separação entre indivíduos analfabetos e aqueles capazes de decodificar a palavra escrita, a ideia de infância não faria sentido. Em um mundo letrado, “as crianças precisam transformar-se em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos e a cultura não precisa ministrar instruções sobre como entendê-la” (POSTMAN, 2008, p. 28). Dessa forma, entende-se o porquê de no mundo medieval não haver nenhuma concepção de desenvolvimento infantil ou de escolarização como etapa importante para ingressar no mundo adulto. Segundo o autor, acompanhando o

desenvolvimento de Ariès (1981), alfabetização, vergonha e educação são os pilares do conceito de infância.

O autor, no entanto, questiona o peso dado por Ariès às taxas de mortalidade como a causa principal pela inexistência de infância na época. Ele reputa o surgimento da infância à ascensão de um “novo ambiente comunicacional” (POSTMAN, 2008, p. 32). Tudo se passaria como se a infância tivesse sido gestada pela imprensa e pela consequente necessidade de alfabetização social: “A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura” (POSTMAN, 2008, p. 31).

O novo mundo simbólico criado pela tipografia traz novos elementos: a possibilidade de a posteridade ser alcançada pela voz de um sujeito, e não de um grupo social, a questão da realização pessoal, a autoria individual. As condições da vida intelectual teriam papel importante no fim do mundo medieval e no surgimento do indivíduo.

O autor ressalta que a nova tecnologia depende das condições de uma sociedade: “a prensa tipográfica abriu uma porta na qual a cultura europeia estivera ansiosamente batendo. E quando a porta foi finalmente aberta, a cultura saiu voando por ela” (POSTMAN, 2008, p. 39). Dessa forma, seria incorreto dizer que a modernidade foi criada pela prensa tipográfica. No entanto, ela propiciou um ambiente psicológico para que os ideais modernos pudessem surgir.

A essa nova forma de relação entre o indivíduo e o grupo corresponde uma nova imagem do corpo. No passado, os vínculos de dependência com relação à parentela eram vividos carnalmente; agora, eles se distendem: “meu corpo é meu”, e procuro poupá-lo da doença e do sofrimento; mas sei que ele é perecível e, assim, continuo a perpetuá-lo através da semente de outro corpo, do corpo de meu filho. Esse arrancar simbólico do corpo individual ao grande corpo coletivo sem dúvida constitui a chave de muitos comportamentos nos séculos clássicos. Tal modelo certamente permite compreender melhor por que a criança passa a ocupar um lugar tão importante entre as preocupações dos pais: é uma criança que amam por ela mesma e que constitui sua alegria de cada dia (GÉLIS, 2009, p.210).

Postman (2008) aponta o individualismo como elemento fundamental para o florescimento do conceito de infância. A ideia de que cada indivíduo possui importância em si próprio e que a vida interior suplanta a comunitária em um sentido fundamental criou a “lacuna do conhecimento” e a ideia de que o sujeito precisaria se preparar para a vida. E numa ambiência comunicacional em que a tipografia ganhava espaço, a preparação envolvia os longos anos da educação formal necessários à alfabetização.

Num cenário em que todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional, não havia necessidade de conquistar a idade adulta para além do aprendizado do andar e falar. É nesse sentido que Postman (2008) afirma que a infância é uma realização cultural, do mundo simbólico, e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens precisariam da educação para conseguir os ingressos para o mundo adulto. Dessa forma, a civilização europeia reinventou as escolas e transformou a infância num pré-requisito.

Tal processo não se deu da noite para o dia em que a prensa tipográfica foi inventada, obviamente. Postman (2008) aponta os séculos XVI e XVII como incunábulo da infância. Além disso havia a questão da desigualdade: “onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas, e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente” (POSTMAN, 2008, p. 53). Nos primeiros anos de vida, os indivíduos deixam de ser percebidos como adultos em miniaturas para serem entendidos como adultos em formação.

A quietude, a imobilidade, a contemplação, a concentração e a capacidade de adiar o prazer tornam-se habilidades desejadas e duramente conquistadas aos longos anos de educação (POSTMAN, 2008). A separação entre mente e corpo também possui a mesma filiação: a tipografia separaria o mensageiro da mensagem ao tornar mais popular um mundo abstrato de pensamento e demandar a subordinação do corpo à mente.

De acordo com Postman (2008), assim como a tipografia criou a infância, o invento do professor Samuel Finley Breese Morse, responsável pela primeira mensagem elétrica pública, deu cabo dela. Segundo o autor, o telégrafo tornou a informação incontrollável. Dessa forma, extorquiu do lar e da escola o poder sobre a informação (POSTMAN, 2008).

A televisão oferece uma alternativa bastante primitiva, mas irresistível à lógica linear e sequencial da palavra impressa e tende a tornar

irrelevantes os rigores de uma educação letrada. Não há á-bê-cê para imagens. Ao aprendermos a interpretar o significado das imagens, não precisamos de aulas de gramática ou ortografia ou de lógica ou vocabulário. [...] As capacidades são tão elementares que ainda não se ouviu falar de incapacidade de ver televisão (POSTMAN, 2008, p. 93).

Segundo o autor, se a invenção da infância é fruto de um ambiente no qual a informação é passada aos poucos e de forma didaticamente controlada, um adulto alfabetizado tinha acesso a segredos (POSTMAN, 2008). As crianças eram crianças justamente porque não tinham acesso a eles. Ao menos até que fossem à escola. A mídia eletrônica teria criado um ambiente comunicacional que diminuiria esse hiato a ponto de tornar a infância obsoleta. De acordo com Postman (2008), a televisão consolida o desmonte da hierarquia de informação existente do tempo da consolidação da tipografia. A imprensa teria inventado a infância e as mídias eletrônicas, acabado com ela.

Postman (2008) vê a possibilidade de a impressão “guardar segredos” adultos como uma vantagem diante das mídias eletrônicas. Com a massificação da televisão, a informação torna-se “incontrolável”. Tudo se passaria como se “os mistérios sombrios e fugidios” da vida adulta estivessem ao alcance de um dedo infantil — suficiente para ligar e desligar os aparelhos. Se a impressão cria a possibilidade desse controle por parte dos adultos, a televisão o põe por terra. Cabe notar que a tecnologia é vista assim como autônoma em relação a outras forças sociais, pondo em curso seus efeitos independentemente dos propósitos e circunstâncias em que é usada.

O remédio prescrito para o fim da infância seria o que Postman (2008) chama de criação de uma “elite intelectual”. Crianças que crescessem em casas sem mídia eletrônica, além de poderem ter uma infância, seriam mais bem-sucedidas no futuro. O “efeito mosteiro” manteria viva uma tradição humanitária. No entanto, o autor reconhece que o espírito do tempo dificultaria tal tomada de posição. As novas “tendências sociais” — o divórcio, a família nuclear, a ânsia por satisfação imediata, a sexualidade exuberante, e a falta de modos em geral — seriam impeditivos para que as crianças voltassem a ter infância. Em diversos momentos, Postman (2008) flerta com pontos de vista típicos de conservadores. A respeito da liberação da mulher, por exemplo, afirma que é “devastadora para a família”.

Sobre esse ponto, “para não ser mal interpretado”, faz uma ressalva: “a liberação da mulher no tocante a papéis sociais limitados é um dos efeitos verdadeiramente humanitários da revolução tecnológica e merece completo apoio de pessoas esclarecidas” (POSTMAN, 2008, p. 165). No entanto, a solução não estaria na divisão equânime das tarefas domésticas, e, sim, na volta feminina para os lares:

Não se pode negar que à medida que as mulheres encontram seu lugar nos negócios, nas artes, na indústria e nas profissões liberais, deve haver um declínio significativo na força e no significado dos padrões tradicionais de assistência à infância. Pois sejam quais forem as críticas feitas ao papel exclusivo das mulheres como educadoras, o fato é que as mulheres, e somente as mulheres, é que têm sido as administradoras da infância, moldando-a e protegendo-a. É improvável que os homens assumam qualquer coisa parecida com o papel que as mulheres desempenharam, e ainda desempenham, na criação dos filhos, por mais razoável que pudesse ser para os homens exercer essa função (POSTMAN, 2008, p. 166).

Apesar do preâmbulo explicativo, é nítido o ponto de vista patriarcal que emana da postura conformista e fatalista acerca dos papéis desempenhados por homens e mulheres. A comparação com outros trechos do texto, onde o autor exalta a rebeldia e o não conformismo de pais que se rebelam contra o espírito do tempo, confere ainda maior proporção para a citação anterior: “Há pais que estão [...], de fato, desafiando as diretivas de sua cultura. Esses pais não só estão ajudando os filhos a terem uma infância, como estão, ao mesmo tempo, criando uma espécie de elite intelectual” (POSTMAN, 2008, p. 167). A busca por uma cognição apropriada, dessa forma, passaria por uma maior hierarquização entre os gêneros, pela volta a métodos de criação tradicional e pela validação de padrões morais conservadores.

A perspectiva de Postman (2008), descontados os arroubos conservadores, está, em certa medida, afinada com a Teoria do Meio. De acordo com essa teoria, a ascensão de um novo meio de comunicação tem como consequência mudanças profundas nos comportamentos sociais e institucionais. Postman não está interessado nos conteúdos transmitidos via textos impressos ou televisão. O meio, em si, é agente de mudanças.

No livro “*No sense of place: the impact of electronic media on social behavior*”, Joshua Meyrowitz (1985) — considerado um importante expoente da segunda geração da

teoria do meio (SOUSA, 2004) — apresenta um estudo de caso sobre as mudanças nos papéis da infância e da vida adulta com a ascensão dos meios eletrônicos.

Um aspecto significativo da mudança social é a mudança no ambiente de mídia. Muitos estudos examinaram os efeitos das mensagens de mídia em pessoas em diferentes estágios de socialização, mas muito poucos examinaram como as mudanças na mídia podem afetar a estrutura do próprio processo de socialização. Uma maneira de fazer isso é olhar além de mensagens específicas e examinar como diferentes mídias podem criar diferentes "geografias situacionais" para os mundos da infância e da idade adulta⁵ (MEYROWITZ, 1985, p. 235, livre tradução).

Ele afirma que falar em fim da infância — assim como Postman o faz — diz respeito a apenas “metade da história”⁶ (MEYROWITZ, 1985, p. 226, em tradução livre). A outra metade diz respeito à vida adulta. Se as crianças têm se vestido, falado e agido cada vez mais como adultos, o contrário também é verdadeiro.

As tradicionais linhas divisórias entre as fases estariam desaparecendo desde os anos 1950 do século XX. O autor afirma que as iniciativas que visam à regulação da programação, impedindo que as crianças assistissem a programas impróprios para sua idade, não mudaria tal cenário, uma vez que independentemente das mensagens específicas transmitidas em propagandas e programas, o fluxo de informações passou a circular nos lares de maneira diversa e definidora.

Muitos pais continuam a exigir mais programas infantis na televisão ou se dirigem para a programação mais específica da idade do cabo, transmissão direta de satélite para casa e discos de vídeo. Simplesmente criar programas de televisão que contenham o conteúdo tradicionalmente adequado para crianças não criará um sistema de informação separado equivalente ao mundo isolado da literatura infantil.

⁵ “One significant aspect of social change is a shift in media environments. Many studies have examined the effects of media messages on people at different stages of socialization, yet very few have examined how changes in media may affect the structure of the socialization process itself. One way to do this is to look beyond specific messages and examine how different media may create different 'situational geographies' for the worlds of childhood and adulthood” (MEYROWITZ, 1985, p. 235).

⁶ “We might call this recent trend the ‘end of childhood’. But that would tell only half of the story” (MEYROWITZ, 1985, p. 226).

Pode haver literatura para crianças. Pode haver livro para crianças e livros para adultos, mas não há televisão para crianças e adultos. Em termos do que as pessoas podem assistir, há simplesmente "televisão"⁷ (MEYROWITZ, 1985, p. 244).

Por mais que os pais contemporâneos tentem controlar as informações às quais suas crianças são expostas, a mídia eletrônica permite que elas avaliem e julguem os rituais, crenças e práticas aprendidas no seio familiar — que, por essa perspectiva, perde o poder. “A televisão escolta as crianças na travessia pelo globo mesmo antes de elas obterem permissão para atravessar a rua”⁸ (MEYROWITZ, 1985, p. 238, tradução livre).

O que é revolucionário sobre a televisão não é que ela confira necessariamente às crianças 'mentes de adultos', mas que permita a elas estar "presente" nas interações adultas. A televisão remove barreiras que dividiram pessoas de diferentes idades e habilidades de leitura em diferentes situações sociais⁹ (MEYROWITZ, 1985, p. 242, tradução livre).

Assim como Postman (2008), Meyrowitz (1985) entende que a impressão é o fator primordial para o surgimento da infância. No entanto, não está interessado em julgar se as mudanças advindas das mídias eletrônicas são boas ou más, ou se figuram como desvios não desejados ao que seriam os papéis sociais “corretos” de homens, mulheres e crianças.

⁷ Many parents continue to demand more children's programs on television or look forward to the more age-specific programming of cable, direct satellite-to-home broadcast, and video discs. Simply creating television programs that contain the content traditionally thought suitable for children will not create a separate information-system equivalent to the isolated world of children's literature. There may be children's literature. There may be children's book and adult book, yet there is no children's television and adult television. In terms of what people can do watch, there is simply "television" (MEYROWITZ, 1985, p. 244).

⁸ “Television now scorts children across the globe even before they have permission to cross the street” (MEYROWITZ, 1985, p. 238).

⁹ “What is revolutionary about television is not that it necessarily gives children 'adults minds', but that it allows the very young child to be 'present' at adult interactions. Television removes barriers that once divided people of different ages and reading abilities into different social situations”. (MEYROWITZ, 1985, p. 242, tradução livre).

A questão do “segredo revelado” às crianças não possui conotação moralista. E a “solução” apontada por Postman (2008) — a saber, o controle total do acesso às mídias — é visto como impossível.

O acesso das crianças à informação de adultos por meio da televisão não é simplesmente o resultado de um lapso na responsabilidade parental. Os filtros que a impressão fornece não são possíveis de serem compartilhados pelas mídias eletrônicas. Em uma casa com televisão, o antigo ambiente de informação não pode ser completamente reintegrado. E mesmo que as mídias eletrônicas sejam literalmente removidas da casa, podem ser encontradas nas casas de amigos e parentes.

A televisão não apenas revelaria os segredos, mas também o segredo da secretividade, uma vez que exibiria às crianças as estratégias que os adultos usam para manter o segredo longe delas. A prática do controle torna-se aberta, diferentemente do tempo em que os pais lidavam apenas com a impressão. Isso pode colocar as crianças em estado de suspeição em relação aos adultos em geral e, em especial, aos seus pais.

Manter um segredo quando a sua existência é revelada é difícil para a maioria das pessoas, afirma o Meyrowitz (1985). Saber que um segredo existe significaria a revelação de parte importante do próprio segredo. A indicação, por exemplo, de que um conteúdo não é adequado para uma criança de oito anos, alerta os pequenos para a existência de uma “conspiração” em curso para esconder coisas — o que aumenta a curiosidade acerca delas.

Diferentemente do determinismo tecnológico explícito de Postman (2008), Meyrowitz (1985) alerta para as mudanças no sistema de informação. Enquanto a leitura ofereceria a possibilidade de separar os sistemas de informação de adultos e crianças, a televisão não apresentaria tal opção — o que acarreta alterações nos comportamentos sociais. Aquilo que antes seriam comportamentos de “bastidor” passam à luz, para a observação de todos. As consequências, aliás, não são sentidas apenas na fusão entre a infância e a idade adulta, mas minam qualquer alicerce de autoridade de grupos poderosos.

Steinberg e Kincheloe (2001) também defendem que as mídias eletrônicas alteraram o sentido de infância, solapando as noções tradicionais que identificavam a criança como ser inocente e dependente. No entanto, diferentemente de Postman (2008) e Meyrowitz (1985), a determinação tecnológica ou dos sistemas de informação não está

em questão. Tampouco a mudança nas estruturas familiares e as mudanças na criação dos filhos, embora reconhecidas pelos autores, teriam papel preponderante.

A partir de pressupostos oriundos dos Estudos Culturais, os autores afirmam que a principal questão quando se fala em crise da infância contemporânea está na produção corporativa da cultura popular e seu impacto nas crianças. Ressaltam que apenas uma pequena parcela daqueles que se interessam pelos Estudos Culturais escolheu a infância como objeto. Eles se propõem a sanar tal lacuna no livro “Cultura infantil: a construção corporativa da infância” (2001), no qual apresentam um vasto compilado de estudos sobre o que chamam “currículo corporativo” e seus efeitos políticos e sociais. Interessa a eles investigar os resultados da pedagogia cultural com sua formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento. Em suma, seu currículo cultural¹⁰ (STEINBERG; KINCHELOE, 2001). No afã de produzir pedagogias mais democráticas para a infância, os autores propõem estudos que exponham as “pegadas do poder”¹¹ deixadas pelas empresas produtoras e seus efeitos na infância das crianças.

Diferentemente dos autores influenciados pela Teoria do Meio, que entendem a exposição aos meios eletrônicos como uma espécie de nó górdio para o sentido de infância, Steinberg e Kincheloe (2001) se interessam pelos conteúdos. E mais: pela concentração dos conteúdos nas mãos daqueles que detêm o poder. O foco não está mais nas consequências cognitivas dos meios de comunicação eletrônicos, mas, sim, no seu papel de portadores de ideologia¹². Acreditam que tal poderio pode estar em disputa e investem na desmistificação dele como estratégia de transformação.

¹⁰ O conceito de cultura será esmiuçado, à luz dos estudos culturais, no capítulo 3.

¹¹ Poder, no sentido dado pelos autores, refere-se às organizações sociais designadas por raça, classe, gênero e etnia, com entrada diferenciada a vários recursos. Importantes para manter ganhos políticos e econômicos. “O poder, no sentido como usamos o termo, envolve todo um conjunto de operações que trabalha para manter o status quo e conservá-lo funcionando com o menor atrito (conflito social) possível” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 19).

¹² O conceito de ideologia é pensado a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, extrapolando o tradicional entendimento marxista de ideologia como falsa consciência. O conceito será mais bem discutido nesta tese na seção 3. Nesta nota, fica o desenvolvimento proposto por Steinberg e Kincheloe: “Como um fenômeno social e ideológico, a consciência é formada não apenas por seu contato com a cultura, mas por uma interação com a visão da cultura — uma visão ‘editada’ pela refração ideológica. Refração envolve o modo pelo qual a direção da luz se altera quando passa

Considerando a ambiguidade e a complexidade do poder, nossa pedagogia democrática para crianças empenha-se em questionar entretenimentos para crianças que sejam manipulativos e racistas, sexistas e dirigidos a uma determinada classe. É igualmente oposta a outras manifestações de cultura infantil que promovam a violência e patologias sociais e psicológicas. O entretenimento das crianças, como em outras esferas sociais, é um espaço público disputado, onde diferentes interesses sociais, econômicos e políticos competem pelo controle (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 19).

O nó da questão não estaria nos meios de comunicação em si, mas nos atores sociais que têm os modos de produção do fazer comunicacional. As organizações responsáveis pela criação desse currículo cultural não seriam, em uma sociedade massiva, as educacionais — que operariam para o bem social. No lugar delas, imperariam as organizações comerciais, interessadas apenas no ganho individual. Dessa forma, a pedagogia cultural seria estruturada por motrizes capitalistas. Eis então a pedagogia cultural corporativa: responsável pela revolução na infância por meio da produção adulta de conteúdos midiáticos infantis que, ao propagar sua ideologia¹³ embrulhada em emoção e diversão para as crianças, entrega padrões de consumo.

Tais padrões, no entanto, estão em disputa. E as batalhas se dão no campo cultural. O conceito gramsciano de hegemonia, incorporado pelos estudos culturais, ajuda a pensar tais aspectos. Por meio dele é possível auscultar uma relação de dominação que está mais próxima da sedução que do esmagamento da parte menos poderosa. Jogos de poder e forças em questão são ativos na manutenção da estrutura, remodelando-a e atualizando-a constantemente. A hegemonia,

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuições de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. (...) Em outras palavras,

de um meio para outro, de um cristal para uma parede, por exemplo. A luz refratada que vemos na parede é diferente da luz que originalmente encontrou o cristal; um aspecto da ‘realidade’ da luz dispersou-se. A ideologia é como o cristal que refrata percepções de mundo vivo” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 25).

é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinada classe (WILLIAMS, 1979, p. 113).

Essa formulação serviria de lente de aumento para explicação dos mecanismos de manutenção da sociedade com suas classes e grupos organizados em blocos de poder, mas estaria nela também a chave de sua superação – na medida em que é um processo constitutivo dinâmico, inter-relacionando das classes e grupos. A hegemonia cultural sofre e exerce pressões e precisa ser renovada, recriada, defendida e modificada constantemente, já que ela não existe passivamente como forma de dominação (WILLIAMS, 1979, p. 115).

Pode-se argumentar de maneira persuasiva que todas, ou quase todas, as iniciativas e contribuições, mesmo quanto adquirem formas manifestamente alternativas ou oposicionais, estão na prática ligadas ao hegemônico; isto é, que a cultura dominante produz e limita, ao mesmo tempo, suas próprias formas de contracultura. (...) [No entanto] seria um erro ignorar a importância de obras e ideias que, embora claramente afetadas pelos limites e pressões hegemônicos, são pelo menos em parte rompimentos significativos em relação a estes, e que podem em parte ser neutralizados, reduzidos ou incorporados, mas que, em seus elementos mais ativos, surgem como independentes e originais. O processo cultural não deve ser considerado como simplesmente adaptativo, extensivo e incorporativo (WILLIAMS, 1979, p. 117).

De acordo com Williams (1979), o principal mecanismo da operação dinâmica que se processa no interior da hegemonia cultural é a tradição seletiva – entendida aqui como expressão das lutas pelo domínio, selecionando significados e práticas para a posteridade e descartando outros, “uma versão do passado que se deve ligar ao presente e ratificá-lo” (p. 119). Nesse sentido, a tradição seletiva funciona como um importante aspecto da organização social e cultural contemporânea. Para o autor, há a possibilidade de resistência dentro das estruturas de poder hegemônicas. Assim, seria possível contrapor-se à hegemonia respeitando suas próprias regras – daí a importância da noção de experiência, por meio da qual seria possível articular trocas e vivências, fortalecendo laços que poderiam gerar uma contra hegemonia.

No entanto, é importante acrescentar a possibilidade de os “dominantes”, que podem “manipular” a seleção da tradição para perpetuar sua posição, de controlar, em larga escala, a transmissão e a distribuição do legado coletivo. De acordo com Stuart Hall (2003), as indústrias culturais têm em suas mãos a faculdade de retrabalhar e remodelar incessantemente o que representam, de modo a impor definições acerca dos indivíduos ajustadas às descrições da cultura preferencial – e esse processo seria a significação de “poder cultural”. De acordo com o autor, tais definições não teriam o poder de arregimentar mentes, como se fossem ocas e desabitadas,

Contudo, elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas. [...] A dominação cultural tem efeitos concretos, afirmar que essas formas impostas não nos influenciam equivale a dizer que a cultura do povo pode existir como um enclave isolado, fora do circuito de distribuição do poder cultural e das relações de força cultural. Não acredito nisso. Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cerceá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural (HALL, 2003, p. 255).

Os produtos da cultura infantil corporativa circulados pela mídia são organizados na tentativa de produção de consenso e legitimidade. O privilégio de divulgar sua significação das coisas em primeira mão, por meio da linguagem, garante seu poder de fogo. Por meio dele são escolhidos códigos preferenciais num processo de codificação que é apresentado como “natural”. A eleição de um sentido predominante sobre os demais é operada pelos processos de significação – criando entendimentos coletivos e efetivando o consenso – e definida pela luta hegemônica. De acordo com Hall, hegemonia é

[o] momento em que uma classe dominante é capaz não somente de coagir uma classe subordinada a sujeitar-se aos seus interesses, mas de exercer uma “hegemonia” ou autoridade social total sobre as classes subordinadas. Isso envolve o exercício de um tipo especial de poder – o poder de conceder alternativas e incluir oportunidades para ganhar e forjar o consentimento, de tal forma que a outorga de legitimidade às classes dominantes aparece não somente como “espontânea” mas, também, como natural e normal. (HALL, apud RORTY, 1992, p. 74).

Retomando Steinberg e Kincheloe (2001), podemos afirmar que estudos que clarificam as estratégias do currículo corporativo teriam a importante função contra hegemônica na luta por uma representação midiática mais atenta às formas de consciência crítica e ativismo cívico. O crítico da produção corporativa da infância poderia auxiliar as crianças a reler seus produtos, recodificando-os e caminhando rumo ao poder de oposição.

Embora reconheça o campo cultural como um espaço de batalhas, é possível entrever uma espécie de fatalismo perante a mídia orientada pelo capital empresarial, entendida como “vilã” da infância. Ela seria responsável pela refração ideológica, induzindo seus consumidores a interpretar eventos dentro de um limite bastante restrito de alternativas. A ideologia produzida por ela permitiria, ainda, a colonização das consciências, uma vez que reprime conflitos e diferenças:

Conhecendo seu poder de mergulhar fundo seus tentáculos na vida privada das crianças, os produtores corporativos da cultura infantil constantemente desestabilizam-lhes a identidade. Ao mesmo tempo, contudo, novos produtos [...] esforçam-se em restabelecer novas identidades através dos atos de consumo (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 27).

Nesse sentido, apenas os adultos são entendidos como sujeitos capazes de fazer a contraposição ideológica, por meio da “pedagogia crítica”. Assim, eles seriam responsáveis pela mediação dos produtos corporativos e conduziriam as crianças rumo à oposição dos prazeres sedutores da cultura corporativa. A conferência de uma “consciência crítica” transmitida às crianças dá a ver a preponderância dos adultos e de sua autoridade. Se para os pais e professores é dedicada a discussão sobre lutas ideológicas e resistência, caberia às crianças apenas uma recepção passiva: seja da cultura corporativa, seja da cultura crítica. A lacuna resiste em perceber que as crianças também podem ser percebidas como agentes na luta pelo poder cultural.

Em polo oposto encontra-se Don Tapscott, com seus dois best-sellers “Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net” (1999) e “A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos” (2010). Neles, em vez de ser vista como vítimas da mídia

eletrônica, dependentes de diretrizes dos adultos para se guiarem num universo perigoso, as crianças passam a ser entendidas como detentoras de uma compreensão privilegiada e de uma intuitiva alfabetização midiática — qualidades que as colocariam, ao contrário dos estudos anteriores, em posição superior à dos seus pais. Longe de serem vítimas, as crianças seriam agentes privilegiados em suas operações com as novas mídias.

Tapscott não tem mais a televisão como objeto principal. Embora a internet ainda fosse incipiente quando escreveu o primeiro livro, é sobre o modo com o qual as crianças lidam com a rede que ele vai se debruçar. Numa palavra, entusiasmo dá a tônica das duas obras. Em ambos os livros, as crianças e os jovens são percebidos como os agentes responsáveis por uma transformação social. Conquanto inverta os papéis atribuídos pelos autores filiados a outras correntes teóricas às crianças e aos adultos, mantém a tecnologia ao centro. Concorde que a infância mudou em decorrência da tecnologia, deixando em segundo plano outros aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos. No entanto, discorda do que os outros autores denunciam como o que seria a “morte da infância”:

Ao contrário. À internet cabem apenas loas. Graças a ela, as crianças deixariam o jugo das mídias eletrônicas feitas para elas e passariam ao consumo de suas próprias produções. Enquanto os consumidores de programas televisivos seriam passivos, com valores “conservadores, hierárquicos inflexíveis e centralizadores”, aqueles que os consomem na internet seriam “ávidos por expressão, descoberta e autodesenvolvimento” (TAPSCOT, 1999, p. 42).

Com as redes, as crianças teriam novas e poderosas ferramentas para investigação, análise, auto-expressão, influência e brincadeira. Elas têm uma mobilidade sem precedentes. Estão encolhendo o planeta de uma forma que seus pais nunca teriam conseguido imaginar. Ao contrário da televisão, que era feita para elas, as crianças é que são os atores do mundo digital (TAPSCOT, 1999, p. 23).

Tapscott, que é professor adjunto da Universidade de Toronto, realizou pesquisas orçadas em mais de quatro milhões de dólares, financiadas por grandes empresas, não identificadas em seus livros. Embora o autor reconheça a desigualdade de acesso entre os usuários ricos e os pobres, e até mesmo o aumento do fosso entre ambos, acredita que a

internet seja uma força de mercado intrinsecamente democratizadora (TAPSCOTT, 1999; 2010).

“Esse é um período extraordinário da história humana. Pela primeira vez, a geração que está amadurecendo pode nos ensinar como preparar o nosso mundo para o futuro” (TAPSCOTT, 1999, p. 23). O futuro seria alvissareiro, uma vez que os integrantes da geração internet seriam caracterizados pelo amor à liberdade de escolha, pela extrema capacidade de personalização, pela natureza colaborativa, pelo potencial crítico, pela integridade e pela ânsia por descontração. No capítulo final do livro “A hora da geração digital” (2001) — intitulado “Em defesa do futuro” —, o autor conclui: “os jovens não estão apenas bem, mas, como geração, estão prestes a transformar todas as instituições da sociedade para melhor”.

Douglas Ruschkoff, em “Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos” (1999), também se mostra otimista em relação à interação das crianças com as novas mídias. Compara a sensação de insegurança perante às novas tecnologias com um parto: dor, apreensão e insegurança são sensações comuns aos dois. Mas ambos produziram resultados naturalmente positivos. Segundo o autor, assim como o feto, temos receio de abandonar o conforto do útero. A passagem pode ser dolorosa e difícil, mas garante a vida. E as parceiras desse avanço seriam nossos filhos:

Estão nos indicando o caminho da evolução para além do pensamento linear, dualismo, mecanicismo hierarquia e do próprio Deus, para uma cultura dinâmica, holística, animística, empoderada e recapitulada. O caos é seu ambiente natural (RUSCHKOFF, 1999, p. 296).

Caos e evolução são duas palavras-chave no livro. O autor descreve a sociedade imersa no caos, mas em vias de progredir, com a ajuda das “parceiras na evolução cultural” (RUSCHKOFF, 1999), ou seja, a mídia. A vanguarda da evolução seriam os jovens e as crianças. Suas novas habilidades cognitivas nos ensinariam a lidar com a abundância de informação. Diferentemente de seus pais, usariam as novas mídias de maneira passiva. Longe de serem espectadores, exerceriam, sobretudo, uma “participação distanciada” (RUSCHKOFF, 1999).

No capítulo “A queda do pensamento linear e a ascensão do caos”, Ruschkoff (1999) refere-se ao menino do “controle remoto” como o protótipo para o futuro. Embora criticado por educadores (segundo ele, oriundos de nossa cultura pré-caótica) por não conseguir manter sua atenção por muito tempo — em consequência a longas horas de exposição à televisão —, ele teria sido treinado para navegar no espaço moderno da mídia. No século XXI, as habilidades mais importantes seriam a capacidade de multitarefa e a rapidez no processamento da informação visual, e não a duração da atenção.

Assim como Tapscott (1999; 2001), o autor confia no livre mercado, que teria gerado as múltiplas possibilidades de escolha em forma de produtos que finalmente se adaptariam às necessidades culturais dos consumidores. O sistema fractal do livre fluxo garantiria a entrega da cultura a seus mecanismos internos, o que representaria uma evolução em relação às mídias anteriores (RUSCHKOFF, 1999). Sem mencionar a contradição, os autores celebram as possibilidades de negócios abertas pela possibilidade dos anúncios personalizados para cada um dos usuários e a flexibilização da força de trabalho objetivando a inovação que gera lucros.

Seymour Papert (1994), citado amplamente tanto por Tapscott quanto por Ruschkoff, corrobora a ideia de casamento entre as habilidades naturais das crianças e as potencialidades das novas tecnologias. No entanto, seu foco é diferente: estuda a utilização das novas mídias como ferramentas poderosas de aprendizagem. Em seu livro “A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática” (1994), afirma que as chamadas tecnologias da informação (da televisão aos computadores e suas combinações) “abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem” (p. 6).

Além disso, as novas tecnologias criam uma “mídia pessoal” capaz de aumentar o escopo de representação das minorias. E seriam as crianças aquelas que demonstrariam de modo mais visível essa tendência. “Elas têm o máximo a ganhar e o máximo para dar” (PAPPERT, 1994, p. 7).

Ao redor do mundo inteiro, as crianças entram em um duradouro e apaixonante caso de amor com os computadores. [...] Ele também apresenta um elemento de possessividade, mais importante, de afirmação da identidade intelectual. Grande número de crianças vê o

computador como “nosso” — como algo que pertence a elas, à sua geração. Muitas observam que se sentem mais confortáveis com as máquinas do que com seus pais e professores (PAPPERT, 1994, p. 7).

Caberia aos professores, conduzidos pelas crianças, adaptarem-se às novas demandas, que teriam potencial de finalmente “destecnicizar” a aprendizagem. O autor ressalta que a utilização dos meios técnicos é que será a responsável pela eliminação da natureza técnica do processo de aprendizagem escolar.

O professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres David Buckingham (2007) faz ressalvas quanto ao entusiasmo perante as chamadas “novas mídias”. Compara-o ao elã dos pedagogos que viam na televisão, em suas primeiras horas, a possibilidade de realização da promessa de democratização do ensino. Descritas como “máquinas de ensinar”, finalmente trariam a dinamicidade do mundo exterior para dentro da sala de aula (BUCKINGHAM, 2007).

Da mesma maneira, várias das ressalvas feitas às novas tecnologias já foram imputadas à televisão: seria capaz de afastar as crianças de atividades realmente valiosas, causaria comportamento violento, diminuiria a capacidade de atenção, prejudicaria a vida social, seria considerada maléfica à política e à moral, causaria dependência ou vício.

Em ambos os lados da balança, estariam os mesmos problemas: grosso modo, a tecnologia seria percebida como determinante para a definição de infância e a infância seria entendida de forma essencialista. “Nesse sentido, a visão tradicional das crianças como essencialmente inocentes e vulneráveis à influência da mídia é equilibrada pela igualmente romântica visão delas como naturalmente ‘entendidas em mídia’” (BUCKINGHAM, 2007, p. 87).

O utopismo visionário não resistiria a uma leitura empírica que levasse em consideração o modo pelo qual essas tecnologias são desenvolvidas, elaboradas, vendidas e realmente usadas. Não por acaso, a linguagem empregada por ele se assemelha àquela usada em anúncios de computadores ou *gadgets*. Problemas — como a concentração cada vez maior do mercado de informática, a integração da indústria de entretenimento em grandes multinacionais, a obsolescência planejada dos equipamentos, a interferência

comercial de empresas de tecnologia nas escolas, o acesso desigual à internet, por exemplo — são mencionados, apenas tangencialmente, como resquício de uma cultura adulta, a ser naturalmente superada quando a “geração digital” tomar o seu lugar.

Buckingham (2007) propõe uma leitura das mudanças do significado de infância que situe a “relação das crianças com as mídias eletrônicas no contexto das mudanças sociais e históricas mais amplas” (2007, p. 116). Além disso, seria necessário olhar para as próprias mídias de maneira mais complexa.

1.3 O sentido de infância no Brasil

Gélis (2009) afirma que o interesse ou indiferença em relação às crianças podem coexistir numa mesma sociedade – não seriam, dessa forma, características de um tempo ou de outro da história. O que se passaria seria a prevalência de uma atitude sobre a outra em determinado momento.

Devemos interpretar a afirmação do "sentimento da infância" no século XVIII — quer dizer, nosso sentimento da infância — como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade seguiu-se o da família nuclear. A uma situação em que "público" e "privado" desempenhavam seu papel na formação da criança sucedeu outra, que amplia os direitos da mãe e sobretudo os do pai sobre o filho. Contudo, num clima de crescente individualismo, disposto a favorecer o desenvolvimento da criança e encorajado pela Igreja e pelo Estado, o casal delegou uma parte de seus poderes e de suas responsabilidades ao educador. Ao modelo rural sucedeu-se um modelo urbano, o desejo de ter filhos não para assegurar a continuidade do ciclo, mas simplesmente para amá-los e ser amado por eles (GÉLIS, 2009, p. 318).

A historiadora Mary Del Priore, no prefácio de “História das crianças no Brasil” (2008), aponta diferenças entre o modelo europeu e a realidade nacional. Duas das mais importantes divergências, no que diz respeito ao sentimento de infância, são a escolarização e a emergência da vida privada tardias. País pobre e colonial, o alvorecer da chamada modernidade se deu de forma diferente em solo nacional:

Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário (DEL PRIORE, 2008, p. 10).

As taxas de analfabetismo brasileiras falam sobre o pequeno papel que a escolarização ocupou no país:

Tabela 1: Analfabetismo no Brasil (na faixa e 15 anos ou mais)

Ano	Total*	Analfabeta*	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,25%
1920	17.564	11.409	64,96%
1930	23.648	13.629	57,63%

Fonte: IBGE (2010).

Nota: * valores em milhares.

O trabalho foi priorizado como forma de complementar a renda das famílias pobres, em detrimento da formação escolar – e era visto pelas camadas subalternas como a “melhor escola”. Logo depois da extinção da escravatura, surgiram iniciativas públicas e privadas com o objetivo de preparar a criança para o trabalho, junto com a ascensão do discurso sobre a importância de ocupá-los produtivamente.

No início do século XX, os chamados “menores” eram responsáveis por “22% das desordens, 22% das vadiagens, 26% das ‘gatunagens’, 27% dos furtos e roubos, 20% dos defloramentos e 15% dos ferimentos” (CABRAL DOS SANTOS, 2008, p. 214). Da mesma forma que as crianças eram inseridas precocemente nas chamadas atividades ilegais, ainda pequenas eram convocadas ao trabalho nas indústrias.

Crianças em orfanatos eram arrebanhadas com a justificativa de que a faina combateria a vagabundagem, à qual estariam, por esse raciocínio, destinadas. As jornadas duravam 12 horas, em regimes insalubres cercados de rígida disciplina. Na indústria têxtil paulista, por exemplo, em 1912 cerca de 25% da mão de obra era composta por menores de 18 anos (RIZZINI, 2008).

Em 1938 a expressão “pivete” entra pela primeira vez em um relatório produzido pelo Estado. O termo designava crianças e adolescentes recolhidos nas ruas para trabalhar em colônias agrícolas, onde supostamente apreenderiam um ofício.

No que dizia respeito à educação, o instituto muito deixava a desejar [...]. Eram frequentes os casos de jovens que, após uma longa estadia, de lá saíam sem nada aprender, em estado de semi-analfabetismo (CABRAL DOS SANTOS, 2008, p. 225).

As jornadas de trabalho duravam 11 horas e qualquer tipo de brincadeira ou jogo era terminantemente proibido. Não era incomum que as crianças fossem presas e julgadas sem que seus pais soubessem. Por isso, os pedidos de soltura eram altos — e circulava o boato de que os menores eram recolhidos indiscriminadamente ao circularem pelas ruas.

O que se observava era a difícil inserção na sociedade daqueles que passavam períodos em tais institutos, que se mostravam “as novas espécies de senzala do trabalho escravo” (RIZZINI, 2008, p. 380). O sentido da política pública de então era afastar do espaço aqueles que pareciam indesejáveis a parcelas favorecidas da população. Até porque o mercado de trabalho pedia “grandes contingentes de trabalhadores baratos e não qualificados” (CABRAL DOS SANTOS, 2008, p. 225).

A noção burguesa de privacidade e família nuclear também encontrou por aqui um solo infértil: escravidão, pobreza material e arquitetônica, forte migração interna, entre outros entraves. “Uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo” (DEL PRIORE, 2008, p. 12).

O estudo da história da infância no Brasil tem como marca o tom de denúncia das práticas impiedosas contra crianças pobres:

Desde o adestramento físico e mental a que foram submetidas as crianças indígenas pelos jesuítas, passando pela discriminação racial na adoção dos “enjeitados” na época colonial, pelo infanticídio disfarçado da Roda dos Expostos, pelo trabalho quase forçado e sem proteção de crianças do mundo fabril (século XIX) e, mais recentemente, pela estigmatização da criança pobre em “menor”, em “pequeno bandido”, em “menor institucionalizado” com chance de se tornar um dia vítima do extermínio em uma rua ou praça de uma grande cidade (RIZZINI, 2008, p. 19).

Não se trata de idealizar as condições europeias, precárias e desiguais – conforme vimos anteriormente. Ocorre que a ideia de infância talvez tenha chegado por aqui por meio de uma transplantação, aclimatada a seu modo. Aliás, como tantas outras. Roberto Schwarz (1992), no ensaio “As ideias fora do lugar”, versa sobre o funcionamento das ideias liberais no Brasil.

O liberalismo afirma-se como ideologia no Brasil em meados de 1750. Emerge nesse período um novo segmento social, composto de homens livres não proprietários, oriundos do ciclo da mineração. Impedidos de vender sua força de trabalho, pois a utilizada era a escrava, e impossibilitados de inserir-se no sistema agrário, por conta do regime de terra vigente, sua reprodução social dependia, então, de relações de favor para com os proprietários. Num contexto em que as ideias liberais eram ao mesmo tempo indispensáveis e impraticáveis, conforme assinala Roberto Schwarz (1992), um favorecido poderia alçar a posição de indivíduo passando, quase somente, pelo capricho do proprietário. De outro modo, permaneceria na obscuridade dependente. Ideologias como a do mérito, segundo Schwartz, podem passar a impressão de que seriam ideias fora do lugar. No entanto, seu funcionamento em solo tão distinto e contraditório funcionam como uma fratura exposta do capitalismo.

O parêntese longo sobre o funcionamento das ideias importadas no Brasil se justifica por ser chave explicativa interessante quando pensamos o sentimento de infância no país. No entanto, se considerarmos verdadeira a afirmação de Del Priore sobre o desembarque tardio das bases da ideia de infância por aqui, correremos o risco de chegar à conclusão de que a infância chegaria ao Brasil quando ela já teria acabado em outras plagas.

Segundo Rizzini (2008), é no final do século XIX, na passagem do regime monárquico para o republicano, que a infância passa a ter um novo significado social. Segundo a autora do livro “O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil”, a percepção moderna de infância no Brasil era um projeto essencialmente político. Por esse viés, a criança precisaria ser protegida, mas também contida, com o intuito de não causar danos à sociedade. Nem é necessário notar, dado o que foi exposto anteriormente, que a periculosidade estava atrelada à infância das classes populares. Em vez de optar pelo investimento em uma política nacional de educação de qualidade, universal, o país priorizou uma política jurídico-assistencial de atenção à infância.

A análise da proposta de proteção à infância tendo em vista a defesa da sociedade, revela que o discurso da educação/reeducação, a despeito da magnanimidade de muitos dos nossos reformadores, longe de constituir apenas um gesto de humanidade, na verdade, serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país. Salientava-se que a criança deveria ser educada visando-se o futuro da nação; no entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão. O que pode ser lido como uma forma de manter a massa populacional arregimentada como nos velhos tempos, embora sob novos moldes, impostos pela demanda das relações de produção de cunho industrial capitalista (RIZZINI, 2008, p. 29).

A seu modo, a infância foi “inventada” no Brasil enquanto começava a se reconfigurar nos países centrais. Iremos desenvolver, a seguir, um apanhado sobre os autores da área no país. Como a academia brasileira relacionou infância e mídia? O que destacou, o que calou?

1.4 Crianças e os números: o que as estatísticas têm a nos dizer?

Conforme vimos anteriormente, pensar a reconfiguração da infância levando em consideração as tecnologias pode gerar conclusões diversas: alguns acreditam que as tecnologias podem acabar com a infância. Outros, por sua vez, vêm na tecnologia a promessa de liberdade para que as crianças possam ser, de fato, crianças. Nos dois casos, o papel da mídia é entendido como central no processo e as propostas políticas oriundas

dos debates passariam por superproteger os pequenos das mídias eletrônicas ou então conferir a elas todo o poder de emancipação de nossas crianças.

Não menosprezamos o papel das tecnologias, mas acreditamos que diversos fatores socioeconômicos também imprimem sua marca na disputa do significado de infância no Brasil. É sobre eles que trataremos neste subcapítulo. Desejamos aqui explorar alguns aspectos de nosso contexto social. No entanto, sabemos ser limitada a pretensão de definir a “criança brasileira”. Sérgio Capparelli dá tons irreverentes à empreitada. O trecho longo vale pela verve do autor:

Veja bem, essas crianças de carne e osso são um problema muito grande no estudo das relações entre criança e televisão porque elas são muitas e não uma só chamada “a criança”. E elas gostam de complicar um pouco a parte metodológica das pesquisas, recusando-se a serem iguais. Sim, isso mesmo! Recusam-se a ter o mesmo medo durante os mesmos filmes, a aplaudir no mesmo momento o mesmo programa, até porque milhares delas estão no mercado de trabalho na mesma condição de seus pais, lavradores. E agora, vem me dizer que a televisão faz isso e aquilo com toda criança brasileira, porque toda criança é criança e, sendo criança, é anjo? Tem base um trem desse? Me diz, tem televisão no canavial? Na carvoaria? Na pedreira? A televisão do forno da carvoaria que queima 24 horas por dia é em cores? E quando gira no calcanhar, com a foice na mão, vlach, vlach, essa criança não poderia cortar in-ad-ver-ti-da-men-te todos os fios da televisão, ou melhor, todos os fios que a ligam à infância? (CAPPARELLI, 2011).

Fiquemos então atentos para o risco de pretender explicar, ainda mais por meio de estatísticas, qual é o perfil da “criança brasileira”. Nos conformaremos em delinear algumas das possibilidades de ser criança no Brasil — e lembrar que, em algumas delas, não está assegurado o direito à infância.

Dividimos este subcapítulo em pequenos blocos. Cada um deles analisará, brevemente, as mudanças de elementos que consideramos importantes para a configuração da infância: lar e família; educação e trabalho; e tempo livre. Para tanto, seguimos o modelo proposto por David Buckingham (2007), pesquisador inglês que tentou refletir sobre a infância inglesa usando os mesmos pontos de partida.

1.4.1 O lar e a família

Podemos acompanhar, no Brasil, mudanças claras quanto ao perfil familiar. Um deles diz respeito às taxas de fecundidade. Segundo a série histórica publicada pelo IBGE em 2000, em 1950, década do surgimento da televisão comercial no Brasil, a taxa de fecundidade era de 6,16 filhos por mulher. Em 1970, período em que se consolida a linguagem televisiva brasileira (conforme veremos adiante), a mesma taxa era de 5,76. Na década em que “reinaram” as apresentadoras de auditório e seus programas infantis, 2,85, chegando a 2,38 filhos por mulher em 2000 (IBGE, 2010). Em 2014, a mulher brasileira tinha, em média, 1,74 filhos (EBC, 2015), ficando, dessa forma, aquém do nível de reposição populacional. Já a esperança de vida ao nascer era de 45,5 anos, para homens e mulheres, em 1940. Em 1980, passou para 62,58 anos. Entre 1991 e 2014, subiu de 66,94 para 75,2 (IBGE, 2014).

As mulheres passaram a casar mais tarde: em 2002, a taxa de nupcialidade entre mulheres de 30 a 34 anos era de 11,5. Dez anos depois, temos uma taxa de 20,2 na mesma faixa (IBGE, 2014). Muitas dessas mulheres são as responsáveis pela família: 38,7% dos domicílios, em 2010, perante 24,9% registrado em 2000. Abaixo, o quadro indica variações no percentual de tipos de família: aumentou o número de famílias unipessoal, diminuíram os casais com filhos, enquanto os casais sem filhos subiram quase 5%. Podemos também observar que a família tradicional, composta por casal e filhos era majoritária — situação que se inverte a partir de 2007.

Tabela 2: Opção familiar em por cento

	1992	1996	2001	2005	2007	2009
Fam. unipessoal	7,26	8,1	9,2	10,4	11,1	11,5
Casal com filhos	59,35	57,44	53,3	50	48,9	47,3
Casal sem filhos	12,88	13,09	13,8	15,1	16	17,4

Fonte: IBGE (2009).

A experiência da vida em família mudou para as crianças: agora possuem menos irmãos, a mãe trabalha fora e é, muitas vezes, a principal responsável pelo sustento da

casa. Os pequenos, por sua vez, passam cada vez mais tempo fora de casa. Dependendo da classe social, em cursos, programas de esporte e atividades lúdicas dirigidas. As famílias com apenas um provedor têm a tendência de serem mais pobres, o que se agrava quando o único provedor é uma mulher — que historicamente recebe menos que os homens.

Por outro lado, em um cenário de famílias pequenas, cada uma delas se tornou mais importante dentro de seu núcleo — e a renda proporcional destinada a ela aumentou. “Se é possível dizer que o capitalismo criou o ‘adolescente’ nos anos 1950, hoje as crianças estão cada vez mais visadas diretamente como consumidoras elas próprias, e não mais como um meio de atingir os pais” (BUCKINGHAM, 2007).

O ambiente familiar vem mudando. Embora em alguns extratos a educação mediante algum tipo de violência seja comum, não possui a mesma aceitação social que já tivera. Em 2014, o Estado brasileiro aprovou a lei número 13.010, conhecida como Lei da Palmada. Embora tenha gerado polêmica entre aqueles que defendem algum tipo de violência física na educação dos filhos, o fato é que está em vigor e, aos poucos, vem sendo absorvida pela sociedade.

Há que se fazer a ressalva sobre as diferenças entre regiões e entre localidades rurais e urbanas. No entanto, o IBGE apresenta um panorama de média populacional, o que torna inegável a reconfiguração média da família brasileira.

1.4.2. Educação e trabalho

As taxas de trabalho infantil caíram pela metade em 16 anos. Em 1992, 23,3% das crianças e adolescentes trabalhavam. Esse índice diminuiu para 17,06% em 1998, chegando a 13,57 em 2002. Em 2008, 9,5% das crianças trabalhavam. Os níveis de ocupação de crianças entre 5 e 9 anos de idade caíram de 3,67 para 0,87 entre 1992 e 2007 (IBGE, 2009). Na tabela a seguir, podemos acompanhar a diferença dos índices de trabalho infantil de acordo com a cor da criança. Embora o trabalho infantil tenha diminuído em todos os grupos, entre 1992 e 2008, permanecem maior entre os indígenas

e os pardos.

Tabela 3: Taxa de trabalho infantil, por cor.

	1992	1996	1999	2004	2006	2007	2008
Branca	20,95	15,64	13,69	10,16	10,13	9,28	8,09
Preta	24,99	16,43	16,92	10,66	11,01	10,91	9,53
Amarela	16,52	12,42	6,79	6,72	5,07	5,96	5,34
Parda	26,41	19,83	20,47	14,56	13,41	12,55	10,78
Indígena	39,16	55,55	42,9	17,79	14,55	15,54	17,99

Fonte: IBGE (2009).

Em 1992, os brasileiros com 25 anos de idade, ou mais, passavam, em média, 4,9 anos na escola. Em 2014, esse número subiu para 7,8 anos (TODOS, 2018). O percentual de brasileiros com até 14 anos que terminaram o ensino fundamental foi de 80,1% em 1980 para 98% em 2009 (IBGE, 2012). A taxa de analfabetismo era de 17,19% em 1992 e chegou a 9,93 em 2008.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade

1992	1997	2002	2004	2005	2006	2007	2008
17,19	14,7	11,87	11,45	11,13	10,47	10,09	9,92

Fonte: IBGE (2009).

A taxa de distorção idade-série nos anos finais do ensino médio caiu de 49,5% para 27,3% (TODOS, 2017). O percentual do PIB destinado à educação básica subiu de 3,9% para 5% entre 1992 e 2014. O número de alunos por sala de aula do ensino fundamental caiu de 34,3 em 1992 para 27 em 2014. As taxas de docentes dos primeiros anos do ensino fundamental com curso superior foram de 66,2% em 2011 para 74,1% em 2014 (TODOS, 2014).

Os índices referentes à educação e ao trabalho infantil dão a ver que as crianças têm ficado por um número maior de anos sob a tutela de instituições e menos expostas à esfera direta da reprodução social, ou seja, ao mundo do trabalho. Ainda que os dados

estejam muito aquém do ideal, podemos depreender que são indicadores de que a infância tem sido percebida socialmente, cada vez mais, como uma fase em que as crianças devem ser mantidas longe do trabalho e dentro da escola.

Essa tomada de posição é refletida em políticas públicas. Em 2009, a Constituição foi alterada no que diz respeito à educação obrigatória. Anteriormente, se restringia ao ensino fundamental. Após a emenda, passou a compreender de parte da educação infantil até o ensino médio: dos 4 aos 17 anos de idade. Dessa forma, o Brasil passou a ter um período obrigatório de 14 anos de escolarização formal

Quadro 1: Educação básica obrigatória no marco legal brasileiro

“Obrigatoriedade de 4 anos no ensino primário” (Lei 4024/1961)
“Progressiva extensão da escola primária para 6 anos” (Plano Nacional de Educação de 1962)
“O ensino dos sete aos quatorze é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Constituição/1967)
“o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (Emenda Constitucional/1969)
“O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos. (Art. 20 da Lei 5692/1971)
“ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria...” atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade...” “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”... “Acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208 parágrafo primeiro da Constituição da República Federativa/1988)
“Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Estatuto da Criança e Adolescente/1990)
“ensino fundamental, obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria...” progressiva universalização do ensino médio” (Emenda Constitucional 14/ 1996)
“ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade próprio...”progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio...”atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade”...”O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo ...” É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (Lei 9394/1996)
“É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (Lei 11.114/2005)
“O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade...” (Lei 11.274/2006)
“educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”; (Emenda Constitucional nº 53/2006)
“vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. (Lei nº 11.700, de 2008).
“universalização do ensino médio gratuito”...“assegurar o ensino fundamental e oferecer, com

prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (Lei 12.061/2009)
“educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Emenda Constitucional 59/2009)

Fonte: Adaptação da autora a partir de MEC (2010).

Conforme vimos anteriormente, a educação obrigatória para crianças é percebida como pré-requisito para o entendimento da infância contemporânea. No Brasil, conforme pudemos acompanhar pela trajetória de nosso marco legal, tardou em chegar. E, conforme vimos por meio das estatísticas, nunca se efetivou totalmente.

1.4.3 Lazer

O que as crianças fazem em seu tempo livre? Segundo o IBGE (2012), a maioria dos municípios brasileiros não contam com centros culturais. Há uma grande diferença por região: no Sudeste, 57% dos municípios não os possui. No Nordeste, 73,2%. O Centro-Oeste possui os piores índices: 75,1% dos municípios não conta com centros culturais (IBGE, 2012). As estatísticas sobre os equipamentos esportivos são melhores, embora ainda desiguais. No Norte do país, 21,2% dos municípios não possuem esse tipo de equipamento. No Sul, apenas 4,5%.

O ato de sair para brincar na rua encontra a violência urbana como impeditivo. Segundo o “Atlas da Violência” (IPEA, 2017), o Brasil registrava 48 mil a 50 mil homicídios por ano. Em 2015, passou a registrar entre 59 a 60 mil casos por ano.

Trata-se de um número exorbitante, que faz com que em apenas três semanas o total de assassinatos no país supere a quantidade de pessoas que foram mortas em todos os ataques terroristas no mundo, nos cinco primeiros meses de 2017, e que envolveram 498 casos, resultando em 3.314 indivíduos mortos (IBGE, 2017, p. 55).

Tais índices podem ajudar a entender o maior tutelamento das crianças por parte dos pais. Segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2015), 80,4% dos escolares do nono ano afirmaram que os pais ou responsáveis sabiam o que faziam durante

o período de tempo livre. Entre os pesquisados, 74% declarou ter feito as refeições com os pais ao menos cinco dias antes da pesquisa. 55,6% afirmara que os pais ou responsáveis verificavam habitualmente seus deveres de casa. Em relação à prática de exercícios físicos, 60,8% dos adolescentes foi classificada como insuficientemente ativa e 4,8%, como inativa (IBGE, 2015).

Com pouco acesso a centros culturais, cercados por violência urbana e com pouca prática de exercício físico. Esse contexto nos leva a perguntar sobre o que as crianças fazem, então, dentro de suas casas. O percentual de domicílios conectados à internet era de 57,8% à época da pesquisa. E cerca de 20% deles possuía TV a cabo. Entre 1992 e 2011, as residências que possuem televisão passaram de 74% para 96,8%. O hábito de assistir mais de duas horas de televisão por dia é comum a aproximadamente 60,0% dos escolares do 9º ano.

Quando indagados sobre o tempo que ficavam sentados em um dia de semana comum não só assistindo televisão, mas realizando outras atividades como usando computador, jogando videogame ou fazendo outras atividades sentados, 56,1% informaram ficar mais de três horas sentados” (IBGE, 2015).

Famílias menores, ausência de irmãos, mais anos de escolaridade, menos trabalho infantil, maiores índices de violência urbana, acompanhamento próximo por parte dos pais, pouco exercício físico, acesso restrito a centros culturais, tempo livre mais concentrado no ambiente doméstico, consumo de mídia, com prevalência da televisão: esse é o cenário em que a média das crianças brasileira vive sua infância na contemporaneidade.

1.5 Relações perigosas: posicionamento teórico dos estudos de televisão e infância no Brasil

Esta subseção é resultado de pesquisa exploratória e revisão bibliográfica empreendida no início da elaboração desta tese. Diante de um dos objetivos específicos - traçar panorama das perspectivas teóricas dos trabalhos acadêmicos brasileiros que se debruçaram sobre a relação entre televisão e infância nos últimos anos -, utilizamos as

ferramentas de buscas das bibliotecas digitais dos sites da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) e da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós). Por meio delas, é possível acessar os anais dos congressos promovidos desde 2001. Escolhemos essas duas fontes por serem organizações responsáveis pelos maiores e mais importantes encontros de pesquisa em comunicação no Brasil.

Priorizamos os anais em detrimento de revistas ou livros por entendermos que seria interessante contemplar a dinâmica e a rotatividade dos eventos, que por vezes acolhem trabalhos em desenvolvimento. Vários livros tiveram berço e desenvolvimento nas discussões da Intercom e da Compós. Além disso, são conhecidos por acolherem pesquisadores de todo o Brasil – o que permite, em perspectiva, uma rica mostra da dimensão produtiva nacional.

Escolhemos algumas palavras-chave – como televisão, infância e criança – e empreendemos a seleção das centenas de artigos com base nos seguintes critérios: foram apresentados nos congressos nacionais, e não apenas naqueles regionais; tratam especificamente da relação entre a televisão e as crianças; foram produzidos por especialistas, mestres ou doutores. Os artigos que não se enquadravam em uma dessas três premissas foram descartados. No total, analisamos 27 artigos apresentados e publicados entre 2001 e 2013.

1.5.1 Crítica

Os artigos que adotam a perspectiva teórica crítica têm em comum o entendimento de que a infância é uma fase que precisa de tutela - é vista como peculiar e definitiva na construção do sujeito. O período que vai até os 12 anos de um ser humano ocidental (a ordem jurídica brasileira considera como criança o indivíduo até essa idade) é percebido como uma fase que necessita de cuidados especiais.

“[A TV] é limitante porque restringe a leitura do real dentro dos valores sociais existentes. A TV substitui as brincadeiras, as interações familiares e a vida social”, afirmam Martins, Avallone e Laranjeira (1999). Segundo Jesus (2013),

Para a publicidade não interessa se a criança é ou não um consumidor

diferenciado, impulsivo, sem uma opinião formada a respeito do querer e poder. Importa sim que a criança é consumidor (JESUS, 2013, p. 4).

Ruberti, Ralha e Ibarra (2006) afirmam ainda que:

Os valores baseados na autoridade, respeito, laços familiares e aprofundamento nos estudos, os quais ajudavam a criança a estabelecer limites e aprender os códigos sociais e dentro de suas possibilidades realizar suas aspirações, têm perdido a sua força, deixando as jovens mentes, ainda vulneráveis, expostas a uma programação fútil, exclusivamente voltada para a diversão e consumo. (RUBERTI; RALHA; IBARRA, 2006, p. 8).

Freitas (2011) ressalta que os anúncios possuem objetivos que estão além da tarefa pontual de “vender brinquedos”. Eles funcionariam como “um tipo de pedagogia e de um currículo cultural”. Produtores de valores e saberes forneceriam determinados modelos de comportamento, reproduzindo identidades e representações.

Boa parte dos autores que se filiam a linhas teóricas críticas – como Bonfim e Cardoso (2012); Orofino (2012); Schmidt e Moraes (2011); Guedes (2003); Oliveira (2012) e Jesus (2013) –, apontam a necessidade de se historicizar o conceito de infância. O entendimento é de que a fase é uma construção cultural que, como tal, varia de acordo com as relações de produção de determinada época. Tal caminho reflexivo aponta as bases marxistas de vários desses estudos – uma vez que se debruçam diante das esferas culturais levando em consideração o modo de produção para entendê-las.

Desses, Oliveira (2012); Guedes ((2003); Schmidt e Moraes (2011); e Orofino (2012) citam ainda autores que reafirmam o fim da infância. Segundo essa perspectiva, a revolução tecnológica teria retirado da escola e da família o papel de transmissora do conhecimento – e a televisão passaria a ser preponderante nesse processo. A forma discursiva, proposicional e racionalista teria cedido espaço à transmissão da informação em forma não discursiva, apresentacional e emotiva. Além disso, não seria mais exigida do público uma habilidade especial para decodificar a informação: bastaria postar-se diante do aparelho, num novo ambiente comunicacional.

Podemos dividir esses artigos entre aqueles que estudam de maneira mais geral a influência da televisão nas crianças e aqueles que se dedicam aos estudos de caso. Sete deles analisaram a representação de crianças em programas de televisão e anúncios

(SCHMIDT; MORAES, 2011; CARNEIRO, 2009; JESUS, 2013; OLIVEIRA, 2012; OROFINO, 2012; FREITAS, 2011; SCHMIDT, 2010).

Schmidt (2010) aponta a diferenciação da representação das crianças de acordo com o público-alvo do anúncio: naqueles voltados ao público infantil, a criança seria adultizada. Já naqueles que têm como público os adultos, a criança aparece idealmente infantilizada, resguardando a pureza e a inocência. Tal descompasso é desenvolvido posteriormente por Schmidt e Moraes (2011).

A pertinência ética da utilização de imagens infantis em comerciais de medicamentos é estudada por Jesus (2013). Segundo a autora, a criança não deveria ser público de anúncios desse tipo, mas acaba englobada por uma estratégia de fidelização do “berço ao túmulo”. Loyola (2008) aprofunda o que chama de as três faces do consumo infantil. A saber, “o consumo direto pela criança de produtos (mercado-primário), o poder de influência das crianças sobre o consumo da família e o esforço das marcas em captar consumidores futuros, estabelecendo relacionamento com as crianças”.

As condições dos trabalhadores infantis da mídia são mencionadas por vários autores, mas se tornam o foco de Carneiro (2009), ao debruçar-se sobre Maísa, criança que ganhou notoriedade ao apresentar programas infantis no SBT. O artigo analisa a participação da menina no programa do Sílvio Santos, dividindo-a em duas partes. A primeira, aparentemente lúdica, na verdade simulava um diálogo e desrespeitava a menina. A segunda, de claro e franco desrespeito à liberdade infantil.

Os últimos episódios chamaram a atenção para o desgaste emocional, físico e moral da criança, a exploração do seu trabalho, que não tinha tanta visibilidade apesar de evidências. Por outro lado, fica claro que os pais e o dono do SBT não colocaram os interesses da criança em primeiro lugar, como preceituam os direitos universais da criança. Irresponsavelmente, transformaram-na em um bem de consumo não durável, o que parecia justificar o injustificável: a troca do direito à liberdade e de ser criança pelos índices de audiência (CARNEIRO, 2009, p. 14).

“Os pais e a classificação indicativa: uma relação fundamental” (Guedes, 2008) é um artigo da perspectiva crítica que merece destaque por apresentar a importância de políticas públicas de comunicação que auxiliem os pais na tarefa de fazer a mediação entre as crianças e os produtos dos meios de comunicação de massa.

1.5.2 Autônômica

Classificamos como pertencentes à categoria autônômica aqueles artigos que defendem a autonomia das crianças, ainda que relativa, no processo de recepção da representação. Tal perspectiva relativiza a influência da televisão sobre as crianças e defende, em algumas passagens, o protagonismo dos pais na determinação do que seus filhos podem ou não assistir.

Souza (2001) é categórico: “O alegado impacto negativo dos meios eletrônicos sobre o desenvolvimento das crianças não passa de um equívoco”. Magalhães (2002) contemporiza: “Acredito que haja uma subestimação do telespectador, ignorando seu papel como sujeito na relação com a TV”. Segundo Laurindo Leal (2009): “A TV ingressa no mundo infantil do mesmo modo que todas as outras coisas do mundo lúdico, como a brincadeira. [...] No brincar, a criança se demonstra ativa como receptora”.

Podemos dizer que há a tese geral de que, na relação entre mídia e crianças, “nem bicho-papão nem super-herói” – subtítulo de artigo de Colzani e Leite (2009). A perspectiva minimiza o potencial nocivo dos meios de comunicação de massa apresentado pelos estudos críticos. Nesse sentido, bastariam alternativas para o convívio saudável “com essas relações de consumo para que finalmente possamos discutir de forma ampla um assunto que não envolve apenas a criança e a mídia, mas a sociedade e as estruturas em que ela está inserida”, (2009, p. 13) afirmam.

No interessante afã de produzir uma “visão mais complexa da experiência cultural das crianças com as mídias” (GIRADERLLO; OROFINO, 2002, p. 1), por vezes, obtém-se como resultado uma análise que dá como único elemento-chave de leitura o público da mensagem. Como se cada leitura – rica e polifônica, eventualmente – fosse independente da mensagem. Talvez seja possível afirmar que a idealização do consumidor e de suas habilidades excepcionais de decodificação seja interessante para a indústria. Outro aspecto que costuma ficar de fora de tais estudos é o modo de produção da mensagem. As rotinas produtivas dos meios de comunicação de massa dão notícia, segundo a perspectiva crítica, das relações de produção do mundo no qual estão inseridas.

Isabel Orofino (2011) afirma que uma “das questões centrais que o debate sobre a pós-modernidade coloca em pauta é a fragmentação da cena política com a emergência de múltiplos novos sujeitos” (2011, p. 1). A perspectiva de classe ficaria substituída por uma que abarcasse esses diversos atores sociais.

Nos artigos de Bagralia, Cabral e Seabra (2011) e Colzane e Leite (2009), há destaque para o papel da família.

A relação da criança com os pais é identificada de maneira especial, pois a influência segue dois fluxos. Assim, tanto a criança persuade os pais, quanto eles o ajudam a definir as decisões tomadas pelos pequenos. Assumindo assim que os pais são, em maior medida em relação à publicidade, grandes modelos de conduta e influenciadores do comportamento de consumo das crianças (COLZANE e LEITE 2009, p. 10).

Bagralia, Cabral e Seabra (2011) afirmam que tanto a versão que responsabiliza totalmente os pais quanto aquela que considera que a publicidade possa incentivar exclusivamente um comportamento consumista neste público são redutoras. Segundo os autores, “faz-se necessária uma proposição intermediária, voltada a abordagens educativas associadas ao consumo e ao comportamento em geral, bem como ao estímulo ao envolvimento dos pais e responsáveis nesse processo de compra” (BAGRALIA, CABRAL e SEABRA, 2011, p. 4)

1.5.3 Educomunicativa

Analisamos os artigos que relacionam educomunicação e televisão apresentados entre os anos de 2001 e 2013, nos congressos nacionais da Intercom e da Compós. É possível afirmar que todos eles lidam com a seguinte questão: como pensar a comunicação e a educação diante do surgimento de novas tecnologias que se colocam tão fortemente presentes no imaginário de nossas crianças?

Podemos agrupar os artigos filiados a essa perspectiva em dois eixos: aqueles que versam sobre como a escola deve/pode incorporar as questões colocadas pela mídia; e aqueles que refletem sobre como a mídia pode ajudar no processo educativo das crianças. Muitos deles pensam o papel do público como capaz de reagir ativamente à influência

“nociva” dos produtos televisionados, a exemplo do que vimos nos estudos da perspectiva autonômica.

O professor José Luiz Braga, no texto “Aprendizagem versus educação na sociedade midiaticizada” (2001), alerta para a diferença entre o “aprender” e o “resistir” na experiência de recepção dos produtos midiáticos. Boa parte dos estudos sobre recepção entenderia a bagagem cultural extra mediática do receptor como fonte de resistência – e haveria a possibilidade de recusa às “interpelações feitas pelos produtos midiáticos, e preferenciar totalmente o já conhecido” (BRAGA, 2001, p. 8). Segundo ele, o receptor não é ativo porque resiste, mas, sim, porque interpreta – e aprende. E ressalta que existem aprendizagens “boas” e “ruins”.

Interessa ainda ao professor discutir como o desenvolvimento de um campo de aprendizagem não estabelecido na tradição opera reestruturações no campo da educação: seja nas possibilidades abertas com a educação à distância e com os recursos tecnológicos usados em sala de aula, ou na necessidade de se pensar a leitura crítica das mídias e a *media education*.

Baccega (2001) discute o papel das mediações no campo da comunicação/educação, com o foco nas práticas de recepção. Uma importante ressalva feita pela autora refere-se ao fato de a primeira mediação se dar ainda na produção: o receptor só lidará com aquilo que foi selecionado pelo emissor - que muitas vezes sobrepõe critérios empresariais àqueles que dizem respeito à maioria.

A escola como espaço de mediação entre a mídia e as crianças e a importância da mídia-educação são pontos discutidos por Lopes, Coutinho e Cavicchioli (2010) e Ribeiro (2010). “Cabe à escola sistematizar as mediações para o receptor, o próprio aluno” (RIBEIRO, 2010, p. 9); ou ainda, “a práxis da mídia-educação pode se apresentar como uma das possibilidades de resignificação da instituição escolar enquanto espaço de mediação social” (LOPES, COUTINHO; CAVICCHIOLI 2010, p. 2).

As autoras relacionam a emergência de novas tecnologias e a necessidade de a escola incorporar tais mudanças, tanto no âmbito do conteúdo, quanto na forma.

Os meios de comunicação se colocam como lócus de apropriação do

cotidiano pelo qual os indivíduos passam a se relacionar e compreender o mundo que os cerca, gerando novas formas de socialização (LOPES, COUTINHO e CAVICCHIOLI 2010, p. 3).

Tal perspectiva talvez se aproxime do que Braga (2001) caracterizou como “resposta deslumbrada” às novas ferramentas. “Em vez da total subsunção da aprendizagem ao educacional, este é que se diluiria, desaparecendo nas aprendizagens sociais” (BRAGA, 2001, p. 12).

A relação entre a audiência composta por crianças e a televisão é alvo de interesse por parte de pesquisadores do tema desde que a “TV começou a se estabelecer como foco ritual doméstico em boa parte do mundo”, segundo Giargello (2001, p. 1). A autora faz um apanhado do que considera as principais correntes teóricas na área de psicologia que se propõem a destrinchar as relações TV e infância. A título de conclusão, a autora afirma que:

A televisão — enquanto meio — por si só não é prejudicial à imaginação da criança. Seus efeitos tóxicos ou benéficos dependem de seus conteúdos e linguagens, do contexto da recepção e da qualidade geral da vida da criança — física, afetiva e poética—não podendo ser isolados dos demais processos socioculturais (GIARDELLO, 2001, p. 8).

A ênfase na preocupação relativa aos conteúdos se comprova quando analisamos trabalhos acadêmicos que se propõem a estudar a dita “programação educativa” na televisão brasileira. Cláudio Magalhães abre discussão sobre os chamados “programas educativos” televisionados e ressalta a dificuldade de definir distinções claras e livres de preconceito entre esses e aqueles conhecidos como “comerciais”. Por fim, arrisca:

Um programa é educativo por sua capacidade complexa de interagir com seu público, despertando-lhe a reflexão e o sentido, trazendo novos conhecimentos acionados ao seu cotidiano, produzindo experiências interdisciplinares e extemporâneas. Reforça a aprendizagem formal e contribui para uma formação pessoal sintonizada com o contexto social onde estão, programas e público, inseridos (MAGALHÃES, 2001, p. 18).

Nascimento e Nilo (2011) também propõem princípios educativos que serviriam para ajudar na classificação dos programas, quais sejam: inclusão social, sustentabilidade, conscientização social, cidadania a democracia dos meios de comunicação. As autoras

afirmam, em consonância com Braga (2001) e Bacega (2001), o papel de “primeiro educador” da televisão e ressaltam a necessidade de programas de qualidade para o cumprimento da tarefa da “aliada da educação escolar, que proporciona o aprendizado em variados espaços educativos, de modo a contribuir para a formação da criança” (NASCIMENTO; NILO, 2011, p. 1).

Souza e Sartori (2013) trabalham o conceito de prática pedagógica educacional. A partir de um ponto de vista que rechaça a dicotomia entre os saberes escolares e os que são trazidos pela vida das crianças, propõe-se uma educação pela comunicação e não para a comunicação. Os professores e as professoras seriam convidados a entender que a comunicação faz parte da vida das crianças e que é um elemento que deve ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. “Percebemos que existe uma necessidade desta discussão devido a um despreparo dos professores para lidarem com a interface educação/comunicação nas escolas públicas e privadas”, afirma Almeida (2011, p. 8).

1.5.4 O Silêncio sobre a teoria dos meios

A discussão sobre o meio de comunicação televisão não é objetivo de nenhum dos artigos pesquisados. Embora dois deles citem Marshal McLuhan (ALMEIDA, 2011; GUEDES, 2008) em suas revisões bibliográficas, nenhum dos 27 artigos utiliza de maneira consistente a Teoria dos Meios para discutir seus resultados.

Tal resultado é coerente com o que afirma a pesquisadora Janara Sousa, em sua dissertação de mestrado intitulada “Contribuições, limites e desafios da Teoria do Meio” (2003). Segundo ela, os pesquisadores do saber comunicacional negligenciam o estudo dos meios. Os trabalhos sobre “os efeitos sociais, psicológicos, econômicos e culturais das mensagens” seriam mais comuns que o estudo do canal por causa da “materialidade da mensagem”: “O meio de comunicação sem estar veiculando uma mensagem é invisível para as pessoas, portanto, objeto de menos curiosidade” (SOUZA, 2003, p. 48).

Para discutir de maneira tangencial os meios, o crítico social Neil Postman é citado em quatro dos artigos analisados (OLIVEIRA, 2012; GUEDES, 2008; SCHMIDT, 2011; COLZANI, 2009), sempre na revisão bibliográfica. Postman (1999) defende que tal ideia

de infância estaria desaparecendo. Nesse sentido, podemos dizer que seis dos artigos apresentados sobre as relações entre TV e infância nos últimos anos, nos principais eventos de comunicação, tangenciam as questões referentes à Teoria dos Meios em suas revisões bibliográficas, mas nenhum deles entra a fundo em suas problemáticas.

1.5.5 Políticas de comunicação para a infância

Dos 27 artigos analisados, dois não se enquadram entre aqueles que versariam sobre meios de comunicação e seus conteúdos. Guedes (2012) e Bonfim (2012) centram-se nas políticas de comunicação para a infância.

“Os pais e a classificação indicativa: uma relação fundamental” (GUEDES, 2008) é um artigo da perspectiva crítica que merece destaque por apresentar a importância de políticas públicas de comunicação que auxiliem os pais na tarefa de fazer a mediação entre as crianças e os produtos dos meios de comunicação de massa.

Ana Paula Bomfim e Andrea Cardoso, no artigo “Criança e adolescente na relação de consumo: uma análise ético-jurídica à luz da Economia Política da Comunicação” (2012), apresentam interpretação que dá destaque ao contraponto legal:

Apesar de representarem atualmente uma parcela significativa do mercado, que movimenta bilhões de reais em mercado publicitário, juridicamente, por serem tachados incapazes e relativamente incapazes, ou seja, indivíduos que não têm ainda o discernimento para julgar as próprias atitudes, os menores não podem ser considerados consumidores para efeitos da legislação em vigor (BOMFIM; CARDOSO, 2012, p. 13).

É importante ressaltar, ainda, que diversos artigos da perspectiva crítica tangenciam as questões da Economia Política da Comunicação (EPC) e entendem que os produtos ofertados pelas emissoras de televisão não são seus programas e, sim, a atenção de sua audiência. Seus clientes finais não seriam, portanto, a audiência, e, sim, o mercado publicitário. Noutras palavras, as emissoras produziriam programas para oferecer, aos seus clientes anunciantes, a sua mercadoria: a atenção das crianças.

1.6 A programação infantil brasileira: educação, mercado e entretenimento

Nesta subseção, vamos mapear parte da história da programação infantil brasileira. Para tanto, buscamos material em revistas e jornais de diversas épocas, além de revisar a bibliografia acadêmica produzida sobre o período. Em vez de elencar pontualmente todos os programas, tentamos relacioná-los em uma narrativa que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho. O fio condutor escolhido está na articulação entre linguagem e negócios. Interessa-nos lançar luz sobre o desenvolvimento da forma televisiva para crianças e sua relação com a maneira que as emissoras comerciais encontraram para lucrar com ela.

Num primeiro momento, abordaremos a primeira fase dos programas infantis. Nela, há uma incorporação direta da linguagem radiofônica, hegemônica, até então, em termos de comunicação de massa. Estudaremos o papel das agências de publicidade e das empresas representadas por elas nesse processo, além da configuração do primeiro público de televisão. Num segundo momento, abordaremos a consolidação da linguagem e do modelo de negócios em programas televisivos infantis. A safra de programas de auditório que imperou do final dos anos 1900 até o início do 2000 será analisada para que possamos compreender que tipo de comunicação estava em jogo. Por fim, analisaremos o papel das emissoras públicas de televisão e sua contribuição na tentativa de assegurar o Direito à Comunicação das crianças.

1.6.1 O rádio na TV: falar com o público infantil usando imagens

A televisão ensaiava ainda seus primeiros passos no Brasil e a conjunção de criança e consumo já dava a tônica da programação destinada às crianças. Em 1951 estreava o primeiro programa destinado ao público infantil: Circo Bombril (ver figura 1). Batizado com o nome do patrocinador, era apresentado pelo palhaço Carequinha, na TV Tupi carioca. A ele, seguiram-se diversos outros que levavam o nome do patrocinador (RICCO, VANUCCI, 2017; MAGALHÃES, 2007; BRANCO; MARTENSEN; REIS, 1990; RIBEIRO; SACRAMENTO; ROXO, 1990; DICIONÁRIO, 2003):

i) Troféu Estrela (ver figura 2): com estreia em 1951 na TV Tupi, era patrocinado pela indústria de brinquedos. As crianças Sônia Maria Dorce e David José apresentavam

e entregavam prêmios para outras crianças que se dedicavam durante a semana.

ii) Clube do Guri (ver figura 3): também conhecido como Gurilândia, estreou em 1955 na TV Tupi carioca. Tratava-se de adaptação de programa de rádio com o mesmo nome. Patrocinado pelo achocolatado Guri, ficou no ar por 21 anos.

iii) Grande Gincana Kibon (ver figura 1): patrocinado pela fábrica de sorvetes, foi ao ar nas tardes de domingo da Record entre 1955 e 1971.

iv) Teatrinho Trol (ver figura 4): patrocinado pela fábrica de brinquedos Trol, foi exibido entre 1956 e 1966. Mudou de nome algumas vezes, em função de trocas de patrocinadores — chamando-se Grande Teatro Infantil Kibon e Vespéral Antártica — mas continuou a ser conhecido pelas crianças pelo nome original. Possuía um conhecido mascote, o Dom Trolito.

v) Sabatinas Maizena (ver figura 5): também uma estreia de 1956, era patrocinado pela marca de amido de milho. Tinha a estrutura de gincana, com professores e alunos que se destacavam respondendo perguntas para ganhar o prêmio final.

vi) Repórter Caçula (ver figura 5): diferente dos anteriores, apresentava em 1960 uma espécie de telejornal infantil. Seu patrocinador era a Cia Antartica Paulista, fabricante do Guaraná Caçula, que sempre estava à mesa dos apresentadores mirins.

vii) Parque de Diversões Cremogema: patrocinado pela marca de mingau infantil, estreou em 1960 e mudou de nome duas vezes. Em 1961, passou a chamar-se Parque Petisil, pois passou a ser patrocinado por uma marca de roupas homônima. Cinco anos depois, foi batizado por outra fábrica de roupas e passa a se chamar Parque de Diversões das Casas Pernambucanas. Durante todo o tempo, a TV Paulista manteve as características principais da atração — crianças divertindo-se com palhaços, desenhos animados e brindes distribuídos pelos patrocinadores.

viii) Clube do Capitão Furacão (ver figura 6): primeiro programa destinado às crianças exibido pela Rede Globo ainda no ano de sua inauguração, 1965. Patrocinado pelas calças Furacão, possuía caráter educativo, com um marinheiro a contar histórias edificantes para os pequenos.

iv) Pullman Jr: transmitido pela TV Record, TV Rio e, posteriormente, pela TV

Gazeta, ficou no ar por 16 anos. A marca recebia em seu programa caravanas vindas de colégios, que se sentavam à mesa para assistir às atrações ao mesmo tempo em que comiam pães e bolos da marca patrocinadora.

Figura 1: Imagens do programa Circo Bombril e Gincana Kibon



Fonte: Infantv (2018)

Figura 2: Imagem do programa troféu Estrela



Fonte: Infantv (2018).

Figura 3: Imagem do programa Clube do Guri



Fonte: Infantv (2018).

Figura 4: Imagem do programa Teatrinho Troll



Fonte: Infantv (2018).

Figura 5: Imagem dos programas Sabatinas Maizena e Repórter Caçula



Fonte: Infantv (2018).

Figura 6: Imagem do programa Capitão Furacão



Fonte: Infantv (2018).

A primeira década da televisão brasileira foi marcada pela influência da linguagem radiofônica. Além de serem batizados pelos patrocinadores, todos esses programas têm em comum características dos programas de rádio — muitos deles, inclusive, tratam-se de simples transposições de programas consagrados pelo público de então para a TV. Seriam uma espécie de rádio com imagem. Diferentemente dos Estados Unidos — onde a indústria televisiva absorveu a indústria cinematográfica em sua grade, exibindo milhares de filmes —, não tínhamos uma Hollywood. No entanto, vínhamos da chamada “Era do Rádio”. Logo seus profissionais foram convidados a trabalhar nas emissoras. Em pouco tempo, os grandes nomes do rádio tornaram-se os grandes nomes da televisão (MATTOS, 2002).

Diante de um cenário de improviso, as agências de publicidade tomaram a frente artística e comercial das emissoras. Capitaneadas pelas matrizes estrangeiras, que já conheciam os êxitos comerciais do veículo em outras plagas, investiam na programação (LEITE, 1990; FURTADO, 1990). Assis Chateaubriand, empresário pioneiro no mercado televisivo brasileiro, ainda na inauguração da TV Tupi, ressalta a importância dos patrocinadores para um meio de produção caro no modelo comercial adotado desde o

princípio no país. Seu discurso na ocasião, segundo Leite (1990, p. 241), foi profético:

Atentais e vereis como é mais fácil do que se pensa alcançar uma televisão: com Prata Wolff, Lás Sams bem quentinhas, Guaraná Champagne borbulhante de bugre e tudo isso bem amarrado e seguro na Sul América, faz-se um buquê de aço e pendura-se no alto da torre do Banco do Estado, um sinal da mais subversiva máquina de influir na opinião — uma máquina que dará asas à fantasia mais caprichosa e poderá juntar os grupos humanos mais afastados.

À época, 80% da população do país era rural (MATTOS, 2002). Mesmo nas áreas urbanas, havia ainda problemas como redes de energia deficientes e um mercado consumidor ainda incipiente. No entanto, o país ingressava na era industrial e apresentava aumento na urbanização. Segundo Sérgio Capparelli (2011),

A própria indústria cultural ou de entretenimento abriu novo setor para aplicação de capital na produção de desenhos animados e programas, ao mesmo tempo em que aceleraria o ciclo do capital investido na produção de bens anunciados na tela (CAPPARELLI, 2011, p. 1)

As agências de publicidade tomaram para si a “condução artística” da programação, com departamentos especializados em produção de entretenimento. Os patrocinadores escolhiam os programas infantis a serem produzidos de acordo com seus interesses, batizavam-nos e eram os responsáveis pela contratação de produtores e artistas — majoritariamente vindos do rádio (MATTOS, 2002). Dessa forma, a programação foi inventada para que os anúncios destinados às crianças pudessem ser veiculados¹⁴. Ainda assim, cabe notar, a tônica do conteúdo da programação destinada às crianças era consideravelmente educativa.

Sérgio Mattos (2002) propõe uma periodização para a televisão brasileira calcada em seus contextos “sócio-econômico-político-cultural”: 1) Fase elitista (1950-1964), quando apenas a elite econômica possuía televisores; 2) Fase populista (1964-1975),

¹⁴ Nos primeiros anos, os primeiros anúncios, exibidos nos intervalos dos programas, eram feitos ao vivo por garotas-propagandas que se consagraram como tal. O intervalo era também entendido como programa e durava dezenas de minutos. Sua veiculação era improvisada e imperava a lógica do “sempre cabe mais um”: “Era um absurdo tão grande aquela enxurrada de anúncios, das procedências mais diversas, com slides, file, cartão, rotativo, com som alto, som baixo, sem som, enfim era uma loucura total e não adiantava chiar, sempre haveria lugar para mais um comercial” (LEITE, 1990, p. 243).

período em que a televisão é entendida como signo de modernidade; 3) Fase do desenvolvimento tecnológico (1975-1985), quando houve aperfeiçoamento das produções televisivas nacionais; 4) Fase da transição e expansão internacional (1985-1990), quando as emissoras tentam emplacar seus produtos ao redor do mundo; e 5) Fase da globalização e da TV paga (1990-2000).

Em plena “Fase Elitista”, a programação, embora norteada por interesses comerciais, tinha preocupações culturais, uma vez que se direcionava aos extratos mais escolarizados e urbanos da população brasileira. Dessa forma, adotava o modelo comercial norte-americano “com sentimento de culpa”, pois parecia querer exibir um padrão cultural europeu (CAPPARELLI, 2011). Dois dos programas mais longevos e de maior sucesso nesse período merecem destaque: Clube do Guri e Teatrinho Trol.

O Teatrinho Trol trazia encenações de óperas e peças consagradas nacional e internacionalmente. Com produção esmerada, era conhecido pelo apuro nos figurinos e qualidade na cenografia. O diretor da atração era um ex-integrante do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e o elenco contava com figuras proeminentes, como Fernanda Montenegro. O Clube do Guri era um programa que colocava a criança no centro. Nele, jovens talentosos cantavam clássicos do cancionário nacional, declamavam poemas e tocavam instrumentos. Várias cantoras consagradas nacionalmente começaram na atração, ainda crianças: Elis Regina, Wanderléia, Rosemary, Elisângela, Neide Aparecida, Zaira Cruz, Leni Andrade, entre outras.

Embora, conforme vimos, a televisão brasileira tenha dedicado espaço de sua grade para as crianças, não era possível falar ainda em *programa infantil de televisão* propriamente dito. Todas as atrações mencionadas anteriormente eram programas de rádio com imagem ou peças teatrais transmitidas para a TV, não existindo ainda linguagem própria do meio. Apenas em 1976, com a estreia do Sítio do Pica-Pau Amarelo na Rede Globo, estaria consolidada a linguagem televisiva para crianças. Embora a TV Tupi tenha exibido uma versão do Sítio por doze anos, tratava-se da teatralização filmada da obra de Monteiro Lobato.

O projeto [a versão do Sítio do Pica Pau Amarelo da TV Tupi] inscreve-se com perfeição na televisão da época: apesar de aparecer no Brasil como uma ponta avançada da indústria cultural, e sob o signo do

oligopólio, ainda não existia uma linguagem realmente televisiva — daí a teatralização para a televisão; o gigantesco trabalho de um programa ir ao ar, ao vivo, pela falta do tape; a pequena equipe responsável, indicando uma incipiente divisão de trabalho na indústria cultural eletrônica; e, finalmente, a existência de gente de televisão como Tatiana Belinky e Júlio Gouveia, que não viam a televisão como um negócio e os programas como produtos a serem vendidos no mercado em busca de lucro, mas como um meio educacional, fonte de informação e formação, que conduzisse a criança a um pensar o Brasil, sem, no entanto, cair em um didatismo chato e estéril. Daí a continuidade dos 45 minutos semanais durante 12 anos, muitas vezes sem patrocinadores (CAPARELLI, 2011).

Nos anos 1970, conforme veremos adiante, consolida-se o mercado de bens culturais brasileiro. Saindo da chamada “Fase elitista”, já havíamos percorrido a “Fase populista” e ingressávamos na “Fase do desenvolvimento tecnológico”. Os poucos aparelhos da década de 1950 se multiplicaram e ganharam cores, chegando a 18 milhões em 1976, com público potencial de 60 milhões de pessoas (MATTOS, 2002). A televisão já possuía rede nacional e percebe de modo mais sistemático a criança como consumidora. Diante de uma estratificação social desigual, não são todas as crianças que consomem, mas os bolsões consumidores possuem tamanha amplitude, tendo em vista o volume de toda a população brasileira, que se tornam por anos a base de sustentação da programação nacional dirigida a esse público. “Aos poucos apareceu a Criança Brasileira. Uma rechonchuda criança branca. Rosto urbano. Classe média ou classe alta. Dinheiro no bolso, ou, pelo menos, no bolso do papai. E que deixava de ser apenas filho de consumidor” (CAPPARELI, 2011).

A gramática televisiva já havia se aperfeiçoado. O Sítio da Globo passou a ser dividido por capítulos, sempre com um encerramento que despertasse a curiosidade para o próximo. No lugar das agências de publicidade, as emissoras consolidam-se como produtoras de conteúdo relativamente independentes, do ponto de vista artístico. Seus departamentos de produção passam a ter liberdade para escolher, inclusive, os nomes dos programas, que não estavam mais atrelados ao nome do patrocinador.

Os cenários teatrais e a equipe multifuncional dos primeiros anos da televisão foram substituídos por locações realistas — muitas vezes, em espaços abertos — e a divisão minuciosa do trabalho: “A pequena equipe da Tupi [...] fora substituída por um

batalhão de quase 500 pessoas, cada uma com tarefas específicas, indo do maquiador ao intérprete, do diretor ao carpinteiro, do pedagogo ao assessor para assuntos agrícolas” (CAPARELLI, 2011). A parceria com a TVE garantia a manutenção do propósito educacional. A ideia era mesclar o conteúdo educacional ao enredo, tirando o tom excessivamente didático e paternalista de outros programas do tipo.

1.6.2 Nossa Senhora da Era Industrial: linguagem televisiva e negócio nos tempos do auditório

O Sítio do Pica Pau Amarelo sai do ar em 1983, dando lugar ao Balão Mágico. O programa contava com crianças e bonecos como apresentadores. Os diversos números musicais eram intercalados por desenhos animados “enlatados”, sorteios e pequenas dramatizações. O grupo conseguiu sucesso comercial, chegando à marca de 10 milhões de discos vendidos. Foi exibido até 1986 e simboliza o fim de uma fase da programação infantil.

A criança sai de cena e vai para a plateia nos programas de maior sucesso que aparecem a seguir. Samuel Rosemberg, diretor do finado Teatrinho Trol, em entrevista concedida nos anos 1990, comenta a mudança, em comparação com antigo show de jovens talentos: “Infelizmente, hoje na TV as crianças são apenas pano de fundo. Os apresentadores não sabem aproveitar o potencial artístico e emocional delas” (ESQUENAZI, 1993, p. 15).

Ele se referia aos programas infantis que se tornam preponderantes, em termos de sucesso comercial e audiência, a partir do fim dos anos 1980. É a fase dos programas de auditório, nos quais a transmissão de desenhos é costurada por performances de apresentadoras. A mais célebre de todas foi Maria das Graças Meneghel, conhecida como Xuxa. Embora tenha estreado seu programa ainda em 1983, na Rede Manchete, foi na Rede Globo que chegou ao estrelato, com o Xou da Xuxa.

No segundo semestre de 1991, close da apresentadora estampa a capa da revista semanal de maior circulação do país, a Veja. A manchete anuncia: “Xuxa, a loirinha de

19 milhões de dólares¹⁵ — A primeira brasileira a entrar na lista dos 40 artistas mais ricos do mundo”. O *ranking* anunciado foi divulgado pela revista Forbes e colocava a apresentadora à frente de nomes como Pink Floyd, Julia Roberts e Bob Dylan (VEJA, 1991). O tom da reportagem é ufanista, como se finalmente tivéssemos “chegado lá” por meio do êxito comercial da apresentadora, como podemos ver em trechos como este:

Não há uma única estrela da França no levantamento da Forbes [...]. Também não há alemães nem japoneses. O Brasil já teve Zélia Cardoso de Mello, uma loira que arrasou a economia junto com Collor. Também está às voltas com a loira Rosane Collor, a primeira dama que presidiu a LBA. Mas ainda bem que tem Xuxa, uma loira de 19 milhões de dólares (VEJA, 1991, p. 102).

O texto jornalístico elucidava de onde vem o “filé mignon” do faturamento da apresentadora. Não seria do cachê obtido na Globo, nem da publicidade, tampouco dos shows e discos. A mina de ouro estaria no licenciamento dos produtos vendidos nas prateleiras do varejo brasileiro, norte-americano, argentino, porto-riquenho e mexicano. O sucesso internacional da apresentadora é característica do que Sérgio Mattos (2002) nomeia por “Fase da expansão internacional”. Com maior maturidade técnica, a televisão brasileira torna-se robusta, substituindo os enlatados internacionais por produções próprias, além de exportar atrações para o exterior. Destaca-se o papel da Rede Globo, que, além de vender seu modelo de atração infantil, obtinha sucesso exportando novelas.

“Calcula-se que um produto idêntico, mas sem o nome da Xuxa, venda 40% a menos” (VEJA, 1991, p. 121). O publicitário Júlio César Ribeiro, da agência Talent¹⁶, define a força comercial da apresentadora — com grande desfaçatez, típica do período

¹⁵ A reportagem afirma que, na moeda da época, o valor equivalia a 10 bilhões de cruzeiros. Atualizamos o valor para os dias de hoje, corrigindo pelo IGP-M, por meio da calculadora do Banco Central. A cifra chega a 161 milhões de reais. A revista tenta dar concretude à dinheirama para os leitores da época: “Com 19 milhões de dólares um cidadão pode comprar quarenta apartamentos de 500 metros quadrados nos melhores bairros do eixo RIO—São Paulo” (VEJA, 1991, p. 102).

¹⁶ Júlio Ribeiro foi o fundador da agência Talent, em 1980. Considerado um dos grandes nomes da publicidade brasileira, sua agência é responsável por slogans populares: “Não é assim uma Brastemp”, “Bonita camisa, Fernandinho” e “Pergunta lá no Posto Ipiranga” (ESTADO, 2018).

anterior ao aumento das pressões da sociedade civil pela regulamentação de anúncios direcionados às crianças: “Xuxa é a Nossa Senhora da Era Industrial. É a protetora dos baixinhos e a santa dos empresários” (VEJA, 1991, p. 122).

O cachê da apresentadora, somado aos contratos de merchandising (Xuxa ficava com 10% do que a emissora cobrava dos anunciantes), chegaria a 2 milhões de dólares por ano — acanhados diante de sua capacidade de fazer dinheiro. No entanto, seu papel na TV era fundamental como vitrine para que as outras vias de faturamento fossem mantidas.

A ela, sucedem várias outras apresentadoras (ver figura 7), que seguiam a cartilha da precursora, ainda que com faturamento mais modesto. Todas as apresentadoras eram jovens, brancas — a maioria, loira — e dentro dos padrões de beleza da época.

Quadro 2: programas no modelo de auditório da televisão aberta (1983-2007)

Emissora	Ano de estreia	Programa	Apresentação
Manchete	1983	Clube da Criança	Xuxa
Globo	1986	Xou da Xuxa	Xuxa
Manchete	1986	Clube da Criança	Angélica
Band	1987	ZYB Bom	Aretha
SBT	1989	Show da Simony	Simony
SBT	1989	Do Ré Mi Fá Só Lá Si	Mariane
SBT	1993	Casa da Angélica	Angélica
SBT	1993	Bom Dia & Cia	Eliana
Record	1995	Tarde Criança	Mariane
Record	1996	Show Mara	Mara Maravilha
Globo	1996	Angel Mix	Angélica
Record	1998	Eliana e Alegria	Eliana
Record	2004	Desenho Mania	Juliana Pantalena

Fonte: Adaptado de Borges (2012), Memória Globo (2018), Infantv (2018).

Os programas possuíam uma estrutura muito parecida: apresentadoras dançando e cantando músicas próprias, se dirigindo ao telespectador para passar uma “mensagem”, mediando gincanas com crianças da plateia, entrevistando artistas e esportistas. A

performance se dava como “cabeça”¹⁷ para a exibição de desenhos, a maioria de origem norte-americana. Os cenários eram coloridos, cheio de luzes, festivos.

A organização básica de todos os programas desse tipo era composta por blocos onde a apresentadora apresentava sua performance em um palco no estilo arena, cercada por crianças, seguidos por desenhos animados, que ocupavam a maior parte do tempo. A combinação era sucedida por intervalos comerciais e se repetia até o fim da atração. A ordem de exibição dos desenhos se dava de acordo com o horário: no início da manhã, passavam aqueles destinados a um público de menor faixa etária. Ao final do programa, exibiam-se os destinados ao público composto por crianças maiores e adolescentes.

Embora a criança esteja no palco, não ocupa o lugar de protagonista que já tivera na geração anterior de programas destinados a esse público. Atuam nos auditórios dos anos 1990 e 2000 como figurantes e participantes ocasionais de disputa por prêmios — muitos deles “oferecidos” por anunciantes que compravam inserções de merchandising no programa. Meninos eram incentivados a competir com meninas. Ambos possuíam pouca voz, limitando-se a mandar um beijo para o pai, para a mãe e para a apresentadora.

No *Angel Mix*, por exemplo, segundo reportagem publicada pela revista especializada “Tela Viva” (COSTA, 1998), as crianças a figurar no palco eram cuidadosamente selecionadas por empresas de *casting*, muitas vezes em agências de modelos. A operação seguia os moldes de programas de auditório destinados ao público adulto, nos quais jovens e decotadas mulheres ocupavam a primeira fila da plateia. No programa da Angélica, quase todas as crianças eram contratadas em agências de figuração. “Nós participamos de pelo menos duas gravações por semana, com 70, 80 crianças figurando. O cachê gira em torno de R\$ 50 por criança”, afirma a diretora da Agência Veray Produções, segundo a revista *Tela Viva* (1998, p. 41).

Além da estrutura, os programas tinham em comum um comportamento geral que parecia ser seguido, em graus diferentes, por todas as apresentadoras. Magalhães (2007) enumera algumas características:

¹⁷ O termo tem origem no radiojornalismo e refere-se, naquele contexto, ao texto lido pelo apresentador antes da veiculação da reportagem previamente gravada.

(1) Valorização do físico das apresentadoras com figurinos como saias curtas, botas, blusas coladas ao corpo, que destacavam o modelo estético que preconizava a silhueta esbelta (sem ser muito magra) [...]; (2) a sedução pelo olhar e pelo discurso, sempre na primeira pessoa e usando palavras que evocassem intimidade; (3) as mensagens discursivas, sempre marcadas pelo maniqueísmo; a apresentadora aparecia como transmissora dos bons costumes, da diferença entre o bem e o mal, sempre a simulação de “olhos nos olhos” com o telespectador; (4) as danças sensuais [...]; (5) uma maioria de músicas falando de romances, aventuras amorosas (MAGALHÃES, 2007, p. 94).

No início dos anos 2000, o modelo começara a dar sinais de desgaste. A audiência cai e, com ela, o interesse dos anunciantes nesse tipo de atração. Os intervalos vão ficando cada vez mais curtos. No entanto, as emissoras insistem no modelo por mais algum tempo, buscando voltar ao sucesso com a remodelação da fórmula antiga. Além disso, entendiam os programas de auditório como importantes formadores de hábito para os pequenos telespectadores. As crianças cresceriam e, familiarizadas com a linguagem da emissora, permaneceriam telespectadoras fieis.

Em 2004, o jornal Folha de São Paulo vaticina em manchete: “O declínio do império das loiras: queda de audiência e anunciantes esgota fórmula que foi sucesso por duas décadas” (MATOS, 2004). De acordo com a reportagem, as emissoras haviam desistido de procurar por novas apresentadoras que renovassem o modelo. Substituíam os programas de auditório pela simples exibição de desenhos ou de esquetes dramaturgicas voltadas ao público infantil ou simplesmente retiravam a programação infantil de sua grade matutina. Este foi o caso da Record, que substituiu Eliana — que comandava programas infantis há 15 anos — por Sônia Abrão apresentando atração cujo cerne são fofocas e receitas culinárias.

Beth Carmona, ex-diretora de programação da TV Cultura de São Paulo e, à época, presidente da TVE do Rio de Janeiro, afirma em entrevista ao jornal: “A TV aberta está em dívida com a criança. Precisa achar um rumo e produzir mais ” (MATOS, 2004). Em sua avaliação, as emissoras perceberam que as crianças estavam interessadas apenas nos desenhos, e era mais barato exibi-los sem as apresentadoras. Segundo ela, o sucesso de programas como castelo Rá-Tim-Bum, da TV Cultura, teria preocupado as emissoras comerciais: “Isso veio mostrar que as loiras não eram tudo. A TV pública serve muitas

vezes para chacoalhar as comerciais. O ‘Sítio do Picapau Amarelo’, por exemplo, foi retomado na Globo, e isso é saudável. Mas é preciso fazer mais" (MATOS, 2004).

A programação educativa da TV Cultura ganhara sucesso de crítica. Seu caráter lúdico e educativo passou a servir de parâmetro, deixando ainda mais expostos os limites dos programas de auditório no que diz respeito à educação infantil. Angélica, em entrevista concedida ainda em 1998, reconhece o valor da programação da emissora pública e explica, por uma perspectiva puramente mercadológica, o tipo de atração que apresentava: “Como não há compromisso com o comercial, com o Ibope, eles podem fazer aquilo. A gente, não. Por mais que eu faça um programa educativo [...], existe um compromisso comercial. Eles só têm esse compromisso de educar” (PLAYBOY, 1998, apud, MAGALHÃES, 2002, p. 100).

Figura 7: Imagens dos programas de auditório



Fonte: Infantv (2018).

1.6.3 Televisões públicas: uma perspectiva complementar?

Sem levar em conta a autoindulgência de Angélica, expressa na frase “Por mais que eu faça um programa educativo”, foquemos no final de sua pequena declaração: “Eles [os canais públicos] só têm esse compromisso de educar”. A função de uma TV pública não é ponto pacífico entre os pesquisadores, tampouco entre os diversos Estados, que

adotam diversos modelos.

Uma possível sistematização foi proposta pelo coletivo Intervezes (2009). De acordo com ele, podemos elencar seis concepções diversas acerca da noção de mídia pública: i) elitista; ii) educativa; iii) pública não estatal; iv) pública como alternativa à mídia comercial; v) culturalista; e vi) aparelhos de Estado. Nosso interesse aqui não é aprofundar o debate sobre cada uma delas, mas mostrar as possíveis diferenças e entender onde se insere a ideia comum de que toda mídia pública é apenas educativa.

Na elitista, baseou-se boa parte dos sistemas públicos europeus. A partir de premissa iluministas, entende que a difusão midiática deve ter uma função emancipatória na sociedade. Neste sentido, seu papel seria divulgar aquilo que há de “melhor” entre as produções disponíveis — seja na ciência, seja nas artes, como também na educação ou no jornalismo. Há uma visão paternalista implícita, uma vez que parte da premissa de que a elite saberia o que é melhor para a população em geral e, com a ajuda dos meios de comunicação públicos, poderia conduzi-la ao caminho certo, rumo à iluminação.

A concepção educativa entende a mídia eletrônica como fundamental na difusão de saberes, especialmente em cenários em que eles não estão ao alcance da população (INTERVOZES, 2009). A partir dos anos 1950, ganhou força na América Latina, cujos governantes — muitos influenciados por agências internacionais, sobretudo norte-americanas — começam a acreditar que a televisão poderia chegar onde a escola não havia chegado, curando a chaga do analfabetismo. O impasse que se colocava era a necessidade de qualificação e instrução para a formação de mão de obra útil para o processo de industrialização que se avolumava. A televisão pública poderia sanar essa lacuna: onde não houvesse uma sala de aula, poderia haver uma televisão. E, onde houvesse escola, a televisão poderia complementá-la com êxito. A radiodifusão educativa estava intimamente vinculada às políticas educacionais nacionais e regionais, seja substituindo as salas de aula onde elas estivessem em número insuficiente ou inexistente, seja complementando as aulas com conteúdos adicionais ou de aperfeiçoamento para alunos e professores.

O modelo que entende que a televisão pública não poderia se confundir com

televisão educativa fez com que surgisse uma outra concepção: a alternativa ao modelo comercial. Ela não deveria se pautar apenas por sanar lacunas educativas, mas atender a todas as necessidades de informação não satisfeitas pelos veículos comerciais, constituindo-se, inclusive, como alternativa a eles. A Empresa Brasil de Comunicação (EBC) estaria afinada com esse modelo, que entende como sendo “público” tudo aquilo que não é comercial. O entendimento sobre quem é a audiência também demarca uma diferença: os meios comerciais entendem-na como massa e buscam o gosto médio para conquistar anunciantes. Já a TV pública não está submetida às demandas comerciais e, dessa forma, pode atender a um público múltiplo e plural (INTERVOZES, 2009).

O sistema público não estatal é aquele que prima pela independência tanto do mercado, quanto do controle do Estado ou de governos. A independência, aliás, seria pré-requisito para a noção de sistema público: seja em aspectos administrativos, seja nos financeiros. Já a perspectiva culturalista estaria ligada a correntes dos Estudos Culturais que entendem o compromisso com a educação diversa culturalmente como preponderante. Seriam dois os seus pilares: “a natureza autônoma e o compromisso cidadão com a diversidade cultural” (INTERVOZES, 2009, p. 27). A ênfase na cultura multifacetada é o que difere esse modelo do anterior e a afasta do modelo educativo, identificado com ditaduras latinas. Finalmente, há a concepção de televisão pública como aparelho de Estado. Sua existência estaria circunscrita a garantir seus interesses, propagandeando aquilo que seria de seu proveito.

No Brasil, a TV pública foi criada com propósito educativo. Nos anos 1960, sob regime militar, a ideia era operar um sistema massivo pela televisão que pudesse dirimir as mazelas do analfabetismo, conforme podemos ver no artigo 13 do decreto-lei nº 236, que, em 1967, instituiu a televisão educativa no país:

Art. 13. A televisão educativa se destinará à divulgação de programas educacionais, mediante a transmissão de aulas, conferências, palestras e debates. Parágrafo único. A televisão educativa não tem caráter comercial, sendo vedada a transmissão de qualquer propaganda, direta ou indiretamente, bem como o patrocínio dos programas transmitidos, mesmo que nenhuma propaganda seja feita através dos mesmos (BRASIL, 1967).

A TV Educativa é implementada no país quase duas décadas depois da emissora

de Assis Chateaubriand, a TV Tupi¹⁸. Sua criação atendia tanto os anseios dos apoiadores do golpe, que desejavam ter um instrumento de divulgação, quanto aqueles que acreditavam no potencial da televisão para ajudar a democratizar a educação no país.

Quase todos os estados criaram, inicialmente, a sua emissora, que, via de regra, transmitia conteúdos educativos e jornalismo atrelado aos interesses de seus governantes, misturando dois dos modelos vistos anteriormente. No entanto, como a publicidade foi proibida, restavam a elas contarem com apenas o parco orçamento que lhes era destinado pelo governo. Além disso, a censura vigente nos governos militares deixava pouca margem de manobra para uma atuação que extrapolasse a missão de alfabetizar os milhões de jovens brasileiros que não frequentavam a escola — missão impossível, diga-se de passagem.

Foi a Constituição de 1988 que distinguiu o serviço público do estatal, prescrevendo a necessidade de haver uma complementariedade entre esses e o serviço comercial. A criação da Empresa Brasil de Comunicação, três décadas depois, foi um passo importante para a efetivação dessa complementariedade. Foi criada com o objetivo de se diferenciar das emissoras estatais instituídas pelos governos, caminhando para a efetivação de uma comunicação pública com relativa independência dos interesses governamentais.

Até então, TV pública era associada à função educativa — complementar ou alternativa à educação formal —, como afirma Angélica, ou à missão de propagandear as ações de governos. No entanto, no que diz respeito à programação infantil, podemos ressaltar importantes iniciativas da TV educativa, embora a bibliografia sobre elas seja escassa. Algumas delas não efetivadas em todo o seu potencial pela falta de verbas, como foi o caso da adaptação brasileira do programa Vila Sésamo. A TV Cultura foi a responsável pela iniciativa inicial, mas teve de contar com a parceria da Globo para leva-

¹⁸ A dificuldade em implementar um sistema público de mídia se deu desde as primeiras horas da história da televisão brasileira: “Chateaubriand [...] contribuiu para que a Televisão Educativa de Roquette-Pinto não fosse ao ar. Ele inviabilizou também a TV pleiteada pela Rádio Nacional, que pode ser considerada como a primeira emissora de “interesse público” no país” (DINIZ, 2013, p. 142).

la adiante. Embora a emissora pública tenha exibido o programa em 1973, legendado, foi a emissora carioca que o adaptou e levou a versão brasileira ao ar — com consultoria da TV educativa. A contradição estava posta: um programa educativo, desenvolvido por uma emissora norte-americana pública, estava gerando lucro para a emissora comercial que estava em franca ascensão no Brasil.

Mas o que é, afinal um programa educativo? Diferentemente do que era proposto pelos militares, quando os programas educativos tinham o simples objetivo de transmitir conhecimento, hoje, entende-se que o programa educativo é aquele:

Capaz de divertir, de interagir com o telespectador em geral (e com a criança em particular) de uma maneira mais complexa, prazerosa, despertando-lhe os sentidos em conjunto com a reflexão, agregando informações ao seu cotidiano, reforçando conhecimentos aprendidos na educação formal, produzindo experiências interdisciplinares e extemporâneas. Tudo isso deve contribuir para sua formação pessoal, tanto educacional quanto social, sintonizando-a com a malha social em que está inserido (MAGALHÃES, 2007, p.33).

Vários exemplos que se encaixam nessa definição são programas exibidos por uma emissora pública: a TV Cultura de São Paulo. Nos anos 1980, com a democratização do regime no horizonte, a ideia de TV instrucional já tinha se mostrado fracassada. Algumas das televisões educativas passam, então, a se guiar pela missão de ofertar uma grade compromissada com a cultura brasileira e a cidadania. Nesse cenário foi possível estabelecer experimentações, inviáveis nas emissoras que colocavam o lucro como seu principal objetivo. Dessa forma, conseguiram público e o apoio da crítica, colocando à disposição das crianças programação de qualidade em quantidade crescente, conforme veremos adiante, enquanto as comerciais diminuían ou acabavam com suas grades infantis.

Dois dos programas mais famosos, no ar nos anos 1990, foram Castelo Rá Tim Bum e Cocoricó. Neles, os produtores responsáveis sintetizaram fórmulas discutidas internamente. Procurava-se: valorizar a diversidade cultural; aproximar-se da linguagem das TVs comerciais, adaptando o objetivo educacional a um formato híbrido; apresentar uma variedade rítmica; buscar a identificação do público; e apropriar-se da tecnologia disponível (MAGALHÃES, 2012). É importante ressaltar que fizeram sucesso em plena

fase das apresentadoras infantis, servindo de contraponto a elas ao oferecer um elemento de comparação.

A TV Brasil vai ao ar em um cenário de crescente ocaso da programação infantil na televisão comercial aberta (conforme veremos no capítulo seguinte). Desde seu princípio dedica boa parte de sua grade à programação infantil. Hoje, coloca no ar dezenas de programas diários, listados a seguir. São cerca de oito horas de programação diária.

Quadro 3: Programas infantis exibidos pela EBC

PÚBLICO	GÊNERO	EXIBIÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	TÍTULO
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	#PARTIUBRASIL
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	A BICICLETA DO VOVÔ, A SÉRIE
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	A ESCOLA DOS MISTÉRIOS
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	A GRANDE VIAGEM (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	A MANSÃO MALUCA DO PROFESSOR AMBRÓSIO
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	A VELHA HISTÓRIA DO MEU AMIGO NOVO
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	A VISITA
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	ALÉM DA LENDA
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	ANA E OS ROBÔS (ANNEDROIDS – 26 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	ANIMACRIANÇA – LENDAS BRASILEIRAS (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	AS AVENTURAS DE FUJIWARA MANCHESTER (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	AS LENDAS DA TURMA DO JAMBU
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	AS NOVAS MISSÕES DO PEIXONAUTA (52 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	ASTROBALDO
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	AUÊ
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	BAÚ DO LÚ
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	BELA CRIATIVA
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	BLOG DA MARI
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	BRINCANDO COM A CIÊNCIA
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	CARRAPATOS E CATAPULTAS – TERCEIRA TEMPORADA
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	CIÊNCIA PARA CRIANÇAS

INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - A BICICLETA DO VOVÔ
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - A MENINA L
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - BEM FEITO PRA VOCÊ
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - DISQUE QUILOMBOLA
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - O QUE ACONTECE NA SALA DO DIRETOR?
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - OS DONOS DA MATA
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - PETY PODE TUDO
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V - QUEM VAI LEVAR MARIAZINHA PARA PASSEAR?
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V -TRAC!
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V – BALÚ
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	CURTA CRIANÇA V – MALU MALUCA
INFANTIL	ANI	NÃO SERIADA	LIVRE	DALIVINCASSO
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	DE MALA E CUIA
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	DIÁRIO DE MIKA
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	ERNESTO, O EXTERMINADOR DE MONSTROS (E OUTRAS PORCARIAS) (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	GAROTO CÓSMICO
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	GIRAMUNDO
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	GODOFREDO (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	HISTORIETAS ASSOMBRADAS – 2ª TEMPORADA
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	JÚLIO E VERNE - IRMÃOS GEMIAIS
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	LENDAS ANIMADAS
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	MENTES BRILHANTES (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	MEU AMIGÃOZÃO – PRIMEIRA TEMPORADA (52 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	MEU AMIGÃOZÃO – SEGUNDA TEMPORADA (52 EPISÓDIOS)
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	MEU AMIGO NIETZSCHE
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	MEU IRMÃO NERD

INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	MEU LUGAR (26 EPISÓDIOS)
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	MEU PEQUENO MUNDO
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	MINO E NINA
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	MISTÉRIOS DE ENTREVER
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	MURALZINHO
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	NINO: VIAGEM AO CONHECIMENTO
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	O COLORIDO MUNDO DE DALTON
INFANTIL	FIC	NÃO SERIADA	LIVRE	O MAR DE TERESA
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	O MUNDO DA GENTE
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	OLIMPÍADAS DA RUA
INFANTIL	FIC	SERIADA	LIVRE	OS CUPINS (13 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	OS DINÂMICOS
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	OSMAR, A PRIMEIRA FATIA DO PÃO DE FORMA (26 EPISÓDIOS)
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	PASSADO DA HORA
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	PINTANDO A SÉTIMA ARTE
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	PLANTÃO DA IMAGINAÇÃO
INFANTIL	ANI	NÃO SERIADA	LIVRE	SALU E O CAVALO MARINHO
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	TÁ NA HORA DE BRINCAR
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	TÁ NA HORA DE BRINCAR!
INFANTIL	ANI	SERIADA	LIVRE	TERRITÓRIO DO BRINCAR
INFANTIL	DOC	SERIADA	LIVRE	TERRITÓRIO DO BRINCAR (13 EPISÓDIOS)

Fonte: EBC (2018)

A fim de elucidar o propósito da EBC em privilegiar a programação infantil em sua grade, entrevistamos Cida Campos, diretora de Produção e Conteúdo da EBC. A estratégia se mostrou necessária tendo em vista a escassa bibliografia sobre o assunto. Nossa primeira pergunta foi justamente no sentido de entender essa escolha. Por que a TV Brasil tem dado tanto espaço para a programação infantil?

Cida Campos começou frisando a “minutagem” dedicada à programação infantil na emissora: são cerca de quatro horas de segunda a sexta e quatro horas no sábado e domingo. Segundo ela, busca-se uma programação de qualidade, voltada para o respeito aos valores éticos, pluralidade de pensamento, a diversidade cultural e religiosa, sem incitar a violência. Desse conteúdo, 90% é de produção brasileira independente.

A diretora afirma que a TV Brasil tem como foco a programação infantil desde sua

criação. “A tendência das emissoras abertas é hoje a redução. As emissoras alteraram as grades para colocar programas que atraíam mais anunciantes. No entanto, nós não temos nenhum interesse em mexer na nossa grade porque deu certo”, afirmou Cida.

Perguntamos então o que significa dar certo. Em que sentido “deu certo”? “É onde a gente tem mais audiência. O horário de pico de audiência da TV Brasil é na faixa de programação infantil. Em Recife, por exemplo, entre os meses de julho e setembro de 2017, a programação infantil da TV universitária, que repete a nossa, teve um *share* de audiência de 11,65%, entre as crianças de 4 a 11 anos. E, nessa mesma faixa horária, todos os canais de TV paga que têm programação exclusiva de criança somaram 13,41 nesse mesmo público. Em Salvador, a faixa de 14 a 11 anos da classe C corresponde a 1/3 de toda a audiência reunida pelas TVs pagas. Além disso, de ter uma audiência cinco vezes maior que a quinta colocada dentro desse *target*. No Distrito Federal, a TV Brasil ocupa o quarto lugar entre as TVs abertas. Possui um *share* que corresponde a um quinto da audiência de todos os canais pago. Por ser um canal de TV aberta, com uma ampla rede de canais parceiros, a TV Brasil faz uma cobertura em locais onde a TV paga não possui penetração. Quando a TV comercial escolhe o público infantil, ela está fazendo um negócio. Nós [ao valorizarmos o público infantil], estamos prestando um serviço atendendo essas crianças”, conclui.

A partir dessa entrevista, descartamos a hipótese de que a transmissão de programas infantis por parte das emissoras públicas se daria por improviso. Uma hipótese aventada era de que, diante da quantidade limitada de verba disponível, seria um caminho barato. No entanto, segundo Cida Campos, trata-se de um projeto. Afinado, diga-se de passagem, com o princípio de complementariedade postulado em nossa Carta Magna.

1.7 Comunicação e infância: caminhos e desafios

O objetivo do capítulo foi compreender as tensões e conflitos existentes nas leituras sobre a infância, especialmente em sua relação com as tecnologias. Há uma constante recorrência ao fim da infância, e que deveríamos todos estar de luto porque uma das fases que coroou o ideal moderno de igualdade, liberdade e fraternidade, de justiça

social e proteção aos mais frágeis foi, à nossa revelia, porém com nossa participação, desconstruída. Para esses autores, os meios de comunicação são vilões, mas não os exclusivos; eles representam uma fragmentação social na qual o desejo de lucro, a rapidez dos processos produtivos, a descartabilidade de quem é vulnerável e a opressão da técnica – que não liberta, mas cerceia — deram à luz a uma sociedade na qual não há mais espaço para infância, embora frequentemente os pais corram atrás dela, com uma nostalgia e com uma necessidade de preservar seus rebentos.

Observamos também uma segunda perspectiva em que a infância se encaminha para um fim anunciado, no qual os meios de comunicação funcionam de forma iconoclasta desconstruindo mitos, segredos e sonhos. Nesse aspecto, os meios não são somente cúmplices, mas os vilões, os protagonistas da execução da infância.

Há, ainda, os que acreditam que a infância vai bem, reinventada à luz das tecnologias. Surgem crianças mais preparadas e competentes para a produção e para o consumo. E elas são fruto deste mundo que tem um protagonismo tecnológico, que elas abraçam e herdam. Há também os que acreditam no potencial libertador e transformador dos meios, que, ao serem incorporados por uma educação a serviço dos interesses da transformação social, podem permitir que todos tenham infância, e não somente que todos sejam crianças.

Diante de tais perspectivas, nossa tese opta por um caminho do meio. Definitivamente não abraçamos a possibilidade de que o paraíso é agora, já chegou e apenas devemos usufruir e contemplá-lo. Porém a crença no fim da infância não é o fio condutor principal deste estudo; a dialética compreende a ideia de movimentos e se há morte (como a morte da infância), ela é apenas uma etapa de um novo começo.

Ajuda-nos muito a orientar nossas escolhas durante este estudo a compreensão do cenário. De fato, mudanças no capital levaram a mudanças na configuração urbana do país. As famílias encolheram, as jornadas de trabalho tornaram-se maiores, pois a elas se somaram os problemas de trânsito, a competitividade, o medo do desemprego e a aspiração pelo consumo. Num mundo em que é necessário ganhar mais, e trabalhar mais horas parece a resposta a essa demanda, os filhos, mesmo quando desejados, podem se tornar um peso excessivo para as famílias.

Destaca-se a solidão dos pais, cujos modelos de educação são sistematicamente questionados, inclusive pelos meios de comunicação, e que gastam muito tempo para conseguir recursos e investir na proteção dessa infância. Porém, os pais e mães estão sós, pois há poucas políticas públicas que compreendem a necessidade de se pensar o espaço das crianças, seja ele o espaço lúdico da rua, da brincadeira que corre solta, sem hora marcada, sem medo das violências das grandes cidades; seja ele o espaço de televisão, em que as crianças poderiam e deveriam se enxergar.

2 PROGRAMAÇÃO EM DISPUTA: TECNOLOGIA, ESTADO, EMPRESAS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL

*“Tinha-se, repentinamente, a possibilidade de dizer tudo a todos,
mas, pensando bem, não havia nada a ser dito.*

E quem seriam esses todos?”

(Bertolt Brecht, 2007)

Após refletirmos sobre o surgimento do conceito de infância e suas possíveis conexões com a mídia, vamos, neste capítulo, abordar as promessas que acompanham o surgimento de novas tecnologias midiáticas em relação ao Direito à Comunicação — importante nesta tese pela perspectiva de suas contradições. Neste sentido, a Economia Política da Comunicação, articulada a alguns conceitos dos Estudos Culturais, nos parece uma boa lente de aumento para observarmos a reconfiguração do Direito à Comunicação para as crianças ao longo do período analisado.

Vamos também apresentar o que consideramos os três principais atores nas disputas relativas à programação infantil. O primeiro é o Estado, e os embates para aprovar um marco teórico que garanta o Direito à Comunicação. Um de nossos objetivos específicos é traçar avanços e recuos no que diz respeito à regulação e às principais políticas públicas no setor.

A seguir, analisaremos o papel das empresas neste cenário, diagnosticando suas ações em relação à programação ao levantarmos um painel quantitativo da grade aberta dirigida às crianças. Com isso, procuraremos esboçar resposta a uma das questões de nossa problemática: Como se deu o processo de abandono do público infantil por parte das emissoras comerciais abertas? Finalmente, vamos discutir os avanços e impasses pela perspectiva das organizações da sociedade civil que reivindicam a regulação da comunicação destinada à infância, mapeando o histórico de pressões e seus limites.

2.1 Um museu de grandes novidades: as promessas da tecnologia na comunicação

“O jornal é a verdadeira forma da república do pensamento”, afirmou o jovem Machado de Assis, na crônica “O jornal e o livro”, publicada em 1859. Ainda encantado pelas ideias liberais, o escritor defendia o poder revolucionário da imprensa. “O jornal [...] é reprodução diária do espírito do povo, o espelho comum de todos os fatos e de todos os talentos, onde se reflete, não a ideia de um homem, mas a ideia popular”. O jornal teria aparecido trazendo o “gérmen de uma revolução” — que não seria apenas literária, mas também social e econômica. “É um movimento da humanidade abalando todas as suas eminências, a reação do espírito humano sobre as fórmulas existentes do mundo literário, do mundo econômico e do mundo social” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 98).

Em outra crônica sobre as promessas trazidas pela disseminação do jornalismo no Brasil, de título sugestivo “A reforma pelo jornal” (1997), Machado desenvolve o argumento sobre as promessas democratizantes que o jornal carregava. Para tanto, compara três maneiras de disseminar “a palavra”, considerada por ele “um dom divino que fez do homem matéria organizada”. A primeira seria o púlpito: prodigiosa, criadora, “mas é monólogo. A segunda, o livro: criadora também, mas ainda monólogo. A terceira, e objeto de suas esperanças juvenis, o jornal: “esculpida no jornal, [a palavra] é prodigiosa e criadora, mas não é o **monólogo**, é a **discussão**”. (1997, p. 78, grifo nosso).

A “discussão”, para ele, sintetizaria a promessa de morte do *status quo*. Acreditando na razão iluminista e embevecido pelas possibilidades de transplantar os ideais propagados pela revolução francesa, o autor afirmava que “a discussão, que é a feição mais especial, o cunho mais vivo do jornal, é o que não convém exatamente à organização desigual e sinuosa da sociedade” (MACHADO DE ASSIS, 1997, p. 80).

Cerca de 70 anos depois, Bertolt Brecht debruçava-se sobre as promessas de outro meio de comunicação que se popularizava pela Europa, o rádio. O dramaturgo alemão,

contudo, não era um entusiasta das ideias liberais¹⁹. Marxista, ele reconhecia o potencial das ondas radiofônicas, mas já desconfiava de sua realização, uma vez que estavam concentradas em mão de poucos. Ainda assim, imagina:

O rádio deve deixar de ser um aparato de distribuição para se transformar num aparato de comunicação. O rádio seria o mais admirável aparato de comunicação que se poderia conceber na vida pública, um enorme sistema de canais; quer dizer, seria, caso ele se propusesse não somente a emitir, mas também a receber; ou, não apenas deixar o ouvinte escutar, mas fazê-lo falar; e não isolá-lo, mas colocá-lo numa relação. O rádio deveria, portanto, sair da esfera do fornecimento e organizar o ouvinte como fornecedor. Por isso, são absolutamente positivos todos os esforços do rádio quanto a imprimir nos assuntos públicos um caráter realmente público (BRECHT, 2007, p. 228-229).

Brecht, em seu texto “O rádio como aparato de comunicação” (2007), rememora que, em sua origem, o rádio se desenvolveu a partir do telégrafo, quando se descobriu a possibilidade de responder às mensagens. Dessa forma, era um meio interativo em sua origem. “No que diz respeito à técnica [...] se pauta pela tarefa principal de permitir que o público não apenas seja ensinado, mas que ele também ensine” (BRECHT, 2007, p. 231).

Dessa forma, o rádio teria sido criado de modo a possibilitar a interação. No entanto, grupos econômicos assenhoraram-se da transmissão e o rádio passou a ser apenas um aparelho de emissão subjugado pela lógica comercial. “A atrofia do rádio é, assim, mais um capítulo da história da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção” (FREDERICO, 2007, p. 223). Diante da impossibilidade de cumprir o seu papel de dar voz aos homens e mulheres trabalhadores, o rádio passa a se restringir a mimetizar²⁰ a função das orquestras e teatros, transformando-se, nas palavras

¹⁹ Assim como o Machado de Assis maduro deixou de ser, substituindo o tom otimista de seus primeiros escritos pela ironia mordaz pela qual foi conhecido em seus grandes romances da maturidade.

²⁰ Leão Serva fala sobre a recorrência de “fagocitagem” dos meios novos: “O jornal publicava trechos de livros e decretos. Os primeiros fotógrafos reproduziam os retratos em óleo. O cinema mostrava pequenas cenas da vida cotidiana e de mercados, de circo etc. O rádio emite concertos, para ocupar espaço das sinfônicas, e notícias, para ocupar os espaços dos jornais. A TV chega fazendo tudo o que o rádio e o cinema faziam, também jornalismo, concertos etc. Repete-se sempre a mesma rotina: meios novos ‘fagocitam’ os procedimentos anteriores simplesmente para ter seu

de Brecht, em um “armazém acústico”. Sérgio Cappareli (2011) apresenta de maneira didática o uso “inesperado” dos meios eletrônicos, incluindo a televisão:

Muitas máquinas nasceram para ser outra coisa e logo depois tomaram outro rumo. Ou melhor, outros usos. E esses objetos que esperam ser inventados vivem numa sinuca de bico. Vem um empresário ou um militar e diz: "precisamos de um telégrafo que transmita voz. E que não tenha fio elétrico, porque o inimigo derruba os postes telegráficos e babau comunicação". Tempos depois aparece o protótipo de telegrafia por som, capaz de pôr em contato um centro de decisão com um indivíduo. Aí, vem um espertinho, e acha tudo uma maravilha, e transforma esse sistema de transporte de sinais em transporte de conteúdos de entretenimento. Os militares estrilam e o governo proíbe. Mas depois a sociedade pega gosto por essa caixa mágica – a televisão – e ela começa a satisfazer uma necessidade social que antes não existia. É assim a ciência, foi assim com a televisão e com o rádio. E mais tarde isso aconteceu também com a internet, criada inicialmente com fins militares. Em outras palavras, há descobertas que preenchem necessidades sociais e outras que criam necessidades (CAPPARELI, 2011).

Conforme vimos no capítulo anterior, as criações da televisão e da internet também foram carregadas de promessas no que diz respeito à democratização da comunicação. Primeiramente, na transmissão televisiva havia a expectativa de poder mostrar a diversidade em áudio e vídeo, de massificar a educação e de eliminar a barreira do analfabetismo para propagar sua mensagem. Hoje já podemos afirmar que tais promessas não foram cumpridas por parte da televisão comercial. Concentrada nas mãos de poucos, possui pequeno espaço para conteúdo educativo, não representa as diferenças encontradas na população e concentra-se na exibição de realidades privilegiadas, excetuando-se momentos em que o “outro” aparece como violento ou exótico — pronto para ser consumido em atividades turísticas ou artísticas.

A internet e suas possibilidades de interação ainda figuram como esperança, ao menos no senso comum, de dissolver o já conhecido monopólio dos meios de comunicação. O futuro ainda está por vir, mas não podemos deixar de observar que a

público. Ao mesmo tempo, esta cópia parece banalizante ao que cede os procedimentos e precede no tempo” (SERVA, 1997, p. 27).

internet tem se tornado um espaço parecido com o da televisão, com a diferença de ser sob demanda. Relatório da Cisco produzido em 2017 afirma que, globalmente, o tráfego de vídeo representou 73% de todo o tráfego de internet. A previsão é de que, em 2021, esse percentual cresça para 82% (CISCO, 2017). Celso Frederico, comentando os textos de Brecht sobre o rádio, relaciona o atrofiamiento de suas possibilidades à Economia Política:

Essas novas formas de desvirtuamento dos meios de comunicação, contudo, expressam também a nova etapa da contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações de produção (e sua expressão jurídica: a propriedade privada). Uma vez mais, as possibilidades atrofiadas dos novos meios de comunicação e seus pífios resultados chamam a atenção para o caráter arcaico das relações de propriedade (FREDERICO, 2007, p. 223-224).

Um dos mais importantes teóricos da Economia Política da Comunicação, Vincent Mosco (2006), afirma que a “Economia Política é o estudo das relações sociais, em especial das relações de poder, que constituem a produção, distribuição e consumo de recursos, incluindo os recursos da comunicação” (MOSCO, 1999, p. 98). Uma de suas principais características é o desejo de estudar o todo social. A “totalidade” abarca as relações sociais que envolvem economia, política e cultura. “[...] a Economia Política tem constantemente visado a união do político e do econômico dando conta da sua constituição mútua e da sua relação com esferas sociais e simbólicas mais amplas” (MOSCO, 1999, p. 99).

Outro traço marcante é a práxis social. Teoria e prática são, por essa perspectiva, indissociáveis. Dessa forma, a produção intelectual seria uma forma de transformação social e a intervenção social, por sua vez, uma forma de conhecimento. “Os economistas políticos partilham a opinião de que a divisão entre investigação e ação é artificial e deve ser abolida” (MOSCO, 1999, p. 100). Nesse sentido, possui ligação com a filosofia moral: interessa-se pelo sentido de mudança e transformação social.

2.1.1 Economia Política da Comunicação: por um caminho interseccional

A Economia Política da Comunicação (EPC) estuda, entre outros aspectos, a

produção e comercialização de mercadorias engendrada na esfera da cultura. Interessa-se também por pensar a organização das empresas detentoras dos meios de produção com o objetivo de geração de riqueza. Pela perspectiva da EPC, tais propósitos mostram-se em divergência com o interesse público. A comunicação seria, então, um bem público apropriado privadamente (BRITOS; BOLAÑO; ROSA, 2010). Mosco (2006) refere-se a esse processo como “comodificação”, em alusão ao conhecido processo capitalista de transformar bens reconhecidos pela sua utilidade social (como a água ou os alimentos) em mercadorias, avaliadas por seu valor de troca.

Suzy dos Santos (2008) ressalta a rede institucional de produtos comunicacionais como elemento de ligação entre consumidores, produtores, reguladores e empresários — sem perder de vista o motor sócio-histórico formativo do contexto. É preciso ressaltar que a EPC não considera as forças envolvidas como equânimes. E é justamente em função dessa desigualdade de poder que entra em cena a necessidade de criticar a sujeição dos produtos de comunicação de massa à função de manter a supremacia do mercado ou do Estado.

Os fundamentos da Economia Política da Comunicação estariam, de acordo com Mosco (2006, p. 105-106), em uma epistemologia realista (“no sentido em que reconhece a realidade tanto dos conceitos como das práticas sociais”); inclusiva (“no sentido em que rejeita o essencialismo, o qual reduziria todas as práticas sociais a uma única explicação político-econômica”); constitutiva (“no sentido em que reconhece os limites da determinação causal, incluindo a suposição de que as unidades de análise social interagem como conjuntos completamente formados e de uma maneira linear”); e crítica (“no sentido em que o conhecimento é visto como o produto de permanentes comparações com outros corpos do saber e com um conjunto de considerações normativas que regulam a práxis social”).

O caráter inclusivo passa por superar a tendência de a Economia Política da Comunicação ter como foco a classe social, em detrimento de outras variáveis da prática social. Ainda que o conceito de classe continue importante para os estudos, diversos autores (SANTOS, 2008) apontam a incorporação de outras dimensões da estruturação social — tais como gênero, raça e movimentos sociais —, em consequência da influência dos estudos culturais de origem inglesa.

Outro ponto de convergência entre os estudos culturais e a econômica política da comunicação é apontado por Valério Cruz Brittos, no artigo “A Economia Política da Comunicação e o papel do receptor” (2003). O autor defende a relação entre EPC e recepção ao passo em que o consumo é fundamental para a realização da mercadoria. Ressalta a necessidade de perceber o público como “ativo”, ainda que inserido em uma relação assimétrica. Mosco (2003) também ressalta a importância de se evidenciar o papel das audiências:

A comunicação não é simplesmente um efeito de práticas sociais, não é apenas a descrição de um panorama cultural que pode ser somente explicado pela economia, ciência política e sociologia. [...] É igualmente importante pensar em como as práticas de comunicação, incluindo os comunicadores e as ferramentas que eles usam, constroem um mundo social e cultural que inclui mitos e símbolos. Por exemplo, a comunicação em novas mídias como a Internet não é somente desenhada pelas grandes companhias que lucram mais com isso. É também moldada pelas pessoas cujas aspirações as levam a construir grandes visões ou mitos da tecnologia (por exemplo, criar um mundo novo que quebre as limitações de espaço, tempo e política; realizar genuinamente a igualdade e a democracia) (MOSCO, 2009, p. 67-68 apud BRITOS; BOLAÑO; ROSA, 2010, p. 3).

As regulamentações do setor de comunicação são pensadas em conjunto com as ações da sociedade, de modo entrelaçado. A análise e compreensão das estratégias do mercado, bem como das políticas públicas do Estado, interessam aos pesquisadores dessa área. No jogo de poder entre esses atores sociais soma-se a atuação da sociedade civil com o objetivo de entender “as reais capacidades da sociedade em poder dar as cartas e fazer valer suas reais necessidades, afirmando a comunicação como um direito humano em prol do interesse público” (CABRAL, 2008, p. 76). Dessa forma:

A Economia Política da Comunicação não tem outro papel como paradigma focado na produção de análises críticas estruturais, que não o de se contrapor firmemente à lógica de mercado, expondo evidências das contradições do sistema capitalista e a própria recomposição da participação dos setores sociais nos diversos processos de produção comunicacional, compreendendo a atual dinâmica de circulação de mercadorias e recomposição dos mercados na assim chamada sociedade da informação (CABRAL, 2008, p. 80).

O trecho dá a ver a luta pela justiça social como força motriz da Economia Política da Comunicação. Como foi dito anteriormente, teoria e prática não podem ser pensadas de modo separado. O sentido de mudança que rege os estudos da EPC constitui sua práxis.

2.1.2 Direito à Comunicação: por um mundo com muitas vozes

A contraposição entre bens públicos e interesses privados põe em cena a discussão sobre o Direito à Comunicação. O sustentáculo desse direito está na ideia de liberdade de expressão: os indivíduos podem pensar e se expressar livremente, sem a interferência do Estado. Ao longo do século XX, a liberdade de expressão passa a figurar nos marcos jurídicos de diversos estados nacionais, além de estar reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem. O direito à informação e a liberdade de imprensa foram somados à liberdade de expressão. O primeiro refere-se ao direito de cada cidadão de informar, informar-se e ser informado. A segunda, à liberdade de escrever e imprimir.

A percepção da própria comunicação como um direito precisa ser contextualizada historicamente: a descolonização fez com que a Unesco recebesse um escopo mais diverso de países recém-independentes politicamente. O Direito à Comunicação tem como ponto-chave o documento que ficou conhecido como Relatório MacBride²¹. Publicado pela Unesco em 1980, com um título esperançoso – “Um mundo e muitas vozes: comunicação e informação em nossa época” (UNESCO, 1983) –, o relatório é fruto de um debate que teve como pontapé inicial o questionamento de países periféricos sobre sua situação.

Além das desigualdades na circulação de bens materiais, deparavam-se com discrepância na circulação de bens simbólicos. Entrava em cena a discussão sobre o desequilíbrio nos fluxos de informação. Quatro anos antes da publicação final do relatório, “descolonizar a informação”²² foi a palavra de ordem da IV Conferência dos Países Não-

²¹ Sean MacBride, fundador da Anistia Internacional, prêmio Nobel e prêmio Lênin da Paz, era o presidente da Comissão Internacional para Estudos dos Problemas da Comunicação, que originou o documento. A equipe responsável era formada por 16 pessoas. Representavam todos os continentes e eram, em sua maioria, oriundos de países em desenvolvimento.

²² Um dos alvos principais eram as agências de notícias *Agence France Press* (AFP), *Reuters*, *Associated Press* (AP) e a *United Press Internacionais* (UPI). Apesar de se tratarem de

Alinhados, em Colombo, capital do Sri Lanka. Na ocasião, foi lançada a Nova Ordem Mundial da Informação e Comunicação (Nomic). Os debates sobre “nova ordem mundial”²³ haviam chegado à distribuição da informação: o entendimento era que a instauração da nova ordem econômica mundial estava diretamente relacionada com a necessidade de mudanças na circulação da informação e comunicação (MATTELARD, 2001, p. 212).

O relatório MacBride denunciou, com respaldo da Organização das Nações Unidas, que a informação fluía de modo concentrado, nos sentidos Norte—Sul e Oeste—Leste. Chamava atenção, dessa forma, para a “dominação” do mundo não apenas em termos de economia, mas também de ideologia. A importância do documento deu-se por mirar, pela primeira vez com a chancela de uma grande organização internacional, para as desigualdades estruturais na comunicação e na informação. Entendia-se a concentração midiática e a transformação da notícia em mercadoria como um impasse para se alcançar uma nova ordem mundial.

“Um mundo e muitas vozes” (UNESCO, 1983) também é um documento emblemático por inscrever o direito à comunicação entre os direitos humanos²⁴. Parecia

empresas europeias e norte-americanas, intitulavam-se “mundiais”, uma vez que possuíam correspondentes espalhados em diversos cantos do mundo inteiro e faziam cobertura diária. Estima-se que eram responsáveis por 80% das informações em circulação (MATTELARD, 2001). Thompson (1998) afirma, em seu livro “Mídia e modernidade”, que tais agências de notícias, com sede nas principais cidades da Europa e norte-américa, aliadas à expansão tecnológica, deram início a um novo sistema global de processamento de comunicação que se ramificou e veio a se complexificar.

²³ Em 1973, reunidos em conferência em Argel, aos chefes de Estado de países não-alinhados, é proposta a “nova ordem econômica mundial”, cujos objetivos são: “Lutar contra a deterioração dos termos mediante os quais se efetuam as trocas desfavoráveis aos países em desenvolvimento que são produtores de matérias-primas; negociar um acesso ilimitado aos mercados dos países desenvolvidos; reforçar os fluxos financeiros revendo os protocolos de acesso aos créditos do Fundo Internacional Monetário e favorecendo a participação do Terceiro Mundo na gestão desse Fundo; estabelecer um código sobre as transferências tecnológicas; e, de forma geral, editar um código de conduta destinado às sociedade multinacionais” (MATTELARD, 2001, p. 212).

²⁴ O direito à comunicação é considerado um direito humano de “quarta geração”. A “primeira geração” dos direitos humanos referem-se aos “direitos civis” – relacionados à personalidade do indivíduo (liberdade pessoal, de pensamento, de religião, de reunião e liberdade econômica). “São direitos que obrigam o Estado a uma atitude de renúncia, de abstenção diante dos cidadãos, quase no exato momento em que ele se formava, na esteira das revoluções burguesas, entre os séculos XVII e XVIII” (RAMOS, 2005, p. 123). Os direitos de “segunda geração”, por sua vez, referem-

estar no horizonte a troca comunicacional em pé de igualdade, livre da hierarquização entre os mais ricos e poderoso e os mais pobres:

Hoje em dia a comunicação é um aspecto dos direitos humanos. Mas esse direito é cada vez mais concebido como o direito de comunicar, passando-se por cima do direito de receber comunicação ou de ser informado. Acredita-se que a comunicação seja um processo bidirecional, cujos participantes, individuais e coletivos, mentêm um diálogo equilibrado e democrático. Essa ideia de diálogo, contraposta a de monólogo, é a própria base de muitas das ideias atuais que levam o reconhecimento de novos direitos humanos (UNESCO, 1983 apud RAMOS, 2002, p. 128)

Segundo Ramos (2002), reconhecer a comunicação como um direito leva à consequência de percebê-la “como passível de discussão e ação enquanto política pública essencial, tal como políticas públicas para a educação, a saúde, a alimentação, o saneamento, o trabalho, a segurança, entre outras” (p. 127). Nas palavras do Relatório MacBride:

A comunicação é um direito individual básico, bem como um direito coletivo exigido por todas as comunidades e nações. A liberdade de informação - e mais especificamente o direito de buscar, receber e divulgar informações - é um direito fundamental. Com efeito, é uma condição necessária para muitos outros direitos” (UNESCO, 1993, p. 208, tradução nossa)²⁵.

Estava posto um outro formato de comunicação global cujos princípios passavam pela prerrogativa do diálogo em vez do monólogo e pelo fluxo de comunicação horizontal.

se aos direitos políticos: liberdade de associação nos partidos, direitos eleitorais. Surgiram no século XIX em um capitalismo que passava pela fase industrial. Os chamados direitos sociais compõem os direitos de “terceira geração”: direito ao trabalho, à assistência, ao estudo, à tutela da saúde, liberada da miséria e do medo. Os direitos de “terceira geração” estão relacionados ao auge do “Estado-Providência”. Emergem do fim do século XIX até os anos 60 do século XX: ao desenvolvimento ou progresso, ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos. Os direitos humanos da “quarta geração” compreendem aqueles relacionados à democracia, informação e pluralismo (RAMOS, 2005, p. 125).

²⁵ “La comunicación es un derecho individual básico, así como un derecho colectivo requerido por todas las comunidades y naciones. La libertad de información – y mas especificamente el derecho a buscar, recibir y difundir información – es un derecho fundamental; em efecto, es una condición necesaria para muchos otros derechos (UNESCO, 1993, p. 208).

Tudo se passaria com o intuito de construir uma comunicação democrática por meio da inserção, nas representações midiáticas, do ponto de vista de indivíduos pertencentes a culturas diversas. O poder seria compartilhado, saindo das mãos daqueles que antes centralizavam a riqueza e a tecnologia.

A reação dos “países de primeiro mundo”, para usar a terminologia corrente à época, foi de repúdio. A partir das ideias liberais, argumentavam que a livre circulação das ideias estava posta e não cabia nenhum tipo de intervenção do Estado nesse sentido. Reagiram também à possibilidade de entender a comunicação como um direito mais abrangente que o direito à informação. Enquanto o direito à comunicação refere-se ao processo comunicacional, o direito à informação se restringe à mensagem (GERALDES et al, 2017). O pleito à liberdade de imprensa, por exemplo, passa pela reivindicação do direito à informação — que, por sua vez, não se restringe a ele. Confundido com liberdade de expressão, é usado como escudo para discussões mais aprofundadas sobre os processos comunicacionais²⁶.

O direito humano à comunicação diz respeito a algo ainda mais amplo que a qualidade daquilo que temos acesso. Podemos dizer que é de mão dupla: além de podermos ver material de qualidade, também temos o direito de sermos ouvidos. Quando ampliamos a escuta social, temos a oportunidade de efetivar uma representação mais democrática – que pode alterar a forma com que vários grupos sociais são vistos e a importância dada a suas pautas (GERALDES et al, 2017).

E isso nos remete a uma premissa básica na efetivação dos direitos humanos: não existe direito humano mais importante do que outro. Eles são iguais, indivisíveis e interdependentes. A garantia deles depende da existência e do respeito de outros. Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância do direito à comunicação. De acordo com a

²⁶ A respeito das armadilhas do discurso sobre “liberdade de imprensa” no Brasil, ver Venício Lima (2010): “No Brasil, nossa imprensa tardia se desenvolveu nos marcos de um liberalismo antidemocrático, que gera um sistema de mídia privado, concentrado e marcado pela presença de políticos profissionais e representantes de religiões como concessionários do serviço público de radiodifusão. Há a interdição do debate público sobre questões relativas à democratização da mídia. Essa censura é feita justamente por quem defende a “liberdade de imprensa” a todo custo. Mantendo-se hegemônicos, eles impedem o debate ‘indispensável ao verdadeiro exercício da liberdade de expressão e ao aprimoramento a democracia’”.

“Carta de Brasília” (2005), publicada a partir de discussões realizadas, em 2005, no Encontro Nacional de Direitos Humanos:

A Comunicação é um direito humano que deve ser tratado no mesmo nível e grau de importância que os demais direitos humanos. O direito humano à comunicação incorpora a inalienável e fundamental liberdade de expressão e o direito à informação, ao acesso pleno e às condições de sua produção, e avança para compreender a garantia de diversidade e pluralidade de meios e conteúdos, a garantia de acesso equitativo às tecnologias da informação e da comunicação, a socialização do conhecimento a partir de um regime equilibrado que expresse a diversidade cultural, racial e sexual; além da participação da sociedade na definição de políticas públicas, tais como conselhos de comunicação, conferências nacionais e regionais e locais. A importância do direito humano à comunicação está ligada ao papel da comunicação na construção de identidades, subjetividades e do imaginário da população, bem como na conformação das relações de poder (CARTA, 2005).

Numa sociedade midiaticizada como a nossa, o agendamento plural das questões relativas à garantia dos diversos direitos humanos é elemento básico para sua conquista, para além da positivação (GERALDES et al, 2017). Dessa forma, deve-se superar a hierarquização dos direitos. A frase “O brasileiro não conhece seus direitos” faz parte do repertório explicativo para as mazelas nacionais. Em um país de democracia tão recente, a sensação de que não conhecemos “nossos direitos” parece ser um denominador comum. No entanto, alguns direitos têm mais visibilidade do que outros. Os pleitos por saúde e educação, por exemplo, têm espaço no noticiário, ainda que mediado por interesses das empresas jornalísticas. Tais direitos estão longe de serem efetivados, mas a noção de que são essenciais para a construção da dignidade humana está disseminada.

Mas o que se sabe sobre o Direito à Comunicação? Essa talvez seja uma das discussões mais silenciadas – especialmente porque não interessa às empresas de comunicação trazê-la à tona, por envolver o questionamento de seu poder. Embora as pessoas se sintam incomodadas em relação à qualidade do que se pode ver na televisão ou ouvir no rádio, sabe-se pouco sobre o direito humano desrespeitado nesse processo (GERALDES et al, 2017).

2.1.3 A positivação do Direito à Comunicação: avanços e impasses

Embora o Direito à Comunicação seja um ilustre desconhecido, reiteradamente invisibilizado socialmente, ele se encontra parcialmente positivado na Constituição Federal de 1988 — promulgada oito anos depois da publicação do Relatório MacBride — em seus normativos infraconstitucionais. No capítulo sobre comunicação, “cada inciso foi milimetricamente disputado por entidades representantes do empresariado e da sociedade civil organizada” (GERALDES et al., 2017, p,21):

Estavam presentes nos debates e audiências públicas [...] atores como a Frente Nacional de Luta por Política Democrática de Comunicação, ABI — Associação Brasileira de Imprensa, Associação Nacional de Jornais, Associação Nacional de editores de Revistas, FENAJ — Federação Nacional de Jornalistas, Associação Nacional dos Docentes de Ensino superior, SBPC — Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, CUT — Central única dos Trabalhadores, DIEESE — Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, Associação Brasileira de Indústrias Eletrônicas, Associação Brasileira das Indústrias de Computadores (GERALDES et al, 2017, p. 21).

Entre as forças progressistas, a inspiração era o relatório MacBride. Depois de décadas de ditadura militar, havia o desejo de expurgar o fantasma e garantir a liberdade de expressão. Ainda que, no embate entre forças contrárias, não fosse possível aprovar tudo, era importante estabelecer marcos na Constituição Federal de 1988.

À comunicação social foi destinado o capítulo quinto do título VIII, dedicado à ordem social. Sadi Sapper e Antônio Heberlê (2006) ressaltam a importância de figurar nesse título, uma vez que a ordem social tem como base o primado do trabalho e como objetivo o bem-estar e a justiça sociais. Com essa localização estratégica, a mensagem passada pelos legisladores é a de que a ordem econômica não deveria reger a comunicação, e, sim, o interesse da sociedade em uma democracia.

A companhia, digamos assim ‘nobre’ no mesmo título da Carta Magna de pautas ligadas à saúde, educação, ciência e tecnologia e meio ambiente, entre outras, faz com que resulte clara a intenção do legislador de 1988 de enunciar os princípios essenciais do funcionamento da Comunicação a partir de um patamar elevado de prestação de serviços e como elemento de inclusão e cidadania. (SAPPER; HEBERLÊ, 2006, p. 2).

O capítulo quinto possui cinco artigos: números 220, 221, 222, 223 e 224. Todos eles, à exceção do 224, divididos em vários parágrafos e incisos. Em outros capítulos do texto constitucional são feitas ainda outras várias referências diretas e indiretas à Comunicação Social.

O artigo 220 deixa clara a impossibilidade de se separar liberdade e comunicação:

A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo, não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição (BRASIL, 1988, art. 220).

Os parágrafos que se seguem garantem a “plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social”. A censura, que marcou a circulação da informação no período ditatorial, é solapada no parágrafo 2º: “É vedada toda e qualquer censura, de natureza política, ideológica e artística”. Fica explícito, no parágrafo 3º, que a classificação de programas se distingue da censura (SAPPER; HEBERLÊ, 2006). O parágrafo. 5º determina que a comunicação não pode ser objeto de monopólio ou oligopólio²⁷. Finalmente, o parágrafo 6º acentua que os veículos impressos (comunicação escrita) não dependem de licença da autoridade.

Visto que as emissoras de televisão e rádio são concessões públicas outorgadas e renovadas pelo Estado e referendadas pelo Congresso, há na Constituição preceitos que elas devem seguir — diferentemente dos meios impressos, que prescindem de autorização para funcionar. O artigo 221 encontra-se dividido em 4 incisos sobre os princípios que deverão ser atendidos pela programação radiofônica e televisiva:

I- preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; II- promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

²⁷ “Tecnicamente, não há monopólio, mas é difícil dizer o mesmo em relação a oligopólios, especialmente de televisão aberta, especialmente se for levado em conta que há no Brasil grupos de TV que, sozinhos, amealham em determinados programas e horários mais de 50% da audiência e também mais da metade dos investimentos publicitários” (SAPPER; HEBERLÊ, 2006).

III- regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei; e IV- respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL, 1988).

O artigo 222 versa sobre a propriedade das empresas jornalísticas e de radiodifusão sonora e de sons e imagens e seus regimes. É definido que somente pode ser proprietário dessas empresas os brasileiros natos ou há mais de 10 anos naturalizados ou pessoas jurídicas constituídas sob as leis brasileiras e com sede no país²⁸.

No artigo 223 fica estabelecida que a outorga e renovação de concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão são de responsabilidade do Estado, e deve ser observado o princípio da complementaridade dos sistemas privados, público e estatal. O artigo 224, por fim, foi acrescentado em 1991 e significa um avanço. Por meio dele, é regulamentado o Conselho de Comunicação Social²⁹. Os conselheiros seriam eleitos nacionalmente. Participariam categorias de profissionais e empresários, além de membros da sociedade civil, que teriam como atribuição a:

Realização de estudos, pareceres, recomendações e outras solicitações

²⁸ O texto original, de 1988, estabelecia que 100% do capital votante dessas empresas deveria ser controlado por brasileiros natos ou naturalizados há mais de 10 anos. Em 2002 o texto foi alterado, estabelecendo o percentual de 70%. Sapper e Heberlé (2006, p. 3) comentam as razões para a mudança: “Houve, a rigor, três razões básicas que explicam a abertura para o ingresso de capital do exterior: esta é uma tendência muito clara observada na grande maioria dos países, impulsionada pela onda globalizante dos mercados que se instaura a partir do meio da década de 90, inclusive naqueles de economia tradicionalmente mais fechada; em segundo lugar, empresas e empresários brasileiros viam (e veem) com bons olhos o aporte de recursos do exterior, permitindo construir parcerias que fortaleçam suas organizações e, por fim, a questão da reciprocidade, ou seja, empresas brasileiras ligadas à convergência da comunicação social também são sócios (majoritárias ou minoritárias) em empreendimentos do gênero, na América Latina e Europa, especialmente”.

²⁹ Os debates sobre a criação do conselho ilustram os embates que cercaram a redação do texto constitucional. Em encontro nacional da Federação Nacional dos Jornalistas (Fenaj), em 1984, que surgiu a proposição de formar um Conselho Nacional de Comunicação (CNC) por meio de uma emenda popular. O objetivo era debater projetos para a Assembleia Nacional Constituinte de 1987/88. A oposição, encabeçada pela “bancada da comunicação”, ligada à Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert), com a coordenação do, à época, ministro das Comunicações, Antonio Carlos Magalhães. “No anteprojeto finalmente aprovado na subcomissão, em sessão tumultuada e sem a presença de oito dos seus vinte e um membros, inclusive da própria relatora, o CNC desapareceu” (LIMA, 2013, p. 26).

que lhe forem encaminhadas pelo Congresso Nacional, ou por solicitação de qualquer dos membros do Conselho, do Poder Executivo ou de entidades da sociedade civil, a respeito do Título VIII, Capítulo V (Da Comunicação Social), da Constituição Federal (BRASIL, 1991).

De acordo com a regulamentação aprovada, o conselho é apenas um órgão auxiliar do Congresso Nacional. Ainda assim, encontrou resistências para sua instalação — que se efetuiu 11 anos depois, em 2002. Funcionou apenas por quatro anos, ficando inativo de 2006 até 2012, quando foi estabelecido com uma “composição distorcida que favorece inequivocamente à representação empresarial” (LIMA, 2013, p. 29).

O amparo constitucional não basta para a realização do direito à comunicação. As normas constitucionais não foram acompanhadas da elaboração de leis que a regulamentassem. Sem elas, a Constituição, segundo Bolaño (2003), é “aquela que foi sem nunca ter sido”:

A falta dessa regulamentação acaba preservando, na prática, o velho modelo. Mesmo a vitória que foi a abolição da censura, à falta de uma regulamentação dos direitos do telespectador, especialmente no que se refere à proteção do menor e do adolescente, acaba dando munição aos defensores da manutenção do capitalismo selvagem em matéria de comunicação no país (2003, p. 37).

As lutas, jogos e debates que perpassaram a inscrição do capítulo sobre a Comunicação na Constituição Federal de 1988 garantiram a normatização de demandas da sociedade civil organizada pelo Direito à Comunicação. No entanto, a letra impressa no papel não se efetivou no planejamento e execução de políticas públicas que garantissem a democratização da comunicação.

A socióloga Maria das Graças Rua (1998) afirma que, diante de um impasse, há dois caminhos: a política ou a coerção. Política é “um conjunto de procedimentos destinados à resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de bens e recursos públicos” (p. 4). A atividade política do Estado se dirige, em grande parte, à investida de tentar efetivar as demandas dirigidas por atores sociais ou pelos próprios agentes do sistema político. E é justamente no esforço de organizar as demandas que se desenvolvem

aqueles "procedimentos formais e informais de resolução pacífica de conflitos" que caracterizam a política. A coerção também está envolvida no fazer político, mas quando ela é pura e simples tem grande impacto e custos sociais.

Ainda segundo Ruas (1998), é importante diferenciar política pública de decisão política. As políticas públicas compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido, é necessário distinguir entre política pública e decisão política. A política pública demanda ações com o intuito de implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política representa uma escolha dentro de um "leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando [...] uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis" (RUAS, 1998, p. 2). Dessa forma, podemos dizer que os artigos do capítulo 5º da Constituição Federal representam uma decisão política — e que poucos se converteram em política pública.

Aqueles que se envolvem nos embates pela construção da política são os chamados atores políticos. Para mapeá-los, é importante estabelecer quais são os grupos que podem ganhar ou perder com tal política. São aqueles cujos interesses podem ser atingidos por ela. Entre eles, podem ser citados os agentes públicos, privados, internacionais, os trabalhadores, a mídia (RUAS, 1998). Para que uma questão cara a um, ou mais, desses atores se transforme em problema político e entre em pauta na agenda do governo, é necessário que entrem em embate.

Um estado de coisas geralmente se transforma em problema político quando mobiliza ação política. Para que uma situação se torne um problema político e passe a figurar como um elemento prioritário da agenda governamental é necessário que manifeste uma ou mais destas características:

(a) mobilize ação política: seja ação coletiva de grandes grupos, seja ação coletiva de pequenos grupos dotados de fortes recursos de poder, seja ação de atores individuais estrategicamente situados; (b) constitua uma situação de crise, calamidade ou catástrofe, de maneira que o ônus de não resolver o problema seja maior que o ônus de resolvê-lo; (c) constitua uma situação de oportunidade, ou seja, haja vantagens, antevistas por algum ator relevante, a serem obtidas com o tratamento daquele problema (RUA, 1998, p. 6).

Quando os atores postulam suas demandas, há a formulação de alternativas diante do confronto de interesses. Cada qual utiliza de seus recursos (votos, organização, capacidade de produzir crises no sistema) para vencer a disputa. A dinâmica das relações entre os atores costuma observar três padrões: lutas, jogos e debates.

As lutas ocorrem quando, necessariamente, um dos atores sai perdendo com a vitória do outro. No entanto, em consequência das eventuais consequências enfrentadas pelos atores envolvidos, é factível uma acomodação entre os interesses em conflito, onde cada um dos envolvidos cede um pouco. “Por outro lado, a acomodação pode ser uma estratégia de algum ator interessado para adiar o confronto para o momento da implementação, quando a situação política e a correlação de forças podem lhe ser mais favoráveis”, afirma Ruas (1998, p. 8)

Os jogos se dão muito no mundo da política: ocorre quando é possível vencer um adversário em um momento, sem eliminá-lo do processo, de forma que ele possa vir a ser um aliado. O debate, por sua vez, envolve conjunturas nas quais cada um dos atores tenta convencer o outro, transformando-o em seu aliado. Entre as táticas, encontram-se: persuasão, ameaça, pressão pública, exercício da autoridade, obstrução e negociação, dentre outros.

Na circunstância da promulgação da Constituição, os atores envolvidos no debate sobre a Comunicação eram diversos: movimentos sociais organizados, exercendo pressão pública e negociação; as empresas de comunicação, operando na base da obstrução, negociando e estabelecendo trocas; o poder público, no exercício de autoridade, ameaça, persuasão e negociação, entre outros.

Nesta tese, se considerarmos o Direito à Comunicação, interessa analisar amiúde quatro dos atores envolvidos no processo de esvaziamento da programação infantil na televisão aberta: Estado, as empresas de comunicação, a sociedade civil organizada e, finalmente, o público — a saber, as crianças.

2.2 Comunicação e Estado: marcos regulatórios e políticas públicas para a comunicação e infância

A Constituição Federal de 1988 amalgama em seu texto preceitos estabelecidos internacionalmente na Declaração Universal dos Direitos do Homem³⁰ e na Declaração dos Direitos da Criança³¹. O artigo 227 enuncia que o tripé Estado, família e sociedade deve garantir à criança os direitos:

À vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O inciso IV do artigo 221, presente no quinto capítulo, ressalta os preceitos que devem conduzir a Comunicação Social:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios: “I preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas; [...] IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família (BRASIL, 1988).

Dois anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988, é aprovada a lei

³⁰ A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela ONU em 1948. No item 2 do artigo XXV, menciona a necessidade de cuidado diferenciado para as crianças: "a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social".

³¹ A Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU) data de 1959 e, em dez princípios básicos, afirma o direito da criança “à proteção especial; às oportunidades e facilidades necessárias ao pleno desenvolvimento saudável e harmonioso; a utilizar-se dos benefícios relativos à seguridade social, incluindo-se a adequada nutrição, moradia, recreação e serviços médicos; a receber educação e a ser protegida contra todas as formas de negligência, crueldade e exploração”. Especificamente sobre a Comunicação, postula em seu artigo 17: “Os Estados Partes reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental”.

nº 8.069/90, que normatiza o artigo 227. Conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) substituiu o chamado Código dos Menores³². Como o nome sugere, o marco legal que estava em vigência até o ECA entendia os indivíduos até 18 anos como “menores”. Em vez de garantir direitos às crianças e adolescentes, o documento era um apanhado de dispositivos que versavam sobre a normatização referente, por exemplo, à conduta do menor infrator e à situação de crianças que trabalhavam ou que foram abandonadas³³. O primeiro artigo é emblemático para o entendimento do propósito do código: “O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código” (sic) (BRASIL, 1927).

O ECA é considerado um marco porque é a primeira lei brasileira a entender a criança como sujeito de direitos, digno de atendimento prioritário e políticas públicas específicas direcionadas a elas. Fruto de anos de luta da sociedade civil, rompe finalmente com o horizonte assistencialista e estigmatizante que norteava o Código dos Menores.

Quadro 4: O ECA e Código dos Menores: o que muda com o estatuto

	ECA	CÓDIGO DOS MENORES
DOCTRINA	Proteção integral - a Lei entende que todas as crianças e	Situação irregular - a Lei é voltada apenas para os

³² O decreto nº 17.943-a, de 12 de outubro de 1927, ficou conhecido como Código Mello Mattos, em função de seu idealizador. O jurista José Cândido de Albuquerque Mello Mattos foi o primeiro “juiz de menores” do Brasil.

³³ Os títulos dos capítulos do decreto dão a ver a tônica do código: “Dos infantes expostos”, “Dos menores abandonados”, “Da inibição do patrio poder e da remoção da tutela”, “Das medidas aplicáveis aos menores abandonados”, “Dos menores delinquentes”, “Da liberdade vigiada”, “Do trabalho dos menores”, “Da vigilância sobre os menores”, “De vários crimes e contravenções”, “Do juízo privativo dos menores abandonados e delinquentes”, “Do abrigo de menores”, entre outros (BRASIL, 1927).

	adolescentes são sujeitos de direitos e passam a ser considerados cidadãos em fase peculiar de desenvolvimento	abandonados, "expostos", "carentes" ou autores de ato infracional; determina, para esse público, ações de assistência, proteção e vigilância, entendendo-os como objetos tutelados pela lei e pela justiça
IDADES	Divide os menores de 18 anos em crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos)	Não havia diferenciação; o que estava previsto no Código dos Menores era aplicado a qualquer um, entre 0 e 18 anos, considerado em situação irregular

Fonte: Andi (2009).

As disposições preliminares do ECA manifestam a percepção da criança como sujeito de direitos. Reafirma a proteção legal a toda³⁴ criança e adolescente — considerando criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, entre 12 e 18 anos de idade. O tripé família, sociedade e Estado — estabelecido na Constituição como garantidor de direitos e proteção — passa a ter o dever de conferir prioridade na efetivação dos direitos à vida, à saúde, à educação, à cultura, entre outros. A garantia de prioridade compreende a precedência no recebimento de socorro, na precedência de atendimento nos serviços de relevância pública, na preferência de formulação e execução

³⁴ Diferentemente do Código dos Menores, que versava apenas sobre a criança infratora ou em situação de abandono, o ECA normatiza os **direitos** e a necessidade de **proteção** a todas: “Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (BRASIL, 1990).

de políticas públicas e na destinação privilegiada de recursos do Estado (BRASIL, 1990).

Estabelece os cinco direitos fundamentais da criança e do adolescente brasileiros. Todos passam a ter direito à vida e à saúde; à liberdade, respeito e dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, cultura, esporte e lazer; e à profissionalização e proteção no trabalho.

No que diz respeito à mídia, vale destacar o Título III, Capítulo I, artigo 71: “A criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990).

No Capítulo II, Seção I do mesmo título, encontram-se os artigos 74, 75, e 76. Juntos, compõem os deveres do poder público e das empresas de comunicação perante as crianças e adolescentes. O Estado deverá regular “as diversões e espetáculos públicos, informando sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada”. Os promotores das diversões e espetáculos, por sua vez, devem responsáveis “afixar, em lugar visível e de fácil acesso [...] informação destacada sobre a natureza do espetáculo e a faixa etária especificada no certificado de classificação”. Além disso, “as emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”. E complementa: “Nenhum espetáculo será apresentado ou anunciado sem aviso de sua classificação, antes de sua transmissão, apresentação ou exibição” (BRASIL, 1990).

No artigo 254, o ECA determina a pena para aquele que transmitir programas em horário inapropriado ou sem aviso de sua classificação: espetáculo em horário diverso do autorizado ou sem aviso de sua classificação: “multa de vinte a cem salários de referência; duplicada em caso de reincidência a autoridade judiciária poderá determinar a suspensão da programação da emissora por até dois dias” (BRASIL, 1990).

Sara Pereira (2007) afirma que na última década do século XX vários países ocidentais alteraram seus códigos de regulação audiovisual, em função da percepção da importância que esse domínio passa a ter e de transformações sociais e tecnológicas. O entendimento sobre os efeitos da televisão para os menores mudou e passou-se a discutir

as consequências oriundas dessas transformações. A Carta da Televisão para Crianças (1995), embora não tenha valor legal, é citada por diversos autores (PEREIRA, 2007; BUCKINGAM, 2007; FRANCO, 2009; FERREIRA, 2014) como um marco na discussão de políticas públicas sobre a relação entre infância e televisão. Seus cinco princípios são:

1. As crianças devem ter programas de alta qualidade produzidos especificamente para elas e que não as explorem. Estes programas, juntamente com o entretenimento, devem permitir-lhes desenvolver as suas capacidades físicas, mentais e sociais.
2. As crianças devem ouvir, ver e expressar a si próprias, a sua cultura, a sua linguagem e experiências de vida, através de programas televisivos que afirmem o seu sentido de pessoas, de comunidade e de lugar.
3. Os programas para crianças devem promover a consciência e apreciação de outras culturas em paralelo com as suas próprias experiências culturais.
4. Os programas para crianças devem ser variados em género e conteúdo, mas não devem incluir cenas gratuitas de violência e sexo.
5. Os programas para crianças devem ser emitidos de forma regular, em horas que as crianças estejam disponíveis para ver e/ou distribuídos por outros meios de grande alcance acessíveis (CIMEIRA MUNDIAL, 1995 apud PEREIRA 2007).

O Estado brasileiro, de maneira ainda precária, se inscreve nessa busca pela proteção das crianças perante os programas televisivos. No entanto, é apenas em 2006, com a portaria que regulamenta a Classificação Indicativa, que podemos notar avanços mais arrojados em relação à regulação social da mídia dirigida às crianças.

2.2.1 Classificação Indicativa

O inciso XVI do artigo 21 da Constituição afirma o Estado deve “exercer a classificação, para efeito indicativo, de diversões públicas e de programas de rádio e televisão” (BRASIL, 1988). As empresas de comunicação, conforme veremos no item 3.3, resistem a permitir que isso ocorra com o argumento de que a prática configuraria censura. Encontraram, durante décadas, lacunas na legislação. A Constituição e a legislação infraconstitucional deixam claro que é prerrogativa do Estado fazer a classificação, mas não havia procedimentos claros sobre como cumprir essa tarefa. Dessa forma, até a

implementação da Classificação Indicativa, cabia basicamente aos telespectadores a responsabilidade de decidir sobre o que assistiria. Às empresas, por sua vez, estaria franqueada a relativa liberdade de exibir o que desejassem.

O fato é que, segundo Venício Lima (2001), “na mídia brasileira predomina a *no law*, ou seja, a ausência de regulação”. E as tentativas nesse sentido encontram fortes restrições por parte das empresas de comunicação. Conforme vimos na seção anterior, um estado de coisas só se transforma em problema político quando consegue-se mobilizar ação política.

A dificuldade reside no fato de que as empresas de mídia, ao serem a principal fonte de informação à respeito dos projetos e ações do Estado, exercem papel fundamental no agendamento da agenda pública. Dessa forma, não são apenas espectadores do processo de desenvolvimento. São agentes, sobretudo quando o que está em pauta atinge diretamente seus interesses comerciais. As empresas de comunicação são privilegiadas mediadoras do debate acerca das políticas públicas a serem adotadas em sua própria área de negócio. Isso as torna atores sobremaneira poderosos, conforme veremos na seção 3.3.

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva toma posse. É o primeiro trabalhador a ser eleito na história do Brasil, oriundo de um partido de esquerda, o Partido dos Trabalhadores. Pode-se dizer que mudanças na política de comunicação vigente não estavam no horizonte do possível quando outros mandatários tomaram posse. Diferentemente de Sarney, Collor — ambos proprietários de empresas de comunicação — e Fernando Henrique, esperava-se que Lula fizesse mudanças no setor. No que diz respeito a esta tese, a principal delas foi a instituição de procedimentos para a efetivação de política pública relacionada à regulação da mídia para crianças: a Classificação Indicativa.

A partir dela, os pais e as crianças passaram a poder ver qual seria a indicação etária de um programa antes de sua exibição, oferecendo instrumentos para que a família possa, dentro de suas condições e princípios, escolher os programas adequados para seus filhos. Além disso, as empresas passaram a ter de transmitir apenas produtos classificados como adequados ao horário. O ECA, conforme vimos anteriormente, já previa as penas para a empresa que desobedecesse. A punição passou a ser regulamentada.

Figura 8: Símbolos da Classificação Indicativa

03 Entenda os símbolos da Classificação Indicativa na TV

Símbolo	Classificação Indicativa	Características	Horário de exibição na TV aberta
L	Livre	Não expõe crianças a conteúdos potencialmente prejudiciais.	Exibição em qualquer horário
10	Exibição em qualquer horário	Conteúdo violento ou linguagem inapropriada para crianças, ainda que em menor intensidade.	Exibição em qualquer horário
12	Não recomendado para menores de 12 anos	As cenas podem conter agressão física, consumo de drogas e insinuação sexual.	Exibição a partir das 20h
14	Não recomendado para menores de 14 anos	Conteúdos mais acentuados com violência e ou linguagem sexual.	Exibição a partir das 21h
16	Não recomendado para menores de 16 anos	Conteúdos de sexo ou violência mais intensos, com cenas de tortura, suicídio, estupro ou nudez total.	Exibição a partir das 22h
18	Não recomendado para menores de 18 anos	Conteúdos violentos e sexuais extremos. Cenas de sexo, incesto ou atos repetidos de tortura, mutilação ou abuso sexual.	Exibição a partir das 23h

É aconselhável que os pais assistam e conversem com os filhos sobre conteúdos e temas abordados, a Classificação Indicativa também é apresentada na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Fonte: Ministério da Justiça (2018).

O Supremo Tribunal Federal foi acionado em novembro de 2011 por uma ação do Partido Trabalhista Brasileiro solicitando o fim da obrigatoriedade da classificação indicativa de programas de rádio e TV. Foi questionada a constitucionalidade do artigo do ECA que confere ao Estado a responsabilidade de determinar o horário de exibição dos programas, a partir da faixa etária. O pedido apresentado acusava a classificação de ferir a liberdade de expressão, argumento repellido pela Advocacia Geral da União, segundo a qual o artigo não facultava ao governo a possibilidade de interferir na programação. A Associação de Emissoras de Rádio e Televisão também entrou com um pedido de inconstitucionalidade do ECA. O ministro Dias Toffoli, relator do processo, declarou-se contrário à classificação e afirmou em plenário:

É chegada a hora de pararmos de pensar sistematicamente que o povo deve ser tutelado pelo Estado, ou que o povo não tem capacidade de discernimento ou que o povo brasileiro em razão de condições sociais não teria a dignidade como ser humano de saber fazer as suas opções pessoais, individuais (JORNAL NACIONAL, 2011).

O ministro Joaquim Barbosa pediu vista e, em função de sua aposentadoria, o processo só voltou a ser julgado em 2016, quando seis ministros acompanharam o voto do relator e puseram fim à possibilidade de penalizar as empresas que exibissem programas

em horários inapropriados para a faixa etária, de acordo com a Classificação Indicativa.

2.2.2 Resolução 163 de 2014 do Conanda

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) foi instituído em 1991. Vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, tem o objetivo de fiscalizar o cumprimento das normas do ECA e formular políticas públicas para as crianças e adolescentes. É composto por entidades da sociedade civil e por membros do governo. Entre as suas finalidades estão: buscar a integração e articulação dos conselhos estaduais, distrital e municipais e conselhos tutelares; acompanhar o reordenamento institucional, propondo modificações nas estruturas públicas e privadas; convocar, a cada dois anos, a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; e oferecer subsídios e acompanhar a elaboração de legislação pertinente ao tema (SDH, 2017).

No que diz respeito à relação criança e mídia, a ação do Conanda de maior destaque foi a publicação da Resolução 163 de 2014. Somada ao Código de Defesa do Consumidor — que estabelece como abusiva a publicidade que “se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança” em seu artigo 37 (BRASIL, 1990) —, declara a ilegalidade da publicidade infantil. E mais: define quais exatamente seriam as estratégias abusivas.

Esta Resolução dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente.

§ 1º Por 'comunicação mercadológica' entende-se toda e qualquer atividade de comunicação comercial, inclusive publicidade, para a divulgação de produtos, serviços, marcas e empresas independentemente do suporte, da mídia ou do meio utilizado.

§ 2º A comunicação mercadológica abrange, dentre outras ferramentas, anúncios impressos, comerciais televisivos, spots de rádio, banners e páginas na internet, embalagens, promoções, merchandising, ações por meio de shows e apresentações e disposição dos produtos nos pontos de vendas.

Art. 2º Considera-se abusiva, em razão da política nacional de atendimento da criança e do adolescente, a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção

de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço e utilizando-se, dentre outros, dos seguintes aspectos:

I - linguagem infantil, efeitos especiais e excesso de cores; II - trilhas sonoras de músicas infantis ou cantadas por vozes de criança; III - representação de criança; IV - pessoas ou celebridades com apelo ao público infantil; V - personagens ou apresentadores infantis; VI - desenho animado ou de animação; VII - bonecos ou similares; VIII - promoção com distribuição de prêmios ou de brindes colecionáveis ou com apelos ao público infantil; e IX - promoção com competições ou jogos com apelo ao público infantil (BRASIL, 2014).

Embora as resoluções do Conselho tenham caráter deliberativo, as empresas de comunicação continuaram a veicular esse tipo de anúncio, ignorando a resolução e deslegitimando a decisão. Movimentos da sociedade civil, no entanto, passaram a ter um instrumento mais concreto para reivindicar no judiciário a proibição desse tipo de anúncio, conforme veremos adiante. De acordo com Guareschi (2013),

A grande mídia reage contra qualquer instância, tanto governamental como da sociedade civil, quando são apresentadas sugestões ou propostas de regulamentar a publicidade ou a propaganda de determinados produtos ou mesmo estabelecer normas para proteger determinados públicos dessa publicidade (GUARESCHI, 2013, p. 66)

Thompson, em seu livro “Mídia e modernidade” (2009), afirma que o senso comum entende a vida política e a pública como atividades do Estado. No entanto, desde o início das sociedades modernas, temos a formação de uma cultura política vibrante “além da esfera do Estado”: “se encontravam em organizações que incluíam desde as classes populares de trabalhadores, até os salões, cafés e ‘clubes’ da vida social burguesa” (THOMPSON, 2009, p.126).

Thompson ressalta o papel preponderante da imprensa na ascensão de tais formas de vida pública e na articulação de um tipo de “opinião pública” que podia se distinguir das doutrinas oficiais do Estado, funcionando como um poder crítico em relação a ele. No princípio da idade moderna, há dois séculos, o Estado era o agente potencial de cerceamento da liberdade da imprensa. Tudo se passava em garantir que empresas privadas se incumbissem de informar de maneira independente do Estado, com um

mínimo de constrangimento, e então teríamos um cenário favorável à liberdade de imprensa. “Os direitos do indivíduo tinham de ser protegidos contra o uso excessivo do poder do Estado. Dava-se por descontado que a livre iniciativa era o fundamento da liberdade de expressão” (THOMPSON, 2009, p. 208). No entanto, o autor aponta dois fatores que modificaram o cenário daqueles que se preocupam com “liberdade de imprensa” na contemporaneidade: 1) a concentração de recursos da indústria da mídia, “levando a conglomerados da comunicação em grande escala, com interesses numa diversificada teia de atividades da mídia”; e 2) a intensificação no processo de globalização. “Com a transformação das organizações da mídia em organizações comerciais de grande escala, a liberdade de expressão teve de enfrentar [ameaças] que provem não do uso excessivo do poder do Estado, mas antes do desimpedido crescimento das organizações de mídia e de seus interesses comerciais” (THOMPSON, 2009, p. 208). Dessa forma,

A visão não intervencionista da atividade econômica não é necessariamente o melhor fiador da liberdade de expressão, pois um mercado desregulado pode se desenvolver de modo a reduzir efetivamente a diversidade e a limitar a capacidade de muitos indivíduos de se fazerem ouvir. [...] O mercado sozinho não cultiva necessariamente a diversidade e o pluralismo na esfera da comunicação (THOMPSON, 2009, p. 208).

Como exemplo, Thompson (2009) cita a Inglaterra, onde o crescimento da circulação de jornais impressos foi acompanhado do declínio do número de jornais publicados e do crescimento de grandes conglomerados.

O autor defende a importância de observarmos o papel da mídia porque a visibilidade³⁵ das ações e o conseqüente impacto causado na compreensão dos indivíduos se tornam, na modernidade, inseparáveis do desenrolar da própria ação. A mídia cria novos campos de ação e interação, envolvendo formas características de visibilidade cujas

³⁵ “Com o desenvolvimento da imprensa, os governantes mudaram sua maneira de governar. Antes, visibilidade exigia co-presença, partilhamento do mesmo ambiente espaço-temporal. A distância e as aparições ocasionais em cerimônias, atestava o caráter sagrado do poder” (THOMPSON, 2009, p.126).

relações de poder podem mudar de forma rápida, dramática e imprevisível: “O desenvolvimento dos meios de comunicação criou um novo tipo de publicidade [...] que não implica que indivíduos se reúnam em lugares compartilhados para discutir questões de interesse comum” (THOMPSON, 2009, p. 206).

Dessa forma, a visibilidade mediada não se trata apenas de um veículo, mas do caminho principal para a articulação e lutas sociopolíticas. Obter visibilidade é passar a ter reconhecimento no espaço público, fazendo avançar a causa em questão. Por outro lado, a visibilidade mediada pode ser instrumento que causa danos no oponente.

De toda sorte, conforme veremos adiante, tanto a classificação indicativa quanto a resolução do Conanda foram aprovadas em um cenário de esvaziamento da programação infantil na televisão. Vistas nesse contexto, as medidas, mesmo se entrassem em pleno vigor, seriam menos significativas do que quando as manhãs televisivas eram predominantemente ocupadas por programas infantis. Para entendermos o processo em que se deram as mudanças, é necessário analisar o papel de outro ator desse embate: as empresas de telecomunicação.

2.3 O papel das empresas de telecomunicação

Retomando o fio da meada, é interessante lembrar que imediatamente após a aprovação da resolução do Conanda que especificava as situações em que os anúncios direcionados às crianças seriam abusivos, as empresas de comunicação publicaram nota de repúdio, representadas por suas associações empresariais — Associação Brasileira de Anunciantes (ABA); Associação Brasileira de Agências de Publicidade (Abap); Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (Abert); Associação Nacional de Jornais (ANJ); Associação Brasileira de Radiodifusores Abra); Associação Brasileira de Rádio e Televisão (Abratel); Associação Brasileira de TV por Assinatura (Abta), Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner); e a Central de Outdoor:

I – O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), órgão ligado à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou, na última sexta-feira, a Resolução nº 163/2014, que, na sua essência, recomenda a proibição da publicidade infantil no Brasil.

II – Diante de tal fato, as Entidades subscritoras, ao reafirmarem o seu compromisso com o Estado Democrático de Direito, informam que reconhecem o Poder Legislativo, exercido pelo Congresso Nacional, como o único foro com legitimidade constitucional para legislar sobre publicidade comercial.

III – Por fim, confiam as subscritoras que a autorregulamentação exercida pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária – CONAR, é o melhor – e mais eficiente – caminho para o controle de práticas abusivas em matéria de publicidade comercial (ABERT, 2014).

A despeito da falácia da nota — a resolução do Conanda não contraria a prerrogativa do Legislativo, uma vez que não cria nova lei, e, sim, normatiza a já existente — para os fins desta seção, interessa destacar a recorrência das empresas diante de posições do Estado que contrariem seus interesses: invocam a autorregulamentação e, mesmo que indiretamente, o argumento da liberdade de expressão. Seu papel de mediadoras do debate público torna ainda mais difícil o avanço das pautas relativas à Democratização da Comunicação. Cabe lembrar que, conforme vimos, a mesma estratégia foi adotada a respeito da Classificação Indicativa.

Venício Lima (2010) ressalta que os empresários de comunicação costumam repudiar fortemente qualquer tipo de intervenção do Estado para regular seus produtos em nome da liberdade de expressão, no sentido de livre iniciativa, livre de medidas regulatórias — a “liberdade de empresa”. No entanto, quando a ação do Estado está dentro de seus interesses, como na proteção contra a entrada de empresas de telecomunicação, o discurso se inverte e a ação estatal se torna desejada. Outro argumento muito utilizado pelas empresas passa pelo espectro da ditadura, ainda vivo entre os brasileiros. Usa-se o termo censura como sinônimo de regulação. O fato é que, como vimos anteriormente, os governos têm se vergado frente ao desgaste político com as empresas de comunicação (LIMA, 2011).

É preciso ressaltar que no caso da radiodifusão há ainda questões técnicas envolvidas. Uma vez que o espectro eletromagnético é um bem público limitado, concedido por meio de licenças a poucos, conforme veremos adiante, é de suma importância regulá-lo a fim de dar acesso aos cidadãos por meio da pluralidade nas representações sociais e, dessa forma, garantir a tal evocada liberdade de expressão. Do contrário, confere-se liberdade de expressão para um grupo, ao passo que se silencia outros. Nas palavras de Guareschi, “nenhuma sociedade pode se manter, muito menos se transformar, sem que haja algo que a sustente e a

reproduza socialmente. E esse é o papel dos meios de comunicação” (GUARESCHI, 2013, p. 34).

A história das concessões públicas de televisão é importante para entendermos o lugar que as empresas ocupam hoje. A televisão brasileira, depois de alguns ensaios iniciais, aparece em sua faceta comercial em 1950³⁶, com Assis Chateaubriand. O Estado adota o modelo comercial, oferecendo concessões a empresas privadas.

É importante ressaltar que essa foi uma escolha do Estado — cercada por pressões e lobbies —, uma vez que existem dois modelos: **estatal** e **comercial**. O **estatal** é financiado por meio de pagamento de tarifa por parte dos usuários ou pela destinação de parte do orçamento estatal. No modelo **comercial**, as emissoras organizam-se como empresas e vendem espaços publicitários para obter financiamento. Bolaño, no livro “Mercado brasileiro de televisão” (2004), afirma que:

A delimitação do sistema comercial [brasileiro] encontra complicações colocadas pela atuação do governo no setor. Em primeiro lugar, o governo é, no Brasil, poder concedente e fornecedor de infra-estrutura básica para o funcionamento do sistema. [...] O governo atua também como anunciante, de duas formas: através da propaganda institucional gratuita (o que passa pela questão ideológica [...]) e como participante na formação do bolo publicitário, em relação ao qual a importância de sua contribuição não é pequena (BOLAÑO, 2004, p. 32).

Entre 1965 e 1970, o mercado de TV passa de relativamente competitivo para oligopolizado: centralizado e concentrado. O ponto fulcral foi a implementação de rede nacional de televisão — até então a televisão era um veículo regional que oferecia “estrutura de comercialização e estratégias de programação defasadas em relação às necessidades dos anunciantes” (BOLAÑO, 2004, p. 33).

³⁶ Angêla Diniz (2013) critica estudos que apontam Chateaubriand como o único responsável pela televisão no Brasil. Segundo ela, iniciativas públicas merecem destaque. “O fato de Chateaubriand não ser um empresário qualquer, mas o poderoso e o temido proprietário da maior rede de jornais e emissoras de rádio do Brasil na época, explica em parte, o peso que essa versão passou a ter. Mas não se pode debitar apenas a esse aspecto a prevalência, por tanto tempo, de uma visão que, longe de fazer jus à realidade, acabou condicionando a própria maneira como a televisão passou a ser entendida no Brasil” (p. 57).

Com essa concepção de televisão voltada aos anunciantes, o objetivo das empresas no Brasil é a conquista do público. No entanto, a noção de público para a Economia Política da Comunicação não é a mesma do senso comum, a saber, composto pela audiência. O público que precisa ser agradado é aquele composto por empresas de publicidade, representantes dos anunciantes e governo — principais agentes catalisadores dos anúncios. A máxima “aquele que não está pagando é o produto” aplica-se para o chamado “público-alvo” da televisão. Sobretudo em um cenário como o dos anos 1970, conhecido como o “milagre brasileiro”.

Nesse sentido, cabe aqui um parêntese sócio histórico para caracterizar as condições econômicas da época em que se deu a consolidação da televisão: embora o Produto Interno Bruto (PIB) tenha crescido 11,2% em 1970, a renda estava concentrada nas mãos de poucos (FAUSTO, 2000). A política econômica do general-presidente Emílio Garrastazu Médici, encabeçada pelo ministro da fazenda Delfim Neto, era justificada pela armadilha retórica que afirmava ser necessário fazer o “bolo crescer”, para depois distribuí-lo. Recursos tomados de empréstimo no exterior, investimento de capital estrangeiro, expansão do comércio exterior e maior arrecadação de tributos eram o arrimo desse tal “milagre”. Assim, privilegiou-se a acumulação de capitais, facilitando o consumo pessoal das classes de renda alta e média.

Os historiadores João de Mello e Fernando Novais, no ensaio “Capitalismo tardio e sociabilidade moderna” (1998), afirmam que o período produziu uma “sociedade deformada e plutocrática, isto é, regida pelos detentores da riqueza”. A renda dos trabalhadores foi diminuída a fim de que fosse aberto espaço para os “lucros astronômicos” e para “a diferenciação das rendas e do consumo dos funcionários do dinheiro e da nova classe média” (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 618).

A despeito da desigualdade, foi um momento de euforia, marcado pela promessa de que o Brasil finalmente passaria figurar entre as nações desenvolvidas, num curto espaço de tempo. O cotidiano de homens e mulheres dos centros urbanos era invadido por novidades no que se referia às possibilidades de consumo. Ferros elétricos, bonecas que falavam, fogão a gás, geladeira, televisão, batons e perfumes, entre outras “maravilhas” que o consumo poderia propiciar, eram objetos de desejo, agora fabricados pela crescente indústria nacional.

A crescente concorrência entre grandes empresas constitui a base da formação da indústria cultural brasileira, formando o núcleo dos anunciantes. Por outro lado, o crescimento econômico, responsável pelo aumento do nível de emprego e pelo conseqüente incremento na renda da nova classe média, dinamiza o mercado de bens de consumo: objeto da propaganda (MELO; NOVAIS, 1998).

Retomando a questão referente ao público, cara à EPC, Bolaño (2004) aponta que a estrutura distributiva economicamente concentrada criou dois públicos distintos, que formam, juntos, a audiência total: o **público “que pode consumir”**, menor e mais interessante para as empresas de comunicação; e o chamado **público “abrangente”**, muito mais volumoso, formado por pessoas que assistem à televisão, mas que não consomem no mesmo ritmo do primeiro, provocando, portanto, interesse secundário³⁷.

Dessa forma, a importância da “audiência total” é relativizada quando surgem inovações tecnológicas que permitem a segmentação do público. É importante frisar que “mercado segmentado” é composto por sujeitos que estão aptos para comprar — seja por alta renda, seja por condições de crédito — os produtos ofertados durante a transmissão.

Pensar na audiência de televisão nesses termos é importante para entendermos o esvaziamento da programação infantil na televisão comercial aberta na contemporaneidade, uma vez que o problema da desigualdade social continua posto³⁸. Embora a audiência total infantil continue aumentando na TV aberta, as possibilidades de segmentação apresentadas

³⁷ “Num contexto no qual a produção dos setores de ponta assenta-se na diversificação das mercadorias e cujo mercado é numericamente estreito, a publicidade torna-se uma peça fundamental, inerente ao planejamento de grandes empresas. Evidentemente o seu papel na reprodução é o mesmo quer seja nos países centrais ou periféricos. Não obstante, é preciso muito mais esforço para convencer poucos a consumir mais do que induzir muitos a comprar o bastante. Esse fato essencial empurra o setor publicitário no Brasil em direção à organização empresarial, o que indiscutivelmente aconteceria com a presença dos grandes oligopólios. Mas foi certamente acelerado pela vigência dessas condições” (ARRUDA, 1985 apud BOLAÑO, 2004, p. 41).

³⁸ “Esse é o maior problema hoje no Brasil. Apesar da massificação da educação fundamental e, em menor medida, do ensino médio, além da criação de uma vasta rede de universidades federais, estaduais e privadas e da grande queda no índice de analfabetismo, a desigualdade no Brasil continua a mesma. Apesar de as distorções salariais e as políticas negativas de controle salarial serem comumente usadas como justificativa para a desigualdade, o fato é que, mesmo em épocas de crescimento econômico, com mercado de trabalho livre e governo democrático, as distorções de renda e classe pouco mudaram no Brasil (Luna; Klein, 2009, p.113)

pelas tecnologias — primeiramente pela TV a cabo, seguida pela internet — faz com que o “público que pode consumir” migre para essas mídias. Junto com ele, os anunciantes.

O público da TV aberta é certamente mais amplo do que aquele de cada um dos múltiplos segmentos alcançados pelos canais disponíveis na TV paga. Se essa é uma questão importante para todos os que desejam se comunicar por meio da televisão, é um problema ainda maior quando falamos do segmento infantil: o que interessa a uma criança de 3 anos, por exemplo, não atrai uma outra com apenas dois anos a mais, e os programas destinados a alguém com 5 anos talvez sejam considerados “muito infantis” para um sujeito de apenas 8 anos. Em resumo, na TV aberta, seria impossível a segmentação de público conseguida na TV paga. Além disso, na TV paga é possível criar “universo” em volta da mercadoria (com desenhos temáticos, virais na internet, etc.), em vez de se limitar aos anúncios tradicionais de 30 segundos. A internet, por sua vez, potencializa ainda mais a segmentação e a possibilidade de dirigir a mensagem especificamente ao público-alvo.

2.3.1 Esvaziamento da televisão aberta para crianças

A grade de programação televisiva é o grupo de informações que agrupa, por horário, todos os programas transmitidos. Por meio dela, é possível ler suas estratégias de comercialização. As decisões sobre o que exibir e quando jogam luz às escolhas econômicas e estratégias de uma empresa, ou às políticas que perpassam uma emissora pública. “A carteira de identidade de um canal de televisão, público ou privado, continua sendo a sua programação”, afirma Wolton (1990, p. 70).

O que amamos na televisão é, principalmente, tanto o inesperado das imagens quanto o fato de sabermos que sua aparição é organizada numa grade, por definição insatisfatória, mas que constitui uma espécie de aquecimento temporário da percepção. Essa "codificação" das emissões tem uma função essencial de ponto de referência cultural e relembra que a recepção não é totalmente livre. A importância da programação está, além disso, diretamente ligada ao status da televisão geralista, sempre com um perigo de desnaturalização, se a programação atinge uma adequação estrita entre a demanda e a oferta, como é tendência da televisão privada (1990, p. 70).

De acordo com Wolton (1990), a força da programação reside de uma relativa

autonomia da oferta perante a demanda e, dessa forma, ter a liberdade de apresentar produtos que não possuem índices de audiência garantidos. É nesse sentido que a TV pública pode oferecer uma grade melhor, uma vez que a TV privada encontra-se atrelada ao faturamento. Para Raymond Williams (2016), a sequência estabelecida na grade é definidora para o conceito de radiodifusão em si:

O que está sendo exibido não é, nos antigos termos, uma programação de unidades separadas com inserções específicas, mas um fluxo planejado, em que a verdadeira série não é a sequência publicada de programas, mas essa sequência transformada pela inclusão de outro tipo de sequência, de modo de que essas sequências juntas compõem o fluxo real, a real 'radiodifusão' (WILLIAMS, 2016, p. 100).

O cerne da prática televisiva, para o autor, estaria justamente no fluxo de programas. Diferentemente das “unidades discretas” do cinema ou do teatro, as emissoras de televisão têm interesse em manter a atenção do telespectador para a programação como um todo, formada por uma série de programas — que pressupõe uma retroalimentação contínua. A noção de fluxo pretende servir como elemento central na interpretação do meio televisivo. Neste sentido, não poderíamos nos furtar a fazer uma análise, ainda que inicial, das grades das emissoras abertas, no que concerne à programação infantil.

Diversos autores apontam a importância de avaliar o cenário em que se mostra necessária a política pública a ser discutida. No que diz respeito ao modo pelo qual evoluíram as grades de programação infantil na TV aberta, não havia dados ou pesquisas consolidadas disponíveis.

Para contribuir para o preenchimento de tal lacuna, desenvolvemos uma técnica própria para aferir e comparar o espaço reservado para a programação infantil na televisão aberta, como descrito a seguir. Selecionamos grades televisivas publicadas no jornal Folha de São Paulo entre os anos de 1991 e 2014³⁹. Foram analisadas uma grade de terça-feira e uma grade de sábado em seis dos doze meses dos anos no intervalo mencionado: janeiro,

³⁹ A partir de 2010, o jornal Folha de São Paulo deixa de publicar a programação televisiva em suas páginas. Tal ação tem a dizer sobre a diminuição da importância da TV aberta em nosso país – além de dificultar o trabalho dos pesquisadores que se debruçam sobre a televisão.

março, maio, julho, setembro, novembro. Para se chegar ao número de horas semanais dedicadas às crianças, multiplicamos por cinco o número de horas destinadas às crianças em um dia da semana e somamos o número de horas transmitidas no sábado, na seguinte fórmula:

Quadro 5: Fórmula para cálculo semanal

$$\begin{aligned} & (\text{número de horas destinadas à programação infantil em um dia da semana} \times 5) \\ & + (\text{número horas destinadas à programação infantil no sábado}) \\ & = (\text{número horas destinadas à programação infantil semanalmente}) \end{aligned}$$

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, calculamos a média do ano, na seguinte fórmula:

Quadro 6: Fórmula para cálculo anual

$$\begin{aligned} & (\text{número horas destinadas à programação infantil semanalmente em janeiro} + \text{número horas} \\ & \text{destinadas à programação infantil em março} + \text{número horas destinadas à programação infantil em maio} + \\ & \text{número horas destinadas à programação infantil semanalmente em julho} + \text{número horas destinadas à} \\ & \text{programação infantil semanalmente em setembro} + \text{número horas destinadas à programação infantil} \\ & \text{semanalmente em novembro}) \\ & \div 6 \\ & = \text{média do número horas destinadas à programação infantil no ano em questão} \end{aligned}$$

Fonte: Elaboração da autora.

Os resultados gerais serão apresentados na tabela a seguir:

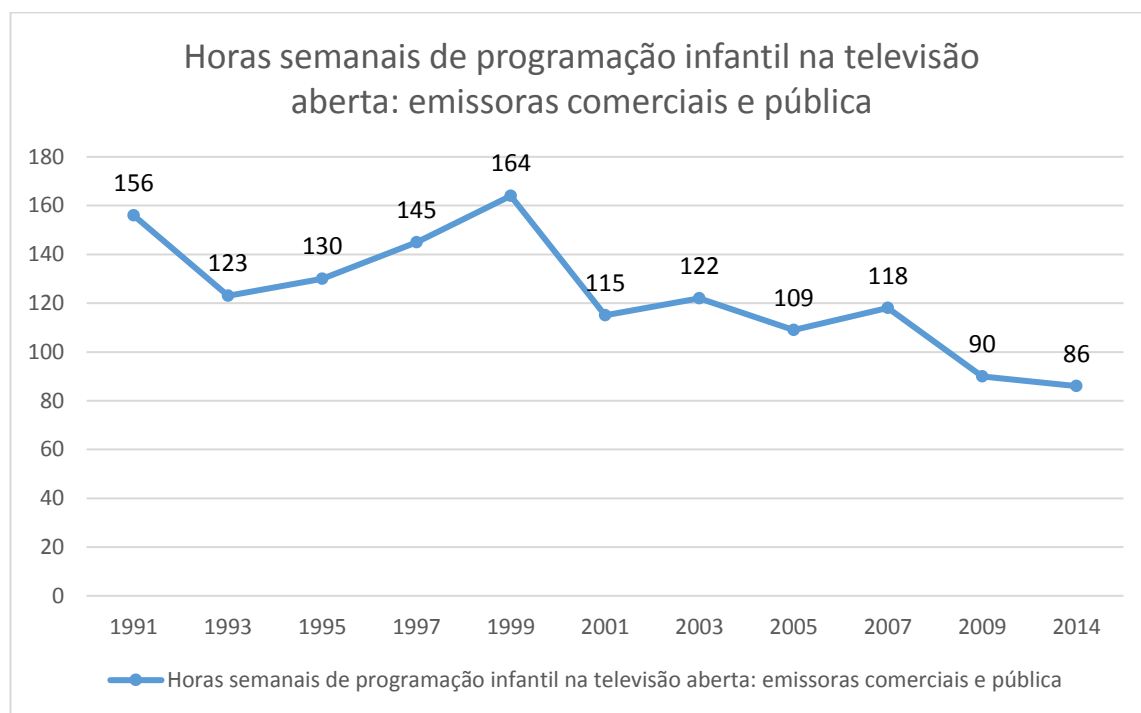
Tabela 5: Horas dedicadas à programação infantil: emissoras comerciais e pública

1991		2003	
<i>Total</i>	<i>156 horas</i>	<i>Total</i>	<i>122 horas</i>
TV comercial	141 horas	TV comercial	66 horas
TV pública	15 horas	TV pública	56 horas
1993		2005	
<i>Total</i>	<i>123 horas</i>	<i>Total</i>	<i>109 horas</i>
TV comercial	95 horas	TV comercial	54 horas
TV pública	28 horas	TV pública	55 horas
1995		2007	
<i>Total</i>	<i>130 horas</i>	<i>Total</i>	<i>118 horas</i>
TV comercial	97 horas	TV comercial	68 horas
TV pública	33 horas	TV pública	50 horas
1997		2009	
<i>Total</i>	<i>145 horas</i>	<i>Total</i>	<i>90 horas</i>
TV comercial	105 horas	TV comercial	40 horas
TV pública	40 horas	TV pública	50 horas
1999		2014	
<i>Total</i>	<i>164 horas</i>	<i>Total</i>	<i>86 horas</i>
TV comercial	122 horas	TV comercial	51 horas
TV pública	42 horas	TV pública	35 horas
2001			
<i>Total</i>	<i>115 horas</i>		
TV comercial	87 horas		
TV pública	27 horas		

Fonte: Elaboração da autora.

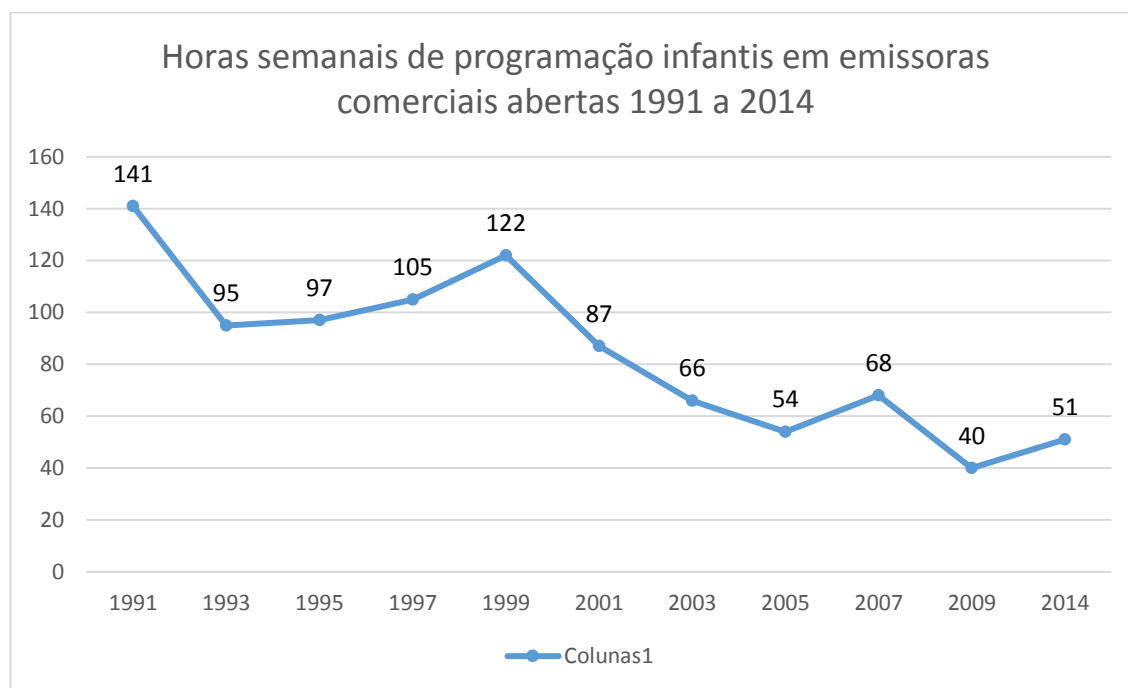
A análise da programação televisiva de emissoras abertas destinadas ao público infantil nos apontou para alguns caminhos. Conforme o gráfico a seguir, podemos notar uma queda de cerca de 47% entre os anos de 1991 e 2014.

Gráfico 1 – Horas semanais de programação infantil nas grades de emissoras pública e comerciais: 1991 a 2014



Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 2 – Horas semanais dedicadas à programação infantil em emissoras comerciais abertas: 1991 a 2014



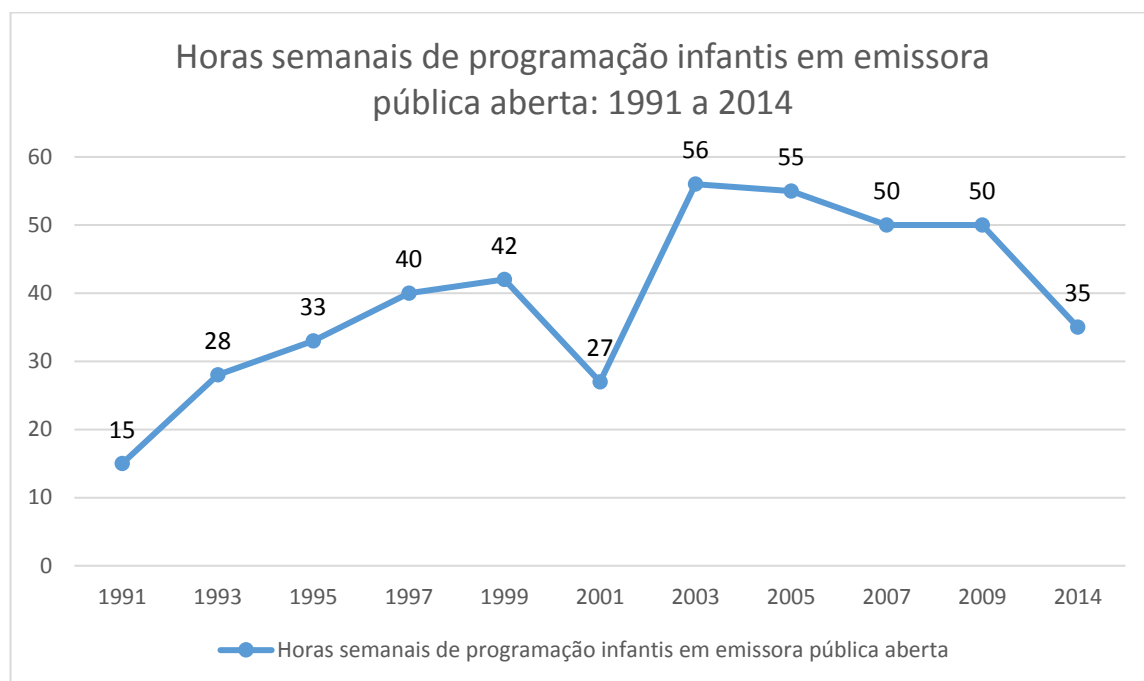
Fonte: Elaboração da autora

Se analisarmos apenas as grades de emissoras comerciais abertas, podemos notar uma queda ainda mais acentuada. Entre os anos de 1991 e 2014, o número de horas destinadas às crianças teve redução da ordem de 63%, conforme podemos observar por meio do gráfico 2.

Ao analisarmos apenas os números referentes às emissoras públicas⁴⁰, podemos notar uma curva menos acentuada. De fato, entre os anos de 1991 e 2014, percebe-se um crescimento no número de horas, embora esse seja entrecortado por momentos de queda e ascensão, conforme observa-se por meio do gráfico 3.

⁴⁰ Até 2007, foi analisada a grade da TV Cultura. A partir de 2007, analisou-se a grade da TV Brasil.

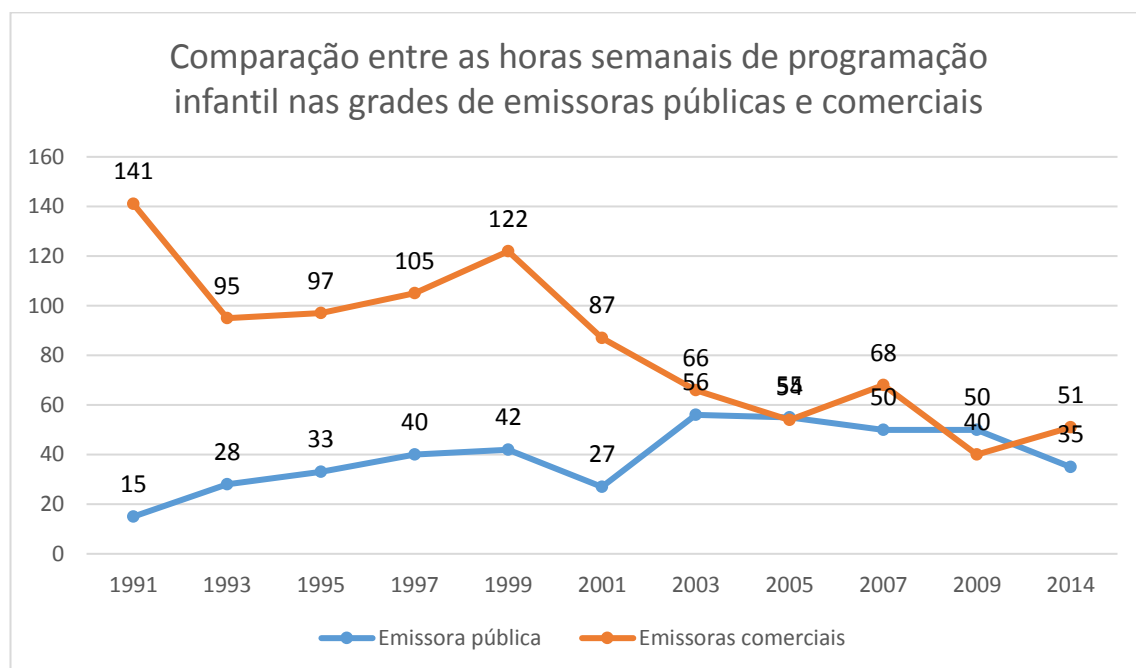
Gráfico 3 – Horas semanais de programação infantis em emissora pública aberta: 1991 a 2014



Fonte: Elaboração da autora

O gráfico 4 ilustra o papel complementar adotado pelas emissoras públicas. Num primeiro momento, ascendente para garantir conteúdos educativos não ofertados pelas emissoras comerciais. Num segundo, complementando o número de horas que antes eram oferecidas pelas emissoras comerciais.

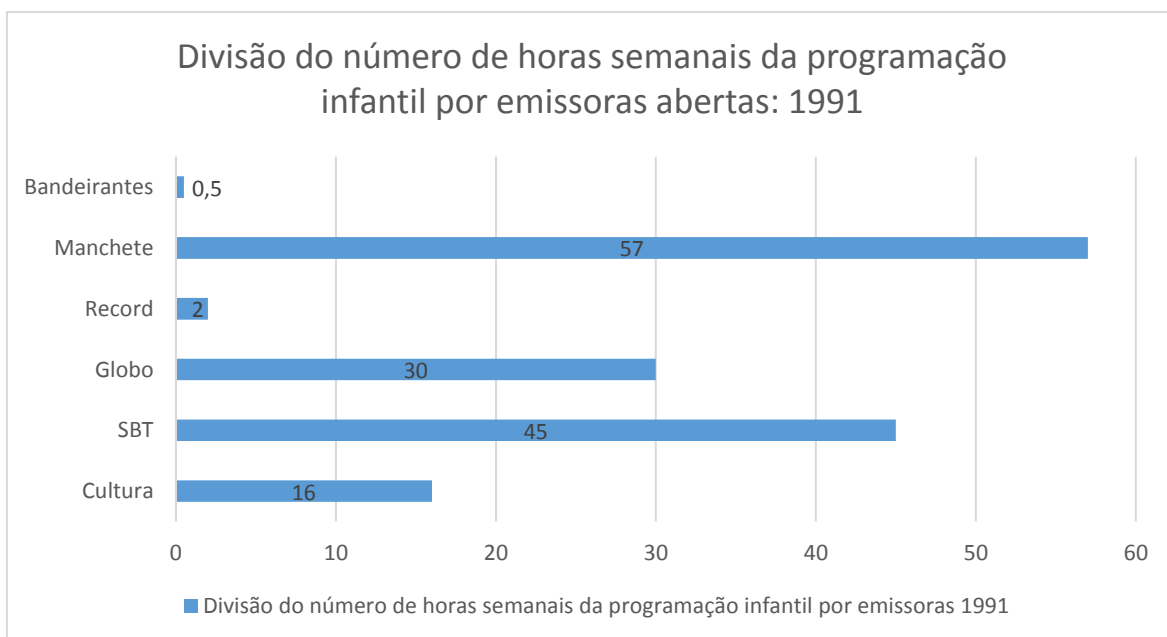
Gráfico 4 – Horas semanais de programação infantil nas grades de emissoras pública e comerciais



Fonte: Elaboração da autora

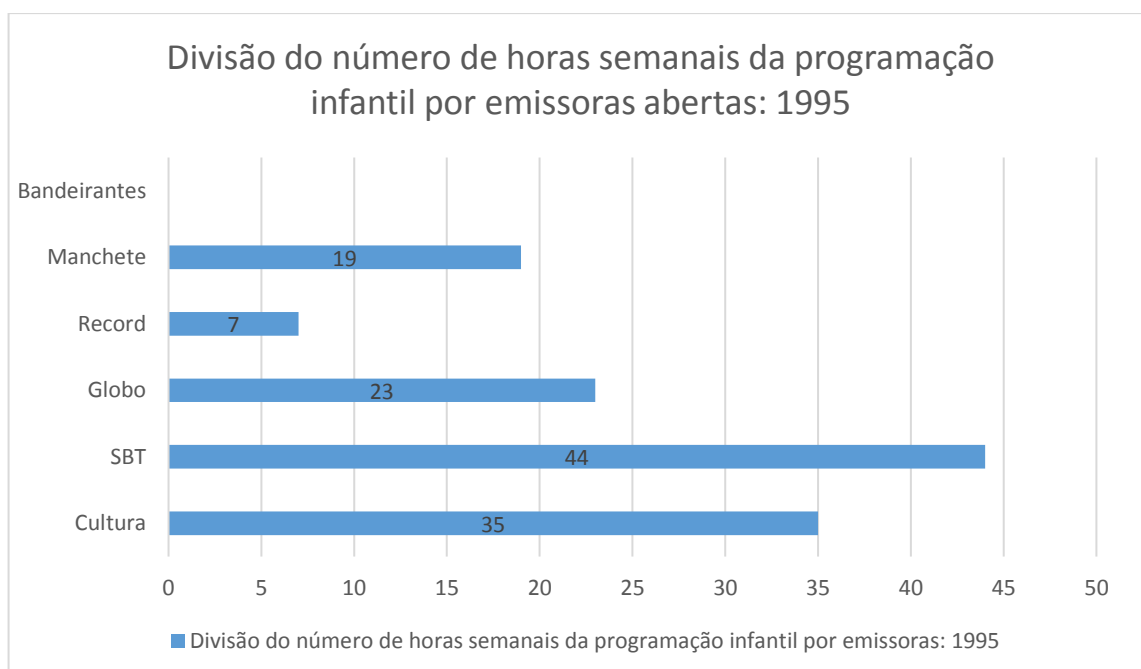
Entre 2003 e 2014, chama a atenção o fato de que a Cultura ou a TV Brasil ofereceram quase o mesmo número de horas destinadas às crianças que aquelas ofertadas por todas as emissoras comerciais abertas somadas. Observa-se, ainda, que nos anos de 2005 e 2009 apenas uma emissora pública aberta apresenta número maior de horas semanais que todas as emissoras comerciais abertas juntas. A seguir, podemos ver a divisão do conteúdo infantil entre as emissoras abertas nos anos de 1991, 1995, 2001, 2005, 2014:

Gráfico 5 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil: 1991



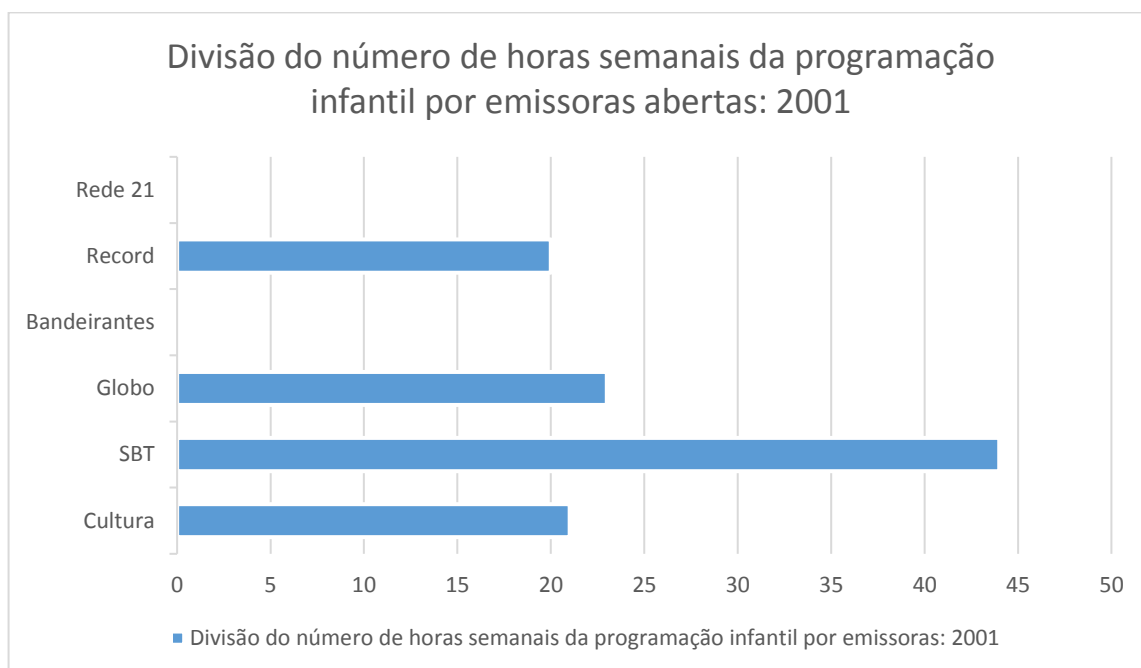
Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 6 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 1995



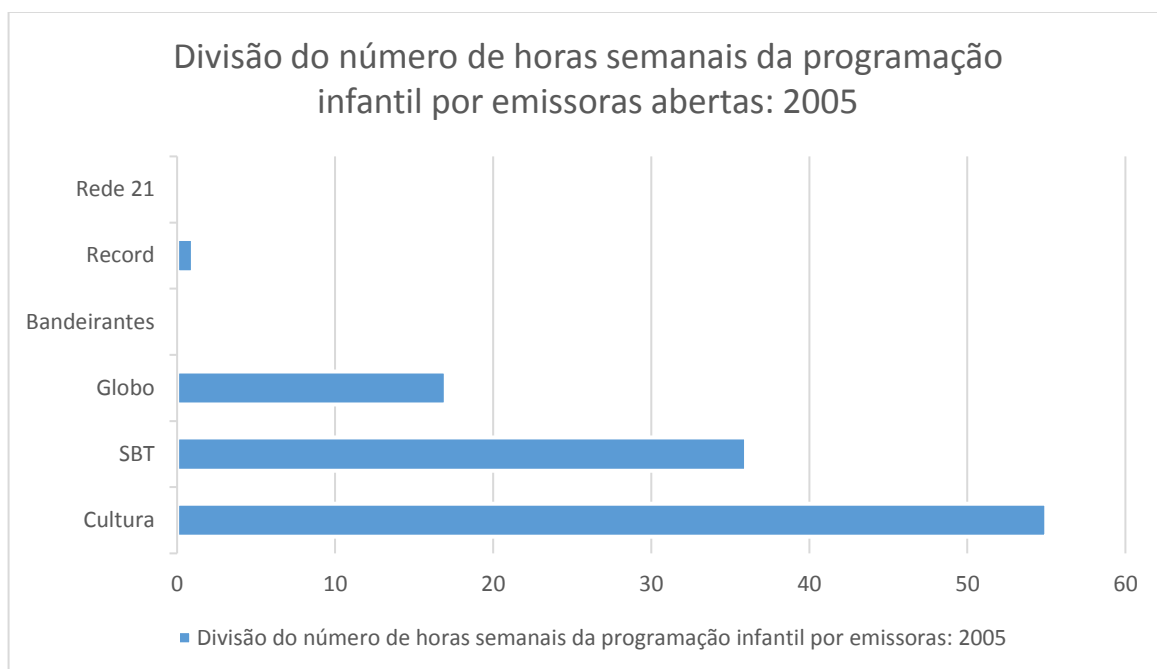
Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 7 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 2001



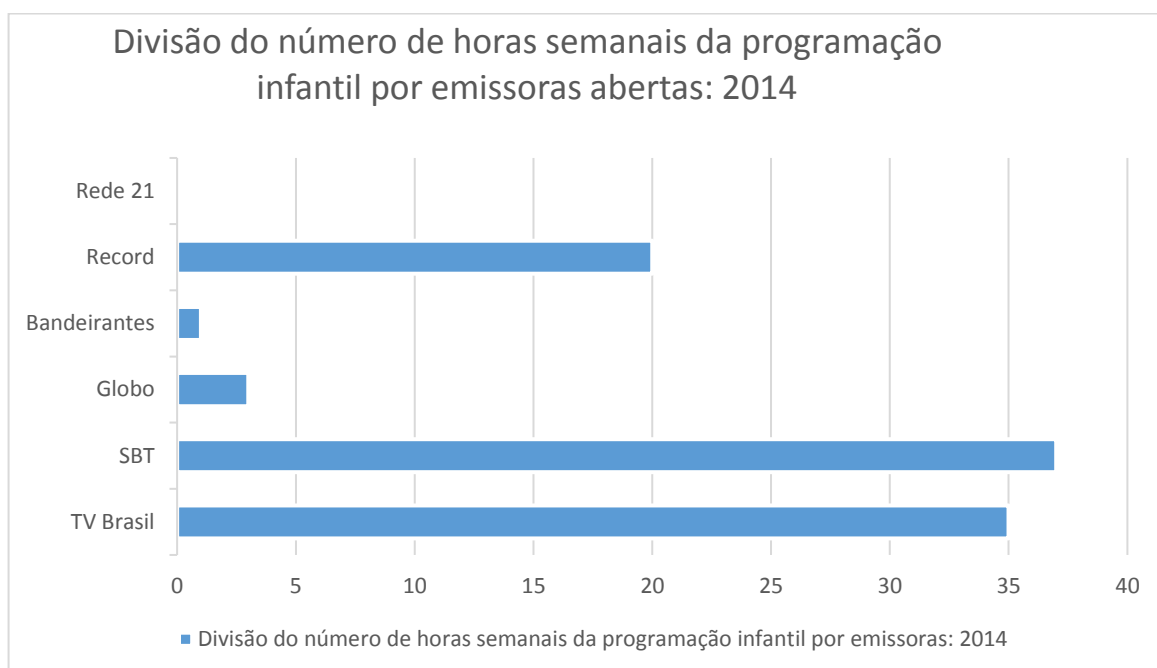
Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 8 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 2005



Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 9 – Divisão do número de horas semanais da programação infantil por emissoras: 2014



Fonte: Elaboração da autora

As justificativas econômicas estão postas claramente. O impasse se dá, porque os canais de televisão aberta são concessões públicas e têm compromissos para com a sociedade postulados em nossa Constituição, conforme vimos anteriormente. O aumento da programação dos canais públicos parece indicar compromisso com o “princípio da complementaridade dos sistemas privado, público e estatal” (BRASIL, 1990), manifesto no artigo 223 da carta magna.

2.3.2 Televisão, internet e grupos de mídia

Na subseção anterior, tentamos analisar o modelo de negócios das emissoras “comerciais” nos anos 1970. No entanto, com as novas tecnologias, há a necessidade de alterá-lo, diante do exposto. Um dos objetivos desta tese é estudar os novos modelos de negócio da TV aberta em um cenário em que TV a cabo e internet funcionam como concorrentes. Diante da dificuldade de entrevistar executivos dessas emissoras — sempre ciosos em manter secretas as informações acerca das empresas que gerenciam —, conversamos com um dos mais experientes e reconhecidos jornalistas do mercado de telecomunicações, TV por assinatura e audiovisual: Samuel Possebom.

Mestre em Políticas de Comunicação em Cultura pela Universidade de Brasília, é autor do livro “TV por assinatura: 20 anos de evolução” (2009) e comanda os sites Teletime e Telaviva — especializados em políticas e estratégias de comunicação. Escolhemos esse entrevistado por ser autor, editor ou fonte de boa parte do material recolhido sobre negócios de empresas de comunicação. Em vez de utilizar material da imprensa, preferimos ir diretamente ao especialista. Encontramos o jornalista por meio de indicações de pesquisadores de políticas públicas e da leitura de seus artigos. Desenvolvemos, então, o seguinte roteiro de entrevista⁴¹:

⁴¹ De acordo com Martins e Theóphilo (2012), a entrevista é uma técnica de pesquisa “para coleta de informações, dados e evidências cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações, em **contextos que não foram estruturados anteriormente**, com base nas conjecturas do pesquisador (p. 212, grifo nosso).

- 1) Como podemos dimensionar o papel do Grupo Globo de Comunicação no desenvolvimento da TV paga no Brasil?
- 2) Como o senhor avalia a relação entre produção e distribuição na TV paga brasileira?
- 3) Antes da popularização da internet, havia a possibilidade de a TV paga representar uma ameaça à liderança de audiência da TV aberta. Como pensar a internet nesse cenário? Qual é o seu papel hoje?
- 4) O consumo de audiovisual do brasileiro mudou nas últimas décadas. Quais são as causas e quais consequências essas mudanças trazem para o mercado de TV?
- 5) Como as plataformas disponíveis na internet influenciam a televisão contemporânea?
- 6) Quais são os principais desafios enfrentados hoje pelas emissoras de televisão?
- 7) O Cartoon Network é o canal pago mais assistido há três anos, segundo o Ibope. Como o senhor explicaria tal sucesso?
- 8) A Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira, realizada em 2016 pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, mostra que 63% da população ainda tem a televisão como meio de comunicação preferido e mais de 50% confia muitas vezes no que é exibido por ela. Como o senhor avalia que esse cenário vai progredir? Há uma tendência de queda ou de manutenção no mercado brasileiro?
- 9) Em 2012, a TV Globo deixou de apresentar programação infantil diária. Lançou o Gloob, para crianças, e agora deve lançar o Gloobinho, para crianças da pré-escola (concorrendo com o Discovery Kids). O que o senhor acredita que tenha motivado tal estratégia?
- 10) O maior controle perante os anunciantes e a classificação indicativa podem ter influência? (família, educação, lazer)
- 11) O SBT continua com programação infantil matutina. Como o senhor avalia essa estratégia?

- 12) O senhor concorda que as novas tecnologias de mídia não substituem as antigas, mas, sim, mudam as maneiras como elas são usadas? Como podemos pensar isso na relação entre TV e internet hoje?
- 13) Qual é o papel da TV pública nesse cenário de esvaziamento da programação infantil na TV aberta?
- 14) O conteúdo audiovisual para crianças migrou para outros espaços, como o YouTube. Como o senhor avalia os desafios de regular o conteúdo adequado para essa faixa etária?

Escolhemos fazer uma entrevista semi-estruturada. Dessa forma, nos demos a liberdade de acrescentar novas questões ao longo da conversa (MARTINS; THEÓPHILO, 2012; DUARTE, 2005; LAKATOS; MARCONI, 2001). As observações que se seguem são fruto de suas respostas.

A primeira pergunta de nosso roteiro dizia respeito justamente às mudanças nos modelos de negócios. Como as emissoras abertas comerciais estariam lidando com a migração dos anunciantes para a internet? Possebom foi enfático: “Mudança de modelo de negócio ainda efetivamente não tem acontecido. O que elas estão procurando fazer é encontrar outras formas de ganhar dinheiro, mas nenhuma delas efetivamente mudou seus modelos”. De acordo com o jornalista, os modelos principais continuam sendo os que sempre foram: baseados em publicidade, patrocínios, anúncios, merchandising. Há, no entanto, uma pequena diversificação: as empresas têm feito *brandend content, over the top* e a venda de conteúdo para a TV por assinatura.

Brandend content trata-se da inserção do patrocínio dentro da programação, um tipo de merchandising mais disfarçado. Em vez de parar o programa a fim de começar o merchandising, como era feito tradicionalmente, insere-se o anúncio no meio da trama da novela ou da receita que a apresentadora matutina está fazendo para os telespectadores. *Over the top*, por sua vez, é a tentativa de vender a partir das plataformas de internet: quase todas as emissoras passaram a ter seus aplicativos e seus serviços de distribuição online. No entanto, a receita gerada ainda é muito pequena e sem impacto no modelo de negócios.

“A venda de conteúdo para a TV por assinatura foi possível graças a mudanças

técnicas. Quando o sinal analógico das cidades começou a ser interrompido e substituído pelo digital, entrou em vigor uma regra de transição na legislação que permitiu que esse conteúdo deixasse de ser transmitido obrigatoriamente pelas operadoras de TV a cabo ou de satélite”, afirma Possebom. Dessa forma, o conteúdo das emissoras abertas passou a ser negociado livremente entre emissoras e operadoras de cabo. Isso gera uma pequena receita, irrisória em comparação à publicidade.

Assim, tais ações não configuram um novo modelo de negócios. As emissoras têm “tateado” novas oportunidades e se caracterizam cada vez mais como produtoras de conteúdo e desenvolvedoras de formatos a serem transmitidos em diversas plataformas. Nesse cenário, destaca-se a Globo, com a Globosat, devido ao *know how* obtido com a experiência de 25 anos na TV a cabo. Esse talvez seja um dos fatores que fez com que a Globo seja a única a não passar por problemas financeiros graves, embora circulem falsos boatos de que esteja em maus lençóis.

Segundo Possebom, o Grupo Globo foi central no desenvolvimento da TV por assinatura no Brasil. Foi um dos primeiros grupos a entrar no mercado, junto com o grupo Abril, no começo dos anos 1990. Já nos primeiros anos, apostaram alto, com quatro canais de programação específica — embora tivessem ainda poucos assinantes. Paralelamente, além de lançar os canais de programação, começaram a investir em distribuição como sócios de operadoras de TV por assinatura. No começo dos anos 2000 saíram da distribuição porque demandava um esforço financeiro que o grupo não tinha condições de bancar, mas garantiram que essas operadoras de TV por assinatura mantivessem a distribuição dos canais Globosat. Dessa forma, o Grupo Globo tornou-se a maior programadora brasileira durante o crescimento do mercado de TV por assinatura, entre 2004 e 2014.

“Band e a Rede TV já estão em crise há anos”, pondera o entrevistado. Para elas, a competição com a internet, além da própria concentração do mercado na Globo, prejudicou o negócio de maneira aguda. A Record também é um ponto fora da curva graças ao caráter especial da receita oriunda do aluguel de horários em sua grade para a Igreja Universal, que paga um valor muito acima do mercado. De acordo com Possebom, pode-se afirmar que a Igreja Universal subsidia a operação da Record.

O SBT configura-se como um caso à parte: ainda é levemente lucrativo devido à diversidade de seus negócios, afirma. Conta com a Telesena e o Baú da Felicidade e, por muito tempo, teve lojas de departamento e o Banco Panamericano, que foi vendido em 2011. Outro fator decisivo é o baixo custo das produções do SBT: não possui jornalismo consolidado, não tem programas de esporte e tem uma teledramaturgia pouco pretensiosa. A estrutura de sua grade é composta por programas de auditório e conteúdo enlatado — o que garante certo equilíbrio financeiro.

Cabe lembrar que, conforme vimos nos gráficos acima, o SBT é a única emissora comercial a manter conteúdo infantil em sua grade. Um dos motivos, além da tradição de décadas nesse tipo de programa, é o baixo custo. A emissora compra desenhos e material enlatado e os reexibe ao longo do ano. Um exemplo de programa com apelo infantil desse tipo é o Chaves: custo perto de zero e receita positiva em função da audiência. Além disso, à medida que as outras emissoras foram aos poucos deixando de ter programação infantil, saiu do horizonte a dificuldade trazida pela presença da concorrência e ficou mais interessante para o SBT investir no nicho.

Samuel destaca que é comum a todas as emissoras a tentativa de replicar os modelos que já foram produzidos pela internet com sucesso. Tentam fazer igual ao YouTube ou à Netflix, por exemplo. No entanto, o mercado de internet se mostrou muito mais concentrado que plural. Hoje, há poucas empresas de mídia com viabilidade econômica na internet. Google, Facebook e Amazon, por exemplo, são empresas muito fortes, mas talvez os modelos de negócio delas só sejam viáveis porque têm uma escala de bilhões de usuários — que nenhum grupo brasileiro vai conseguir ter, e poucos grupos estrangeiros conseguiriam repetir. Como impeditivos, há a barreira linguística, além de questões técnicas. A internet é feita de ambientes de conforto. As pessoas estão acostumadas a usar o Facebook e não vão mudar para uma nova rede social só porque alguém no Brasil lançou. É difícil criar interesse a ponto de as pessoas migrarem de plataforma. O próprio Google não conseguiu consolidar sua própria rede social, o Google+.

O Grupo Globo, hoje, de acordo com o jornalista, está trabalhando em um projeto para desenvolver uma plataforma *over the top* pela internet diferente da Netflix, mas que represente uma alternativa viável de competição. Ninguém sabe exatamente como vai se

chamar, mas vai ser uma mistura da plataforma do Globoplay e as plataformas que a Globosat têm, somadas aos conteúdos de acervo da TV Globo e conteúdos ao vivo da própria emissora. A diferenciação em relação à Netflix será a base de usuários, com foco em uma massa de pessoas que assistem à Globo nas classes C e D. Isso significa transmitir por *streaming* pouco conteúdo legendado, em formatos conhecidos, como os das novelas. O grande diferencial da Globo é a popularidade que sua programação tem, que pode ser utilizada de modo estratégico em outras plataformas. A concorrência está, nesse sentido, bem atrás.

Outro erro, na avaliação de Possebom, que pode ser cometido é tentar replicar nos programas de televisão a chamada “língua da internet”. Pouca gente tem conseguido fazer isso com sucesso, talvez porque a língua seja nativa do meio. É difícil reproduzir na televisão a língua sem parecer forçado. A língua da internet tem muito a ver com a não linearidade e a espontaneidade do momento, próprias do ambiente de disseminação de conteúdo — que é o ambiente das redes sociais, o ambiente do Whatsapp, dos memes. Na TV aberta, o conteúdo não é sob demanda: tem que esperar algo acontecer em um determinado momento. É possível, no entanto, trazer uma certa jovialidade. Por exemplo, durante um tempo o Pânico na TV e o CQC funcionaram. No entanto, o grosso da língua televisiva ainda é muito parecida com o que era 40 anos atrás. É conteúdo de auditório, dramaturgia e jornalismo, com inovações pontuais na língua.

O desenho animado, por exemplo, pôde ser transposto para o ambiente da internet — seja via celular, tablet ou computador — e as crianças continuam assistindo. O contrário não é verdadeiro. Não é possível transportar os canais do YouTube, com diversos vídeos “caseiros” de humor, tutoriais de jogos de videogame ou artesanato para crianças. Dessa forma, a internet criou línguas específicas e ainda conseguiu aproveitar algumas que eram próprias da televisão.

2.4 A sociedade civil e as ações pelo Direito à Comunicação das crianças

Conforme vimos anteriormente, a conquista de uma política pública tem como um de seus elementos determinantes o apoio da sociedade. Neste subcapítulo vamos tentar

alcançar um de nossos objetivos específicos, a saber, mapear o histórico de pressões da sociedade organizada para a regulamentação da comunicação direcionada às crianças.

Entre aqueles que defendem o Direito à Comunicação da Criança, podemos listar alguns grupos que tiveram papel importante para a discussão e aprovação de políticas públicas voltadas ao tema infância e mídia. Depois de pesquisa bibliográfica sobre o assunto, decidimos conversar com representantes desses grupos. Escolhemos aqueles que tiveram mais atuação em situações decisivas dos últimos tempos, como nos debates sobre a Classificação Indicativa.

Chegamos, então, a representantes de organizações que atuam de maneira sistemática no Comitê de Acompanhamento da Sociedade Civil da Classificação Indicativa (Casc/Classind). O comitê existe desde 2012 e reúne representantes de entidades da sociedade civil, das organizações de defesa ao Direito à Comunicação das crianças e servidores do Ministério da Justiça. Encontram-se em reuniões periódicas para avaliar o andamento da política pública da classificação indicativa.

Entre as organizações, Andi (Comunicação e Direitos), Alana Coletivo Brasil de Comunicação Social (Intervezes), e Artigo 19 foram apontadas por diversos especialistas como as mais engajadas. Neste subcapítulo vamos apresentá-las e percorrer seus caminhos na militância pela proteção da criança. Dessa forma, mapearemos o papel daqueles que consideramos um dos atores importantes, conforme apresentamos no início deste capítulo, no que diz respeito às lutas pelo Direito à Comunicação das crianças: a sociedade civil organizada. Os entrevistados foram os seguintes:

- Veet Vivarta: jornalista, atuou na Andi por 18 anos, 12 deles como secretário-executivo. Atualmente é consultor da Rede Andi América Latina;
- Renato Godoy, integrante do Alana e pesquisador do projeto Criança e Consumo;
- Bia Barbosa, membro da Direção Executiva do Intervezes; e
- Mariana Rielli, advogada e membro do programa jurídico da Artigo 19.

Escolhemos, mais uma vez, o modelo de entrevista semi-estruturada, a partir do seguinte roteiro:

1) Qual foi o papel da [inserir nome da organização] nos embates pela Classificação indicativa?

2) Qual é a interlocução da [inserir nome da organização] com as outras organizações que defendem os direitos das crianças?

3) Como o senhor avalia a correlações de forças entre Estado, empresas e sociedade na luta pela implementação e manutenção de políticas públicas como a Classificação Indicativa?

4) O consumo de audiovisual do brasileiro mudou nas últimas décadas. Quais são as causas e quais consequências essas mudanças trazem para o mercado de TV?

5) A Pesquisa Brasileira de Mídia 2016 - Hábitos de Consumo de Mídia pela População Brasileira, realizada em 2016 pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, mostra que 63% da população ainda tem a televisão como meio de comunicação preferido e mais de 50% confia muitas vezes no que é exibido por ela. Como o senhor avalia que esse cenário vai progredir? Há uma tendência de queda ou de manutenção no mercado brasileiro?

6) Em 2012, a TV Globo deixou de apresentar programação infantil diária. Lançou o Gloob, para crianças, e agora deve lançar o Gloobinho, para crianças da pré-escola (concorrendo com o Discovey Kids). O que o senhor acredita que tenha motivado tal estratégia?

7) O maior controle perante os anunciantes e a classificação indicativa podem ter influência? (família, educação, lazer)

8) Qual é o papel da TV pública nesse cenário de esvaziamento da programação infantil na TV aberta?

2.4.1 A Andi e os debates sobre a Classificação Indicativa

A Andi entende-se como uma organização da sociedade civil, apartidária, sem fins lucrativos, cujas estratégias passam pela tentativa de estabelecer bom diálogo entre profissionais de comunicação, faculdades de comunicação e poderes públicos (ANDI, 2018). Foi criada em 1993 – poucos anos depois de a Constituição ser promulgada e, em seu artigo 227, eleger como prioritários os direitos das crianças.

A Andi surgiu pouco depois, também, do ECA. De acordo Vivarta, entedia-se que a imprensa poderia ser um fator importante para a conscientização da sociedade, de forma ampla, a respeito dos direitos a partir do novo marco, e poderia impulsionar a lei a se ancorar na realidade. Ou seja, poderia estimular a legislação a deixar o papel e começar a se tornar realidade para a vida desses milhões de crianças e adolescentes brasileiros. Inicialmente, a Andi atuou como intermediária entre grupos sociais de defesa da criança e as redações brasileira.

A partir de 2011, deixa de ser a Agência de Notícias dos Direitos da Infância para se tornar a Andi (Comunicação e Direitos). Entra em cena, nesse momento, a atuação em prol da construção de comunicação para a infância e juventude. Segundo Vivarta, ficou claro para os integrantes que os direitos das crianças relacionados à comunicação precisavam também ser pensados de forma mais ampla, e não apenas no que se refere à cobertura jornalística. Assim, entraram em foco os próprios meios, e sua operação e modelo de negócios, e, conseqüentemente, todas as questões ligadas à regulação da mídia.

O lançamento do livro “Remoto Controle: linguagem, conteúdo e participação nos programas de televisão para adolescentes” (2004) é considerado por Vivarta um ponto importante na transição do papel da Andi: “Começou-se a discutir a importância de mecanismos de classificação, de regulação em geral. No campo da mídia, se falou em publicidade, mas a questão da classificação indicativa ganhou prioridade. Esse material [o livro Remoto Controle] acabou sendo de interesse do Ministério da Justiça, da área do Ministério que na época tocava a classificação”.

Vivarta ressalta o caráter horizontalizado da construção da política pública: “Um dos elementos positivos na política de classificação é que a sua construção foi fruto de um debate amplo. Não foi algo que tenha nascido ‘lá em cima’, em um andar ‘X’ do Ministério e um dia foi publicado no ‘Diário Oficial’. Foram desenvolvidos estudos, encontros e diálogos, com todas as partes interessadas. Isso não envolveu apenas as empresas, envolveu sociedade civil”.

A partir do Governo Lula, surgiu o interesse em efetivar a política de Classificação Indicativa. Para tanto, a Secretaria Nacional de Justiça lançou edital para elaboração de amplo material sobre o funcionamento da política de classificação em outros países democráticos. A intenção era estudar outros marcos legais internacionais para balancear no Brasil a liberdade de expressão e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes. A Andi venceu o edital e publicou o livro: “Classificação Indicativa: Construindo a cidadania na tela da tevê” (2006), que serviu de base para promover a discussão.

As portarias de número 1.100/2006, para o cinema e jogos, e a de número 1.220/2007, segundo Vivarta, foram mal recebidas pelas empresas de comunicação: “Ficou claro que o debate público seria muito importante. As experiências frustradas anteriores, sobretudo a de José Gregóri [secretário de Direitos Humanos e posteriormente ministro da Justiça no último mandato de Fernando Henrique Cardoso],⁴² indicavam que

⁴² O episódio em que houve a tentativa de implementar um tipo de classificação indicativa durante o governo FHC é ilustrativo da importância de se observar as relações entre os três atores sociais estudados neste capítulo: estado, empresas e sociedade. Nos anos 2000, em plena era das apresentadoras de televisão e seus programas de auditório, havia pressão por parte da sociedade para que o governo estabelecesse algum tipo de regulação, a fim de evitar o que era considerado pernicioso para as crianças. O ministro da Justiça José Gregori comprou a pauta e tentou estabelecer um canal de diálogo com as emissoras, que fizeram ouvidos moucos. Em setembro de 2000, depois de frustradas as negociações com as empresas, Gregori publica a portaria número 796, que tornava mais rigorosa a classificação dos programas por horário e faixa etária, além de tornar obrigatória a exibição da classificação antes do início e durante a exibição dos programas. O modelo nunca foi de fato implementado, pois a Abert propôs mandado de segurança com liminar no Superior Tribunal de Justiça (STJ), além de entrar com Ação Direta de Inconstitucionalidade (Adin). A imprensa se posicionou em editoriais de forma contrária à portaria (FOLHA, 2000). Cerca de três meses após a publicação, o STJ suspendeu os efeitos da Portaria 796. A Adin no Supremo ficou engavetada até 2016, quando, diante de uma situação de fragilidade do governo, foi colocada novamente em pauta pela Abert, agora para declarar inconstitucional a Classificação Indicativa de 2016.

era fundamental conquistar o apoio da sociedade civil. Do contrário, seria difícil resistir porque a pressão das empresas jornalísticas era grande”.

O conselho da Andi e sua direção executiva decidiram se envolver de forma mais aprofundada nesse debate. “Isso foi uma decisão complicada porque ia tomar tempo e esforço, mas nos parecia que era uma oportunidade muito especial. A portaria era de qualidade, a política que estava sendo resolvida era de qualidade, o impacto sob as crianças e adolescentes era tão grande que, se a batalha fosse perdida naquele momento, não dava para imaginar que tão cedo se teria uma oportunidade similar”, afirma Vivarta.

A agência, então, decidiu assumir a mobilização em defesa da política a partir de várias frentes. A primeira delas foi a produção de material mais simplificado que o livro (que possuía 400 páginas). Com objetivo de divulgar informação de qualidade, foi organizado o acesso aos documentos de referência e à legislação internacional. A segunda frente está diretamente relacionada à primeira: mobilização de setores da mídia brasileira que estavam disponíveis a fazer o debate. Segundo Vivarta, nesses primeiros momentos, imprensa escrita teria sido um interlocutor importante: “A maior parte dos jornais brasileiros se abriu para ouvir os dois lados, coisa que hoje não acontece mais”, afirma Vivarta. A Andi intermediou as discussões entre governo e imprensa escrita. Havia muita desinformação e o material produzido foi bem recebido pelos veículos de mídia impressa, de modo geral.

“Durante muitos meses, a Andi entabulou horas e horas de conversas com jornalistas de redações das diversas áreas do país, buscando oferecer informação qualificada e consistente sobre o debate. Defendia o ponto de vista baseada no cenário internacional, no debate mais amplo sobre liberdade de expressão. Procurava-se oferecer argumentos sólidos para a defesa do modelo de classificação que estava sendo desenvolvido pelo Ministério da Justiça, utilizando exemplos de outras democracias ocidentais”, conta Vivarta. No entanto, o diálogo com veículos jornalísticos televisivos não ecoou da mesma maneira, com exceção da TV Cultura de São Paulo⁴³ e da TVE. “As

⁴³ A TV Cultura promoveu uma edição especial do programa de debates Roda Viva sobre a Classificação Indicativa, considerada importante por Veet Vivarta. Participaram o ex-ministro da Justiça e presidente da Comissão Municipal de Direitos Humanos, José Gregori; o cientista

TV privadas, os grandes grupos comerciais, ou eliminaram o tema ou trataram-no só a partir da perspectiva que era de seu interesse direto”.

Finalmente, a terceira frente diz respeito à mobilização da sociedade civil. Segundo Vivarta, embora a classificação indicativa estivesse em pauta nos diversos movimentos pelos direitos das crianças, não havia um amplo conhecimento sobre os detalhes técnicos da política, sobre a sua relação com o próprio ECA e a Convenção dos Direitos da Criança. “O ponto entre o universo da democratização da comunicação, a regulação de mídia e os direitos da criança e do adolescente era muito pouco explorado naquela época”, relata.

Nesse sentido, a Andi manteve por três meses um núcleo de disseminação de informações para as organizações diversas. Movimentos sociais se somaram, extrapolando os limites daqueles que se dedicavam à criança. “Esse elemento da sociedade civil foi fundamental, porque ajudou o ministério a se sentir ancorado diante da série de críticas, acusações de censura e tudo mais que estava recebendo por parte das empresas”, conclui.

À época, as portarias ainda estavam em discussão e surgiu o pleito das emissoras em se desconsiderar as diferenças de fuso-horário e do horário de verão para a classificação indicativa. “O STJ [em 2009] deu ganho de causa para a classificação, para que os fusos horários vigentes numa determinada cidade fossem orientadores da política de classificação naquele local, o que exigiu adaptação das empresas. Foi complicado uma vez que as empresas se juntaram para não deixarem a classificação passar, porque não é barato o ajuste da grade de programação para os diferentes fusos horários”.

A correlação de forças, no entanto, foi diferente em outro embate: em 2016, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou inconstitucional a punição, por parte do Ministério da Justiça, das emissoras de televisão que veiculassem programas em horários considerados inapropriados pela classificação indicativa. Segundo Vivarta, à época havia

político e coordenador de relações acadêmicas da Andi, Guilherme Canela; o diretor do Departamento de Justiça, Classificação, Títulos e Qualificação do Ministério da Justiça José Eduardo Romão; advogado; o geógrafo Demétrio Magnoli; o consultor jurídico Associação Brasileira de Radiodifusores, Walter Ceneviva e o advogado e consultor da Abert, Antônio Claudio Ferreira Netto.

ficado clara uma mudança no cenário de mídia: as redações de veículos impressos estavam fechadas para a discussão. Em parceria com o Alana e o Intervozes, houve a tentativa de sensibilizar os jornalistas para o tema, mas não houve sucesso na empreitada.

Quando perguntamos o porquê, Vivarta foi incisivo, relacionando a discussão ao cenário político da época: “Eu acho que depois da Conferência Nacional de Comunicação o debate sobre a importância da regulamentação da mídia, sobre a democratização dos meios de comunicação se avolumou. As empresas, independentemente de a mídia ser impressa ou eletrônica, resolveram se unir e trazer um discurso único contra regulação para que seus interesses gerais não fossem prejudicados. E aí a classificação entrou no bolo. Acabou o interesse em dialogar e entender o que a sociedade civil pensava sobre o assunto. Algumas vezes as entrevistas até aconteciam, mas, na hora da publicação, o lado pró-classificação ficava extremamente prejudicado. Não tinha mais o mínimo de equilíbrio que a gente tinha observado antes”. Outra explicação, que converge com a primeira, seria a situação do governo à época das discussões no STF. A então presidenta, Dilma Roussef, perdeu seu mandato exatamente no mesmo dia que o STF declarou a punição às emissoras inconstitucional.

Conversamos também sobre o esvaziamento da programação infantil em emissoras de televisão abertas. Vivarta observou que esse é um fenômeno mundial, oriundo da compreensão, por partes das empresas, de que a comunicação é apenas um negócio. Com a TV paga, as crianças de maior poder aquisitivo deixaram de assistir à TV aberta. “Do ponto de vista do direito da criança a uma comunicação de qualidade e dentro do histórico de exclusão que marca a sociedade brasileira, novamente estamos vendo a corda se romper do lado do menos privilegiado. As crianças que não têm acesso a uma TV por assinatura, que não podem pagar, estão expostas. Por um lado, perdem o acesso a uma programação dirigida a elas, que poderia ter mais qualidade ou menos qualidade, mas de qualquer maneira tinha a criança como público-alvo e, de alguma forma, respeitava alguns parâmetros ligados à necessidade de oferecer um produto que correspondesse à faixa de desenvolvimento psicossocial do seu público. Hoje em dia, além de não contar com esse produto, ela acaba sendo exposta a uma programação de qualidade ainda pior do que era alguns anos atrás”, pondera, mencionando os programas policialescos como extremamente nocivos às crianças.

2.4.2 Alana: pelo direito à programação infantil

O Alana foi fundado em 1994 com o objetivo de mobilizar a sociedade para os temas da infância. É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Desenvolve diversos projetos em prol dos direitos das crianças. Um deles é o Criança e Consumo, cujo objetivo é divulgar informações sobre a publicidade dirigida às crianças, além de propor estratégias para diminuir os prejuízos causados por ela. Alana foi *amicus curiae*⁴⁴ junto ao SFT e articulou para a manutenção do artigo 254 do ECA. Com o objetivo de apurar as ações do instituto, entrevistamos Renato Godoy, integrante do instituto e pesquisador do projeto Criança e Consumo do Alana.

A primeira questão dizia respeito ao fim da programação infantil na maior emissora de televisão, a Globo. Renato Godoy frisou que as emissoras afirmam que tomaram tal decisão em função do cerco aos anunciantes, reivindicado por grupos da sociedade civil como o Alana e a Andi. Tudo se passaria como se aqueles que reivindicaram o controle dos anúncios dirigidos às crianças — proibidos em nossa legislação — fossem os responsáveis pela diminuição da programação infantil na TV comercial aberta. “Seria o mesmo que dizer que você está justificando a violação de um direito, que é o direito da criança a ter acesso, pela violação de um outro direito, que é o direito da criança da sua inviolabilidade física, cívica e moral, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente: o direito de não receber esse tipo de publicidade”, afirmou.

De acordo com Godoy, o Alana tem o entendimento de que não se trata de algo facultativo. Há uma concessão pública a uma televisão e não é uma escolha das emissoras ter ou não programação de qualidade para todos os segmentos da sociedade, inclusas as crianças. Trata-se de uma prerrogativa constitucional, uma contrapartida que as empresas privadas têm de prestar. “Não podem se furtar em oferecer uma programação com aspecto educativo, cultural, que valorize as diversidades culturais e regionais do país para todos os segmentos da sociedade.”

O que motivou a mudança na programação foi o interesse comercial, e não as mudanças da legislação referente aos anúncios, afirma Renato Godoy. Esse discurso das emissoras cai por terra se notarmos que a Rede Globo, que tinha as manhãs dedicadas à televisão, deixa de tê-las em 2012 — dois anos antes da aprovação da Resolução 263 do Conanda. A apresentadora do maior telejornal do país troca de função, sai do horário nobre e vem para a manhã. Tal movimento foi mais vantajoso em termos financeiros, tanto que o programa conduzido pela apresentadora se mantém até hoje. No entanto, segundo Godoy, a prerrogativa da concessão pública foi desrespeitada.

De acordo com o pesquisador, o Instituto Alana não é contrário às empresas optarem por seus negócios, com respeito à livre iniciativa. No entanto, observa que não se trata de uma escolha, nesse caso. A programação para crianças é um dever para concessões públicas. Elas devem oferecer conteúdo cultural e de entretenimento que seja condizente com a suas funções de concessionária de um serviço público. O uso da TV a cabo e, sobretudo, da internet, fez com que as crianças dos mais importantes extratos consumidores optassem por outras telas. “Isso afeta a audiência desses canais, que acabam perdendo para plataformas que envolvem mais faixas etárias do que um recorte especificamente de programas infantis de até 12 anos”.

“Nós temos o exemplo de excelência das televisões públicas. Muitas vezes nós [do Instituto Alana] somos questionados, por boa parte do mercado e por alguns pensadores que o defendem, sobre uma possível dicotomia entre a não publicidade direcionada à criança e a programação de qualidade, como se fossem rivais. Nós percebemos que a programação brasileira mais premiada no Brasil e no mundo de conteúdo nacional independente foi aquela produzida pela televisão pública. Castelo Ra-Tim-Bum e Mundo da Lua foram feitos e exibidos sem qualquer tipo de publicidade”, afirma. “Então nós entendemos que existe espaço, sim, para a programação infantil na televisão, nós louvamos essas iniciativas que mantêm a programação infantil sem anúncios publicitários, sem esse apelo ao consumo para o público infantil, que ainda não tem o discernimento completo para avaliar o que é uma publicidade e o que é um entretenimento”, completa.

O Instituto Alana entende que a publicidade direcionada à criança é abusiva e, portanto, ilegal, seja qual for o veículo de disseminação dessa mensagem comercial. Criou-se a ideia de que a resolução do Conanda proibiria exclusivamente a publicidade na

TV aberta. Essa é uma falsa ideia, na avaliação de Godoy: nunca foi diferenciado um meio de outro, seja internet, seja TV a cabo, seja TV aberta, seja outdoors, seja no interior de escolas. A publicidade quando direcionada às crianças é sempre ilegal, com base no artigo 37 do código de defesa do consumidor. “No entanto, se ligarmos a televisão agora e zapearmos pelos canais infantis, encontraremos publicidade direcionada às crianças. O Instituto Alana entende que essa prática está à revelia da legislação brasileira.”

2.4.3 Intervenções e a pauta do Direito à Comunicação

O Coletivo Brasil de Comunicação Social (Intervenções) trabalha em prol da efetivação do direito humano à comunicação no Brasil. Formado por ativistas e profissionais de comunicação, está distribuído em 15 estados brasileiros. Em tal fundação, o coletivo tinha uma agenda que abarcava discussões sobre a concentração da propriedade dos meios e uma leitura crítica do papel político dos meios de comunicação tradicionais. No entanto, questões relativas à regulação estão no centro de seu debate em função do entendimento que o eixo da militância estaria no direito individual e coletivo à comunicação — e não mais apenas na discussão da democratização da comunicação.

Bia Barbosa é uma das fundadoras do coletivo e, atualmente, é Diretora Executiva do Intervenções. Segundo ela, enfrentamos uma discussão muito difícil sobre a regulação de conteúdo: os meios de comunicação propagam um discurso de que regulação de conteúdo é censura. No entanto, ressalta, a Constituição prevê vários mecanismos de regulação de conteúdo. “O Intervenções entrou na discussão sobre a Classificação Indicativa entendendo que é uma política pública de regulação de conteúdo fundamental para a garantia do Direito à Comunicação”, conta.

Quando o Ministério da Justiça criou o Casc/Classind, o Intervenções foi uma das entidades chamadas para integrá-lo. De acordo com Barbosa, esse espaço da sociedade civil se mostrou uma trincheira para a preservação da política pública, especialmente diante de alterações no âmbito do governo federal em relação à política de comunicação no geral. “Se nós observarmos o desmonte das políticas de comunicação por parte desse governo, podemos considerar uma vitória o fato de a Classificação Indicativa ter se mantido”, pondera.

Barbosa avalia que o comitê da sociedade civil foi importante para isso, uma vez que, ao longo dos últimos dois anos, pressionou o ministério para que as reuniões do Casc acontecessem com alguma regularidade. “Nosso papel é o de representação da sociedade civil. Somos um comitê com dez entidades e ficamos nesses dois anos pressionando muito o ministério para que a política não se perdesse”, conta.

O coletivo entende que a manutenção da classificação é de suma importância nesta conjuntura: “Se perdemos até a classificação indicativa agora, não vamos conseguir recuperar. Será um retrocesso no meio de vários outros. Por isso decidimos permanecer no Casc neste governo: é importante e estratégico ficar porque o desmonte poderia ser ainda maior”.

Ao ser perguntada sobre a derrota no STF, Barbosa faz uma análise das relações de forças à época, complementando o depoimento de Vivarta, conforme vimos anteriormente. “A avaliação que a gente faz é que se o julgamento tivesse acontecido em um momento em que a política de classificação indicativa estivesse fortalecida dentro do governo, o próprio resultado do julgamento poderia ter sido outro”. As empresas teriam compreendido o momento de fragilidade e retomaram à ação. No momento atual, Barbosa acredita que não há força social para pressionar o governo a retornar o debate sobre a vinculação horária. Estaríamos em um momento em que manter conquista é difícil e avançar parece impossível.

Sobre o esvaziamento da programação infantil, Barbosa avalia a correlação de forças existente: “Infelizmente não estamos em um cenário no qual o executivo compreenda que precisa fomentar a produção audiovisual de eixos específicos, para segmentos específicos. O governo acha que não é papel dele fazer isso. Em sua agenda consta apenas a regulação das outorgas. É uma prática cartorial, nesse sentido. Ainda que o governo anterior não tenha aprofundado a questão da regulação, havia ao menos o entendimento de que era uma pauta importante. Agora, nem isso”.

2.4.4 A Artigo 19: liberdade de expressão e direito das crianças

A artigo 19 é uma organização não governamental inglesa, com atuação internacional, cujo foco de atuação é a defesa da liberdade de expressão e o acesso à

informação. Seu nome tem origem no 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Possui nove escritórios espalhados pelo mundo — o brasileiro foi aberto em 2007.

Embora não esteja associada ao debate da classificação indicativa em outras partes do planeta, tomou parte da discussão por entender que é uma questão que se coloca no equilíbrio entre o exercício da liberdade de expressão e o direito das crianças, afirma Mariana Rielli, membro da equipe jurídica da Artigo 19.

Em entrevista, Rielli afirmou que a entrada da Artigo 19 se deu por pressão da sociedade. No entanto, uma vez que a ONG chegou ao Brasil apenas em 2007, não participou dos primeiros debates sobre Classificação Indicativa: “Foi a partir da constituição do Casc que passamos a acompanhar a política e, posteriormente, o seu desenvolvimento”. A ONG atuou durante o julgamento do STF, participando de um fórum de entidades da sociedade civil para a defesa da manutenção da classificação indicativa. De acordo com ela, embora o Casc tenha sido instituído para permitir a participação da sociedade civil, há limites impostos a essa participação em razão do desinteresse do Estado. Rielli aponta a constante troca de pessoal no Ministério da Justiça como um elemento que precariza a continuidade das ações.

3 FALE QUE EU TE ESCUTO: A VOZ DAS CRIANÇAS NO DIREITO À COMUNICAÇÃO

Depois de explorarmos os embates entre Estado, mercado e sociedade organizada, não poderíamos deixar de lado este que é um ator fundamental nesse jogo de tensões e conflitos: as crianças. Neste capítulo, interessa-nos alcançar um de nossos objetivos específicos: ouvir as crianças sobre seu consumo de mídia. Diante da dificuldade da tarefa, escolhemos um método que entendemos ser rico ao passo que permite a escuta entre os participantes e permite uma fala mais desenvolvida e livre.

No entanto, estamos cientes dos percalços. Discutimos alguns dos que rondam a pesquisa de recepção em geral. A saber, o perigo de conceder às crianças o papel de agentes absolutos, diminuindo o poder dos meios de comunicação nessa gangorra de mensagens e propósitos. Acreditamos que a perspectiva dos Estudos Culturais ofereça contrapesos importantes.

3.1 O dilema da pesquisa de recepção em Comunicação

A decisão de utilizar a pesquisa com grupos focais partiu das inquietações que surgiram ao longo do processo de elaboração desta tese. Um dos desafios, que pode implicar um limite, mas também um avanço, é a necessidade de compreender os aspectos culturais do Direito à Comunicação na infância, envolvendo o imaginário infantil, gostos, possibilidades e necessidades, e relacioná-lo ao modelo de negócios das emissoras ditas comerciais, seus interesses e oportunidades.

A partir daí, buscamos estratégias de pesquisas que nos permitissem fazer a escuta das crianças. Interessava-nos ouvi-las sobre suas rotinas e relações no consumo de audiovisual; conhecer sua adesão aos canais abertos comerciais e fechados; identificar a familiaridade das crianças com a programação de televisão pública; além de analisar a recepção a um trecho de programação infantil dos anos 1990 em comparação com um contemporâneo. No entanto, a empreitada apresenta alguns desafios, conforme podemos ver a seguir.

De acordo com Ana Carolina Escosteguy (2008), o estudo da recepção midiática está em foco nas pesquisas brasileiras desde a década de 1970. A autora aponta três momentos na trajetória que deságua na primeira década dos anos 2000.

Segundo ela, nos anos 1970 e 1980, a pesquisa de recepção se dá de maneira dispersa academicamente, espalhada em distintos departamentos tais como comunicação, psicologia, sociologia e educação. A dispersão se dá também na perspectiva teórica: os estudos são fundamentados numa grande diversidade de autores, sem uma unidade teórica.

A partir dos anos 1980, no entanto, essa temática consolida-se como “uma vertente de investigação no campo acadêmico da comunicação” (ESCOSTEGUY, 2008, p. 31). O marco da virada seria a publicação, em 1987, do livro “Dos meios às mediações”, de Martín-Barbero. A recepção passa a ser associada a um processo complexo onde não existiria apenas a “reprodução [...], mas também negociação de sentidos e distintos usos sociais da mídia” (ESCOSTEGUY, 2008, p. 33).

Os anos 1990 assistiriam a uma terceira fase: a da forte atenção ao contexto dos receptores acompanhado pelo que seria considerado fraco interesse pelos conteúdos propriamente ditos dos programas — descartando também o poder de a mídia prover categorias nas audiências em que atuam.

Tal consideração vai ao encontro com o que Maria Immacollata Vassalo de Lopes, no artigo “Estratégias metodológicas das pesquisas de recepção” (1993), caracteriza como “uma perigosa tendência à indulgência nas pesquisas”. Segundo a autora, prevalece, entre os estudos de recepção, o nível descritivo.

São múltiplas versões do que parece ser um mesmo texto sobre resistência, prazer e estratégias de consumo. Se por um lado as descrições etnográficas têm sido extremamente competentes em demonstrar que os receptores não são uns “dopados culturais”, mas sim pessoas ativas e críticas que extraem sentidos específicos de textos, gêneros e meios, a simples reiteração da comprovação dessa hipótese central pode levar a uma definição restritiva dos estudos de recepção. Nota-se claramente nas pesquisas empíricas o risco de se produzir uma verdade formal e estéril através de constatações tautológicas do tipo: “as pessoas nas modernas sociedades dominadas pelos meios são complexas e contraditórias, os textos desses meios são complexos e contraditórios e, portanto, as pessoas ao usá-los podem produzir uma cultura complexa

e contraditória”. Além do mais, corre-se o risco de confundir audiência ativa com audiência poderosa, no sentido de “tomar controle de” em um nível institucional e estrutural (VASSALO DE LOPES, 1993, p. 84).

Encontramos tal perspectiva em diversos estudos que tinham como objetivo pensar as relações entre infância e mídia. Muitos deles defendem a autonomia das crianças, ainda que relativa, no processo de recepção da representação. Tal perspectiva relativiza a influência da televisão sobre as crianças e defende, em algumas passagens, o protagonismo dos pais na determinação do que seus filhos podem ou não assistir.

Acreditamos que as formulações postuladas pelos teóricos dos Estudos Culturais possam nos salvar do impasse entre a chamada “tendência à indulgência nas pesquisas” e a ideia de que os receptores seriam “dopados culturais” (VASSALO DE LOPES, 1993, p. 84).

3.1.1 A recepção a partir de uma perspectiva dos Estudos Culturais

Uma das percepções fundantes dos estudos culturais nos serve de lente de aumento para tentarmos compreender as mudanças relativas à programação infantil: o conceito de cultura. Nesse sentido, as expressões culturais deveriam ser pensadas em relação ao contexto social das relações de poder, das instituições e da história, mas sem perder de vista que esses não eram elos determinantes no fazer cultural, uma vez que nas práticas culturais de uma sociedade o indivíduo ocupa um primeiro plano.

Em outras correntes marxistas, o contexto econômico pode encontrar proporções explicativas diferentes. Entre os frankfurtianos, por exemplo, havia o desejo de afastar a noção de que o indivíduo consumidor dos produtos culturais teria a ver com seus processos de produção, o que poderia minimizar a nocividade e o caráter premeditado dos efeitos da indústria cultural na manutenção da sociedade. Para Adorno e Horkheimer, a adesão do público aos produtos da cultura de massas não serviria de salvaguarda à indústria cultural, e sim seria parte de seu sistema de dominação; ou seja, o que poderia ser interpretado como um ato de individualidade (escolha) acabaria por demonstrar-se resposta passiva à imposição: “O produto prescreve toda reação” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985,

p.128). “A liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que sempre é a mesma coisa” (ADORNO; HORKHEIMER, p. 156).

Embora a perspectiva crítica nos pareça interessante, interessa-nos aqui poder focar em uma ideia de cultura que abarque a totalidade dos integrantes de uma sociedade historicamente circunscrita num contexto de lutas. Considera-se que sua processualidade se dá por meio da luta desses agentes pela possibilidade de influenciar seu andamento e de defender suas posições. Desses embates dá-se importância aos elementos incorporados e suas inter-relações.

Raymond Williams, um dos próceres dos estudos culturais, comenta a questão entre os intérpretes da superestrutura como reflexo da infraestrutura e aqueles que viam a cultura como uma “entidade autônoma”. Para ele, na tradição marxista da teoria cultural,

em lugar de fazer a história cultural material, ela [a cultura] tornou-se dependente, secundária, “superestrutural”: um campo de “simples” ideias, crenças, artes, costume, determinado pela história material básica. O importante, no caso, não é apenas o elemento da redução; é a reprodução, de forma alterada, da separação entre “cultura” e vida social material, que tem sido a tendência dominante do pensamento cultural idealista. Assim, as possibilidades totais do conceito de cultura como um processo social constitutivo, que cria “modos de vida” específicos e diferentes, que poderiam ter sido aprofundados de forma visível pela ênfase no processo social material, forma por longo tempo irrealizadas, e com frequência substituída na prática por um universalismo abstrato unilinear (WILLIAMS, 1979, p. 25).

Williams (1979) critica a separação das esferas material e mental operada por alguns marxismos. Segundo ele, a premissa da infraestrutura determinante e da superestrutura determinada foi ponto-chave para as interpretações marxistas da cultura. Na leitura do autor, essa separação estanque é uma característica muito mais dos marxistas que do próprio Marx:

[...] na transição de Marx para o marxismo, e em seguida no desenvolvimento de formulações expositivas e didáticas, as palavras usadas na argumentação original [realizada na Contribuição à crítica da economia política] foram projetadas, primeiro, como se fossem conceitos precisos, e, segundo, como se fossem termos descritivos para

áreas observáveis da vida social, mas este contribuiu para tal consequência ao delimitar as duas áreas (WILLIAMS, 1979, p. 82).

O autor lembra que a separação se deu à revelia de Marx, cuja força crítica original se voltava contra a ruptura das áreas de pensamento e da atividade material, e contra o esvaziamento de sentido de processos constitutivos por meio da abstração – e afirma que o maior legado de Marx à crítica cultural foi justamente desessencializar a cultura e assentá-la mais ao rés do chão, no solo das atividades humanas (WILLIAMS, 1979).

De acordo com Williams (1979) é preciso formular teoricamente as conexões entre as chamadas infraestrutura e superestrutura, até para ser coerente com as ideias do próprio Marx: “não é a base e a superestrutura que necessitam de estudo, mas os processos reais, específicos e indissolúveis, dentro dos quais a relação decisiva (...) é a expressa pela ideia complexa de determinação” (WILLIAMS, 1979, p. 86), entendida aqui como um processo constitutivo no qual as pressões externas são deglutidas pelo sujeito e transformadas em “vontades individuais”. Dessa forma, a prática cultural não seria percebida apenas como uma expressão superestrutural da vida econômica, e sim como processo básico da própria formação infraestrutural.

Os indivíduos possuem papel extremamente ativo na empreitada do engendramento cultural, pois as formas culturais são sempre examinadas pela experiência. Para o autor, a noção de experiência – constituída por experimentações práticas e concretas dos indivíduos – faz a mediação das relações entre cultura e sociedade: “a cultura interpreta a experiência e, ao fazê-lo, simultaneamente contribui para mudá-la” (RIBEIRO, 1996, p. 134).

É na “rede vivida de práticas e relações que constituem a vida cotidiana” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 22) que homens e mulheres negociam o seu fazer cultural. É uma perspectiva que valoriza a atividade humana, em vez de seu consumo passivo. A cultura não só representaria a sociedade, mas reelaboraria as estruturas dessa sociedade, podendo imaginar novas. De acordo com Stuart Hall (1975),

A cultura inclui os “mapas de sentido” que fazem as coisas inteligíveis para seus membros. Esses [...] [mapas de sentido] são objetivados nos

padrões da organização e das relações sociais através dos quais o indivíduo torna-se um “indivíduo social”. Cultura é a forma que as relações sociais de um grupo são estruturadas e modeladas, mas é, também, o modo que essas formas são experienciadas, entendidas e interpretadas (HALL, 1975 apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 73).

Por esse caminho, podemos perceber que a leitura que dá conta da programação infantil como uma mera contingência dos clamores do capital perde de vista que o processo de produção dessas narrativas não é passivo. Existem lutas internas que exigem demandas. Os movimentos que lutam pelo direito das crianças, por exemplo, entram em questão por configurarem-se como uma rede de significações viva na sociedade, conquistada por meio de muita luta.

Dito isso, é importante ressaltar que os meios de comunicação de massa não podem ser vistos fora do campo das relações sociais de poder, e é preciso levar em conta que eles ocupam papel fundamental na construção social de sentidos. São eles os responsáveis, em última análise, por escolher o que passa ou não pelo funil definidor do que são representações aceitáveis, a serem propagandeadas pelos *medias*.

Os significados são uma produção social; resultam de uma prática social. Considerando o pressuposto que o sentido é produzido e não dado, diferentes significados podem ser creditados ao mesmo evento (ESCOSTEGUY, 2001, p. 63).

O discurso dominante opera de forma a garantir que a sua versão seja considerada a versão “correta” diante dos outros sentidos alternativos ou competitivos. A mídia, na sociedade moderna, possui ferramentas a fim de garantir sucesso na empreitada da conservação dos sentidos preferenciais (ou dominantes) dentro do sistema de comunicação. Assim é construído o alicerce no qual os grupos e classes dominantes erigem a representação de outros grupos e classes. E isso está relacionado com o lugar de fala de quem fala pela mídia.

A sociedade municia de ferramentas técnicas um certo grupo, a fim de este ser habilitado a usar os instrumentos necessários à fala nos meios de comunicação massivos, e essa escolha tem a ver com práticas sociais:

Dentro das instituições dos meios de comunicação, uma forma particular de organização desenvolveu-se que capacitou os produtores a empregar os meios de produção de significação à sua disposição através de um certo uso prático deles com o objetivo de produzir um produto (um significado específico)” (HALL, 1975 apud ESCOSTEGUY, 2001, p. 64).

No entanto, é preciso ter em mente que quem possui tal lugar de fala privilegiado não está imune às influências dos outros. Há uma batalha permanente a fim de garantir o lócus de enunciação. E tal batalha pressupõe a agência daqueles que não estão “habilitados a falar”, representantes de outras classes e grupos. Hall (1975) argumenta que, a despeito de as massas não ocuparem um papel de “sujeito-autor” nas práticas culturais massivas do século XX, seu comparecimento contínuo:

Como uma espécie de força histórico-cultural passiva, tem constantemente interrompido, limitado e rompido todo o resto. É como se as massas tenham guardado um segredo em torno do qual os intelectuais andam em círculos, tentando adivinhar do que se trata (HALL, 1986, apud CEVASCO, 2003, p. 161).

Na perspectiva dos estudos culturais, a representação é peça chave dos circuitos de cultura. É por meio das representações que a linguagem produz sentidos. Hall (1975) afirma: “nós damos sentido às coisas pelo modo como as representamos, pelas palavras que usamos sobre elas, as imagens que produzimos, etc.” (2001, p. 3, tradução nossa). Pela representação, os significados são construídos e compartilhados pelos membros de uma cultura. A representação nos possibilita produzir sentidos para os conceitos existentes em nossas mentes, por meio da linguagem, a fim de que possamos nos referir ao mundo “real” dos objetos, pessoas acontecimentos, etc. Os sentidos dependem da relação entre o dito “mundo real” e o sistema conceitual.

Para que possamos tomar parte dos sentidos produzidos, temos de compartilhar um “mapa conceitual” com os outros agentes dessa cultura. Esse mapa não é determinante no processo de produção de significados, mas é preciso ter em vista que só podemos apresentar inteligivelmente nossas interpretações de mundo àqueles que têm acesso a ele. Essa é a razão pela qual o ato de compartilhar mapas conceituais é definidor na formação

de uma cultura. Mas não é o bastante. Para que possamos representar em sociedade nossos conceitos, temos de compartilhar uma linguagem. Hall apreende daí dois sistemas de representações, relacionados entre eles:

O primeiro nos permite dar sentido ao mundo construindo um conjunto de correspondências ou uma cadeia de equivalências entre coisas - pessoas, objetos, eventos, idéias abstratas, etc. - e nosso sistema de conceitos, nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre o nosso mapa conceitual e um conjunto de sinais organizados ou organizados em várias línguas que representam ou representam esses conceitos. A relação entre coisas, conceitos e canções está no centro da produção de significado na linguagem. O processo que liga esses três elementos em conjunto é o que chamamos de representação (HALL, 2001, p. 19, tradução nossa)⁴⁵.

Assim, se os sentidos são construídos pelo sistema de representação, podemos entendê-los como “não naturais”. Nós os fixamos às coisas de tal forma, que eles parecem ontológicos e inevitáveis, mas são produtos convencionados pela cultura e pela linguagem. Os sentidos são resultados de práticas de significação, que fazem as coisas significarem.

O discurso midiático deixa, por esse viés, de ser pensado como reflexão pura da realidade, como se a linguagem utilizada para falar do mundo fosse algo neutro, capaz de referenciar o mundo de maneira natural. Por outro lado, a ênfase da cultura na produção de sentidos nos impede de ver a produção de discursos midiáticos como produtos arbitrários produzidos pelos emissores, exterior aos seus sujeitos. Se os meios de comunicação têm a “capacidade de criar linguagens, e através das linguagens, maneiras de pensar e de fazer, isto não é possível senão a partir da cultura, do acúmulo cultural” do público com o qual interage (NATANSHOHN, 2002, p.91).

Para Hall (2001), eventos, relações e estruturas apresentam possibilidade de existência fora da esfera do discursivo, mas são nas práticas discursivas que eles adquirem

⁴⁵ “The first enables us to give meaning to the world by constructing a set of correspondences or a chain of equivalences between things – people, objects, events, abstract ideas, etc. – and our system of concepts, our conceptual maps. The second depends on construction a set of correspondences between our conceptual map and a set of signs arranged or organized into various languages which stand for or represent those concepts. The relation between things, concepts and sings lies at heart of the production of meaning in language. The process which links these three elements together is what we call representation” (HALL, 2001, p. 19).

sentido. Por esse motivo, as representações possuem um papel estruturante na constituição da vida política e social. E os meios de comunicação têm um papel primordial nesse aspecto: eles definem, e não simplesmente reproduzem a realidade. Se representações são práticas significantes, os meios são agentes significantes. As diversas definições de realidade são produzidas e sustentadas por práticas linguísticas que selecionam o real para definir suas representações.

Mas representação é uma noção muito diferente daquela de reflexão. Implica o trabalho ativo de selecionar e apresentar, de estruturar e dar forma: não simplesmente de transmitir um significado já existente, mas o trabalho mais ativo de fazer as coisas significarem (HALL, 1982, apud NATANSHOHN, 2002, p. 62).

Contrapondo-se também à noção de reflexão, Sandra Pesavento (2003) afirma que as representações colocam-se no lugar da materialidade que as referenciou, fazendo com que homens, mulheres e, por que não, crianças, pautem sua existência nelas. Seus postulados dão coesão à sociedade, ajudando-a a explicar o real. Não haveria a possibilidade de separar o real de sua representação no fluxo narrativo.

No entanto, Falcon (2000) faz um alerta às leituras que afirmam ser impossível que nos identifiquemos com uma realidade anterior à linguagem. Não se trataria de retornar à leitura de que seria possível representar o “real”, mas de um meio termo entre esta e a que descarta a materialidade do mundo. Então ele sugere uma leitura dos textos – urdidos por meio da representação – que combine sua inserção social com seu caráter discursivo de artefato literário. O autor lembra que a força de um conjunto de representações está ligada ao seu contexto social e às batalhas e jogos de poder existentes nesse contexto, pois

a linguagem somente adquire sentido e autoridade no interior de quadros sociais e históricos específicos, pois se as diferenças linguísticas estruturam a sociedade, as diferenças sociais estruturam a linguagem. Os textos refletem, em sua materialidade, a inseparabilidade das práticas materiais e discursivas (FALCON, 2000, p. 70).

Tal posição vai ao encontro do que foi exposto anteriormente neste capítulo.

É necessário sempre ter em vista o lócus enunciativo de quem utiliza os discursos proferidos, pois as representações estão sempre ancoradas aos interesses dos grupos que as forjam. Assim, os discursos produzem estratégias e práticas de modo a servir como autoridade sobre outros grupos, impondo a legitimidade do poder dos grupos hegemônicos. O campo das representações é permeado por batalhas.

As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p.17).

Interessa-nos, neste trabalho, utilizar esse referencial teórico para poder pensar as batalhas que têm como resultado tanto as estratégias de comunicação das emissoras privadas, como as políticas públicas de comunicação.

3.2 O grupo focal

Os estudos na área apontam (MORGAN; KRUEGUER, 1993; GATTI, 2005) que um dos objetivos da realização de grupos focais é granjear — tendo como ponto de partida as trocas realizadas no grupo — impressões, formulações, experiências. Tais resultados não poderiam ser alcançados com a mesma envergadura por meio de outros procedimentos, tais como a entrevista, a pesquisa de opinião quantitativa ou a observação. A vantagem da constituição de grupos focais, em alguns casos, reside no contexto de interação criado. Por meio dele, pode-se fazer com que as experiências cotidianas dos participantes venham à tona e possam ser sistematizadas (GATTI, 2005). E é justamente a matéria gerada no encontro dessas experiências que se constitui como fonte de dados do pesquisador (MORGAN, 1997).

Contudo, não se trata de apenas ouvir as opiniões dos participantes acerca de um trecho de programa televisivo. Muito além disso, a pesquisa abrange as vivências que os participantes trazem a partir do que acabaram de assistir ou ouvir e movem essa interpretação para o seu fazer e agir político. Dessa forma, trata-se de um caminho

metodológico no qual cabe uma concepção de sujeitos que, de modo reflexivo, intercambiam pontos de vista para compreender o mundo e a sua própria condição nele.

Lunt e Livingstone (1996) ressaltam um aspecto do grupo focal que se mostrou interessante para nossos objetivos: a possibilidade de recriar situações de conversas cotidianas, nas quais os participantes se sentem mais à vontade para trocar experiências e vivências acerca de um determinado assunto. Para além de coletar e colecionar opiniões individuais, esse tipo de abordagem permite o ensaio de um contexto comunicacional rotineiro, muitas vezes inacessível ao pesquisador, por meio do qual podemos vislumbrar o sentido construído através da fala cotidiana.

Dessa forma, pode-se entender a não-naturalidade — muitas vezes citadas entre as críticas aos grupos focais — como um dado e, talvez, um trunfo, uma vez que neles é possível desafiar os participantes a se relacionarem uns com os outros e formularem estruturas cognitivas que antes poderiam ser até intuídas, mas não estavam elaboradas.

Nesse tipo de grupo, as opiniões são vistas enquanto construções em processo, dado na dinâmica de interação e discussão. Privilegia-se a processualidade intersubjetiva que origina as interpretações. Outro ponto a ser observado é a incorporação dessas discussões no alargamento da compreensão de mundo dos participantes (LUNT; LIVINGSTONE, 1996). Isso, sem perder de vista que as mensagens midiáticas fornecem “os pontos de referência, a base comum, o material, o assunto da conversação” (MORLEY, 1986, p. 22).

Bernadete Gatti, em seu livro “Grupo focal em Ciências Sociais e Humanas” (2005), traça um histórico da utilização dessa estratégia de pesquisa. Sua origem é o marketing nos anos 1990, e passa a ser delimitada por Merton nos anos 1950, para estudar as reações perante a propaganda de guerra. Entre 1970 e 1980, foi usada em estudos na área de Comunicação, contudo “essa técnica não se desenvolveu de modo sistemático, como técnica de pesquisa [...]. Isso veio a ocorrer perto do final do século passado” (GATTI, 2005, p. 8).

Desde então, foram sistematizados procedimentos e técnicas prescritos aos pesquisadores que desejem se aventurar por suas possibilidades. O primeiro deles talvez diga respeito ao cuidado na composição dos grupos. Os critérios devem sempre estar

associados às metas de pesquisa. Para esta tese, decidimos conduzir seis grupos focais. As crianças foram divididas por faixa etária, a partir do ano em que estavam matriculadas no Ensino Fundamental 1. O objetivo era ouvir as crianças de seis a dez anos. No entanto, isso não poderia ser feito sem o cuidado de agrupá-las adequadamente. A idade, portanto, foi a característica homogênea dos grupos.

No entanto, deve-se garantir suficiente variação entre os participantes. Do contrário, não surgem opiniões diferentes ou mesmo divergentes. Para garantir variedade, escolhemos a Escola Classe 106 Norte. A unidade de ensino está localizada no Plano Piloto, mas tem entre seus alunos uma maioria composta por crianças oriundas das cidades satélites, filhas de pais que trabalham nas redondezas da escola. Além dessas crianças, a escola conta também com filhos de uma classe média moradora do Plano Piloto. Essa composição garantiu a pluralidade da discussão, pois as crianças eram de diferentes realidades socioeconômicas e de diferentes extratos raciais.

A montagem dos seis grupos levou em consideração essa variante homogeneidade/variação: grupo 1, composto por meninos e meninas de 6 a 7 anos (primeiro ano do Ensino Fundamental); grupo 2, composto por meninos e meninas de 6 a 7 anos (primeiro ano do Ensino Fundamental); grupo 3, composto por meninos e meninas de 7 a 8 anos (segundo ano do Ensino Fundamental); grupo 4, composto por meninos e meninas de 8 a 9 anos (terceiro ano do Ensino Fundamental); grupo 5, composto por meninos e meninas de 9 a 10 anos (quarto ano do Ensino Fundamental); grupo 6, composto por meninos e meninas de 10 a 11 anos (quinto ano do Ensino Fundamental).

De modo concomitante à escolha dos grupos, faz-se necessário que o problema de pesquisa a ser enfrentado posteriormente no grupo esteja claramente formulado, após as incursões teóricas preliminares. A partir dele é que serão formuladas as questões que figurarão o roteiro de aplicação.

Em nosso caso, a questão síntese dos grupos foi: como crianças representam suas vivências de consumo das mídias eletrônicas? A partir daí, elaboramos o roteiro a ser utilizado pela mediadora. Utilizamos, para tanto, o modelo proposto por Costa (2005). Nos preocupamos em dividir as questões entre estruturadas e desestruturadas, e em não propor muitas delas (12 questões era o limite dado pela bibliografia da área, portanto,

fechamos em 10). Além disso, evitamos tanto as perguntas muito longas e confusas quanto aquelas consideradas fechadas, que poderiam ser respondidas com “sim” ou “não”. Tentamos também hierarquizar as indagações a partir de sua importância para a agenda da pesquisa, além de evitar ordenações que induzam respostas.

Além das questões e da exibição de trechos de programas infantis, decidimos por ler para os grupos o livro infantil *Liga e desliga* (1992). A curiosa história versa sobre um aparelho televisor que adora assistir a um menino – e costuma passar os dias assim. Até que um dia, o menino ganha uma bola e decide sair da sala. Tevê fica desconsolada, mas por fim aprende a se divertir de outras maneiras. Optamos por essa estratégia por imaginar que as crianças precisariam de estímulos lúdicos para conversarem sobre os temas abordados. Gatti (2005) afirma que técnicas de animação são usadas para “aquecer” os participantes. Além disso, a leitura demonstrou-se uma ferramenta de descontração importante para manter a atenção dos pequenos.

Quadro 7: Roteiro do Grupo Focal

<p>Funções: Mediador, observador, operador de gravação</p> <p>Temas: Infância, televisão, consumo, tempo livre, raça, família</p>
<p>Objetivos</p> <ol style="list-style-type: none">1. Identificar as rotinas de consumo de audiovisual;2. Mapear quais canais de televisão as crianças mais assistem;3. Mensurar quanto tempo as crianças passam assistindo à televisão aberta;4. Identificar a familiaridade das crianças com a programação de televisão pública;5. Analisar a recepção de um programa infantil dos anos 1990 (Xou da Xuxa);6. Analisar a recepção de um programa infantil que aborda o recorte racial (Guilhermina e Candelário)

Questão-chave 1 – **“O que as crianças gostam de fazer quando chegam em casa?”**

- Brincar na rua ou embaixo do prédio (O bairro oferece condições? Quais as dificuldades?)

- Assistir à televisão (têm acesso canais da Net, da Sky, GVT)

- Jogar videogame (quais jogos?)

- Mexer no tablet ou no celular (quais aplicativos?)

- Ler (livrinhos, revistinhas?)

Questão-chave 2 – **“O que gostam de ver na televisão?”**

- Canais de desenhos (quais?)

- Programação da TV Pública (quais programas?)

- Esportes (futebol, corrida, outros)

Questão-chave 3 – **“Quais programas de televisão assistem com seus pais?”**

- Novelas (de qual emissora?)

- Jornais (qual horário?)

- Futebol (torcem para algum time?)

Questão-chave 4 – **“No tablet ou no celular, o que gostam de ver?”**

- YouTube (quais canais?)

- Aplicativos de joguinhos

- Fazer vídeo

- Tirar foto

LEITURA DO TEXTO LIGA E DESLIGA (com ilustrações)

Questão-chave 5 – **“O que vocês fariam se, ao chegar em casa, vocês não encontrassem a televisão?”**

Conversar sobre as “brincadeiras de antigamente”

Questão-chave 6 — **“As crianças às vezes têm vontade de brincar, mas não podem? Por quê? (perigos como violência urbana, trânsito)**

Explicar que os programas de televisão eram diferentes também. Contar que assistíamos ao programa da Xuxa.

EXIBIÇÃO DE VIDEO DE PROGRAMA DA XUXA (15 MINUTOS)

Questão-chave 7 – **“O que vocês acham que é diferente nesse programa?” “O que é igual aos programas de hoje?”**

EXIBIÇÃO DO DESENHO GUILHERMINA E O CANDELÁRIO (12 MINUTOS)

Questão-chave 8 – **O que vocês mais gostaram do desenho?**

Questão-chave 9 — **O que vocês não gostaram do desenho?**

Questão-chave 10 - **O que tem de diferente nesse desenho?**

Fonte: Elaboração da autora.

É importante ressaltar que o roteiro foi entendido como uma ferramenta flexível, ajustado às diversas situações que surgiram espontaneamente, em função do processo interativo concretizado. Deve-se ter sempre em mente o princípio da não diretividade: o

mediador da discussão não deve ingerir nela, apenas fazer encaminhamentos quanto ao tema e mediar as trocas, de modo a facilitá-las. “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005, p. 9). Esse foi um de nossos primeiros desafios ao longo da realização dos grupos focais. Como motivar as crianças a se expressarem com liberdade, mas, ao mesmo tempo, com alguma ordem? Os pequenos se mostraram ansiosos por falar, mas impacientes para ouvir os colegas e esperar sua vez de contribuir com a discussão. Outro ponto importante é o caráter voluntário dos participantes. O convite deve ser motivador e a adesão, livre. Outro impasse se instalou: como dar autonomia a crianças tão pequenas? Além disso, ficaríamos responsáveis pelas turmas. Como poderíamos deixar algumas irem para fora do grupo sem supervisão?

Além do moderador, contamos com o trabalho de um documentador, (responsável por observar e fazer anotações) e de um operador de gravação. Filmamos os encontros com autorização da escola e com o compromisso de não divulgar o material. Num primeiro momento, ficamos temerosos quanto às chances de as crianças se sentirem intimidadas diante da câmera. Alguns autores apontam essa possibilidade. No entanto, como o registro em formato audiovisual é prática comum nas atividades pedagógicas da escola, as crianças se mostraram à vontade conosco filmando.

Cada um dos grupos durou cerca de uma hora e meia. Como atravessaríamos o horário da merenda, preparamos e servimos um lanche especial. Além disso, organizamos e distribuimos kits com presentes de agradecimento para as professoras e para todos os alunos. O dos alunos continha uma revistinha e algumas guloseimas. No das professoras, além das guloseimas, garrafinhas de metal para o armazenamento de água. Ao todo, foram preparados 97 kits. Notamos que a promessa de pequenas lembrancinhas a serem distribuídas, além do lanche, ajudou a aumentar a adesão aos grupos. As professoras perguntavam se haveria lanche ou brinde – nunca condicionando a participação a isso, mas deixando claro que seria um regalo bem-vindo.

3.3 Oi, pessoal! Meu nome é Luísa e vim aqui conversar com vocês sobre as coisas que fazem quando não estão na escola

Equipamentos instalados, câmera gravando, crianças atentas. Por onde começar? Não é possível conversar sobre o consumo de mídia com pessoas que ainda nem saíram da primeira infância sem algum tipo de estratégia muito bem pensada. Vesti o meu melhor sorriso e comecei a moderação de cada um dos grupos com uma pequena apresentação.

“Oi, pessoal! Tudo bem? Meu nome é Luísa e vim aqui conversar com vocês sobre as coisas que vocês fazem quando não estão na escola”. A bibliografia sobre grupo focal aponta a necessidade de deixar claro para os participantes sobre o que versará a discussão, mas sem entrar em detalhes que condicionem as respostas que virão a seguir. Como se tratavam de crianças, achei por bem não mencionar televisão, computadores, ou mesmo mídia em geral, para não criar algum tipo de indisposição — uma vez que não é incomum que os pais abordem os temas com os filhos somente para reclamar do excesso de consumo. Não queria que me identificassem como uma adulta que faria reprimendas sobre assistir à TV demais e mantive o tema central em suspenso, embora tenha sido honesta quanto ao tema geral.

As crianças, em todos os grupos, se mostraram curiosas. O projetor ligado, iluminando o quadro branco, dava pista de que assistiriam a um vídeo. O livro colorido em minhas mãos, de que ouviriam uma historinha. Não tardaram a começar a perguntar. “Tia⁴⁶, a gente vai ver filminho?”. Muitas delas. Ao mesmo tempo. Inquietas.

Lembrei-me de minha experiência de mãe de dois, tia de quatro e professora de várias centenas e propus uma dinâmica, depois de não conseguir escutar nenhum com o caos instaurado no primeiro grupo. Só teria a palavra quem estivesse de posse do livrinho. Eles deveriam levantar a mão e esperar a sua vez. Só quem estivesse com o objeto em mãos poderia falar. A proposta professoral não lhes pareceu estranha, sobretudo porque estavam em seu ambiente escolar – no qual certamente negociações desse tipo são

⁴⁶ Apelido dado pelas crianças de Brasília às professoras, e até aos adultos em geral. Muito comum tanto em escolas públicas quanto em privadas.

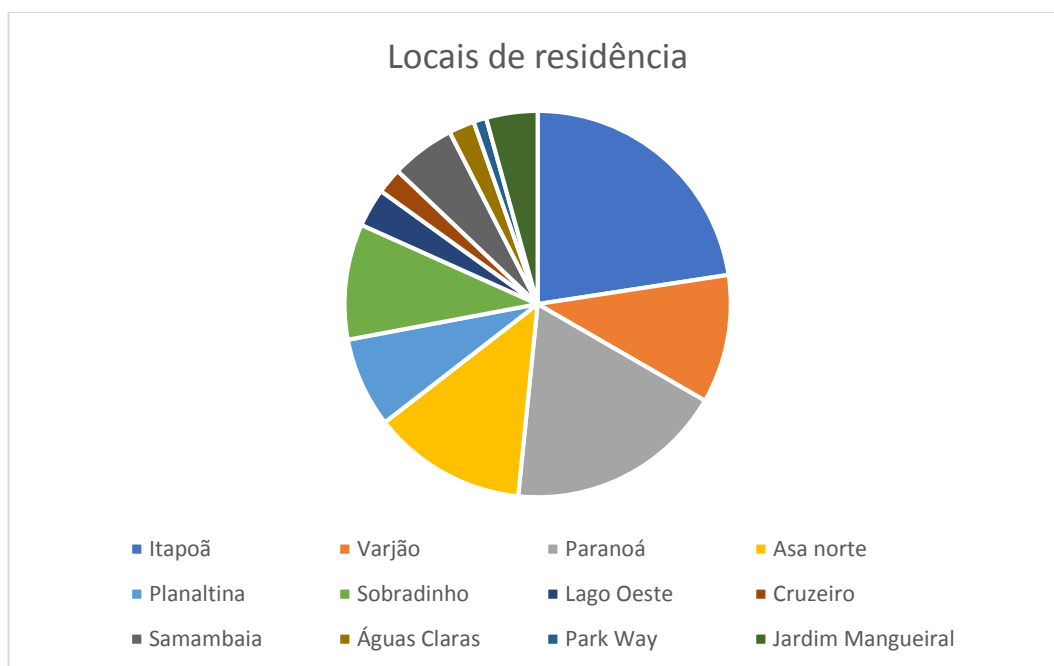
corriqueiras. Acataram.

Como consequência da indisciplina natural da idade poderia vir um risco a ser evitado em grupos focais: o formato pergunta e resposta, típicos de entrevista. Para evitar que eles se reportassem sempre à minha questão inicial, pedi que eles ouvissem o que os coleguinhas diziam e tentassem completar as respostas deles a partir de suas vivências pessoais.

Mas antes de partir para as questões previstas em roteiro, pedi que todos se apresentassem. A confecção rápida e o uso de pequenos crachás teriam sido úteis, além de funcionar como uma interessante atividade de aquecimento. Foi difícil decorar todos os nomes – e é importante sabê-los para criar um tipo de familiaridade que derruba barreiras.

Depois dessa apresentação, no primeiro grupo, parti para o roteiro. Ao longo da sessão, senti falta de saber de onde essas crianças estavam falando e pedi que me contassem onde moram. O local de residência, em uma cidade altamente estratificada como Brasília (DF), dá pistas interessantes sobre a classe social da família. A partir dessa experiência, passei a incluir o bairro de origem à apresentação inicial. Itapoã, Planaltina, Sobradinho, Mangueiral, Paranoá, e Asa Norte foram os mais mencionados. Várias dessas crianças fazem um percurso de quilômetros desde suas casas, a ser atravessado em viagens de mais de uma hora, a depender das condições do trânsito.

Gráfico 10: Locais de residência dos participantes dos grupos focais



Fonte: Elaboração da autora.

De volta ao roteiro, a primeira questão: “O que as crianças gostam de fazer quando chegam em casa?”. “Assisto televisão, brinco com meus bonecos e descanso”, afirmou B., 6 anos. “Almoço, vejo televisão e faço dever de casa”, disse L., 7 anos. “Jogo videogame, ajudo a minha mãe e fico no tablet”, contou P., 8 anos. “Eu leio revistinha, vejo televisão e faço tarefa”, falou J., 10 anos.

A televisão está presente no universo da maior parte das crianças que participaram do grupo focal. Quase todas elas mencionaram a televisão na primeira fala. As que não o fizeram, foram perguntadas em outra rodada de perguntas, para controle. Todas elas tinham televisão em casa e contaram que viam com frequência.

“O que gostam de ver na televisão?” Desenhos e a novela “Carinha de Anjo” foram os mais mencionados em geral, seguidos pelo futebol, para os meninos acima de nove anos. Sempre que uma criança mencionava filmes de terror, muitas outras compartilhavam que gostavam também. Por vezes eram tão eufóricos em enumerar os filmes do gênero do qual gostavam que ficava difícil retomar algum tipo de ordem necessária para que todos pudessem ser ouvidos. Tanta exaltação talvez tenha dado a ver menos um hábito rotineiro que uma espécie de orgulho dos pequenos em ostentar, entre os colegas, a audiência de

filmes impróprios para a idade. Entre os mais citados estão “Anabelle” (2014), “Sexta-Feira 13” (2009) e “Brinquedo Assassino” (1989).

Os canais infantis da TV a cabo, como Gloob, Discovery Kids e Cartoon, e diversos desenhos de suas programações, foram muito mencionados. Era possível notar que a maioria das crianças estava familiarizada com os principais personagens, mas, quando perguntados diretamente se tinham esses canais em casa, 57% respondeu negativamente. “Eu vejo jornal porque não tem nada de bom passando quando chego em casa”, compartilhou D., 7 anos. “Eu vejo Ana Maria”, completou L., 7 anos.

Embora não estivesse no roteiro original, alguns desenhos que passam na TV Brasil foram mencionados, sobretudo nos grupos de crianças menores, de 6 a 8 anos. Perguntados diretamente se conheciam a TV Brasil, a maioria disse que não. No entanto, conheciam desenhos e programas que só passavam nessa emissora, como Guilhermina e Candelário — mostrando que embora assistissem, não tinham o nome do canal na ponta da língua.

Gráfico 11: Proporção de crianças que dizem possuir TV a cabo em casa



Fonte: Elaboração da autora.

Uma resposta recorrente chamou a atenção: internet. Em quatro dos seis grupos focais realizados, pelo menos uma criança disse que seu programa preferido na televisão era a internet. Em todos os casos, foram acompanhados por comentários de concordância de várias outras, como se estivesse se lembrando de uma boa opção de programa.

Logo depois de ouvirmos sobre os filmes de terror, a pergunta seguinte fazia ainda mais sentido do que quando fora colocada no roteiro: “Quais programas de televisão assistem com seus pais?”. Além dos filmes de terror, muitos mencionaram as novelas, alguns lembraram dos telejornais. “Quando meu pai quer ver jornal, eu pego o celular dele e vou jogar joguinho”, disse P., 7 anos. Essa fala surgiu em cinco grupos, e foi sempre corroborada pelos outros integrantes.

“No tablet ou no celular, o que gostam de ver?”. Joguinhos e YouTube foram os mais mencionados. “Eu não tenho tablet, mas pego o celular da minha irmã e vejo o Fut Paródias”, disse A., 10 anos. A grande maioria das crianças que trocaram experiências nesse momento tinham um canal do YouTube de predileção.

“Eu gosto do Whindersson Nunes, mas só vejo quando meu pai me empresta o celular”, contou F., 10 anos. A maioria das crianças ouvidas tinha acesso à internet, mas muitas compartilham com os colegas o problema de só poder ver seus vídeos preferidos no celular, o que mostra que muitas não têm wi-fi em suas casas, acessando a rede apenas pelas conexões 3 ou 4G.

Nessa altura dos grupos, com alguma variação a depender da idade, as crianças começavam a ficar mais dispersas. Chegara a hora da historinha. O livro já tinha circulado de mão e mão, dando alguma disciplina para a algazarra de falas ansiosas. Era hora de recolhê-lo e passar as páginas, lendo a história em voz alta e mostrando as ilustrações.

Era uma vez uma televisão que não saía da frente de um menino. Todo dia e toda hora, lá estava ela assistindo ao menino. Já não brincava mais com suas amigas televisões da rua.

Ficava lá na sala, sem trocar de canal. Era sempre o mesmo menino que ela via. A sua Mãetsubishi sempre dizia:

- Desliga esse menino, TV.

TV era seu apelido em casa. E TV, nada.

O seu Painasonic, quando chegava em casa, era mais energético. Ia até a sala e desligava o menino. Mas TV chorava em chuviscos e o senhor Painasonic acabava tendo que ligar o menino de novo.

Toda noite, TV queria ficar vendo o menino até tarde. Mas a Mãetsubishi dizia que isso não era bom, que hoje em dia os meninos passavam muitas cenas de violência, impróprias para catorze polegadas. E, depois, TV não desligava à noite de medo.

E lá ia TV pro seu quarto, desligar cedo, pensando no que ia passar amanhã no menino.

Um dia, o menino ganhou uma bola. E quando TV foi pra sala, logo depois do café da manhã (TV adorava vitamina de pilha com fusível), o menino já não estava mais lá.

TV ficou sem saber o que fazer. Estava completamente fora do ar. Ia assistir ao quê, agora? Foi até a janela e viu, ao vivo e em cores, o mundo, o menino jogando bola com outros meninos.

Naquela noite, TV pediu pro seu Painasonic mandar o menino pro conserto. Ele mandou, mas não adiantou nada. O técnico de meninos disse que aquele menino já não tinha mais conserto. A bola tinha sido uma interferência muito forte.

TV ficou inconsolável. Não ia mais poder assistir ao menino o dia inteiro. Só depois que o menino, imagine, parasse de jogar bola. Mas, de tanto esperar o final do jogo, também começou a brincar. E não a brincar sozinha, mas com as outras televisões do bairro, que também estavam sem menino.

Elas brincavam de transmitir imagens. De emitir pessoas famosas. E de liga-desliga, liga-desliga.

Foi nessa época que TV acabou conhecendo TVzinha, uma televisão que era sua vizinha e em quem TV nunca tinha reparado. Claro, TV só tinha botões para o seu menino.

Agora todas as televisões vivem fazendo programas. Programa esportivo, programa infantil, até programa cultural.

E o menino, com a nova vida da TV, passou a brincar de outras coisas, além de jogar bola.

TV só assistia ao menino depois da lição e antes do banho. Ou então quando passava uma coisa muito incrível no menino. TV não era de ferro, não é? (FRANCO, 1992).

Nos seis grupos, as crianças ficaram atentas à história, curiosas para saber os rumos

da narrativa que invertia as posições usualmente conhecidas. Ao fim, o questionamento: “O que vocês fariam se, ao chegar em casa, vocês não encontrassem a televisão?”

“Eu morria”, apressou-se em dizer, B. 7 anos. Essa foi a questão que gerou respostas mais diferentes a depender da faixa etária. Nos grupos 1, 2 e 3, com crianças até 8 anos de idade, o tom dramático imperou diante da hipótese. Em suas trocas, falaram da grande importância que a TV ocupava em suas vidas. “A minha televisão nunca sumiria. Eu ia ficar muito triste”, imaginou J. 6 anos.

Já as crianças dos grupos 4, 5 e 6, compostos pelas maiores (de 8 a 10 anos), as reações foram sensivelmente mais temperadas. “Ah, eu ia pro tablet”, disse M., 9 anos. “Eu ia brincar e depois ia fazer meu dever de casa”, contou B., 10 anos. “Eu não ia fazer nada”, concluiu B., 8 anos, dando de ombros. Para essas crianças, a relação com a TV parece menos visceral e dependente. Entre elas, compartilharam que gostam mais do tablet, mesmo. Outros contavam que os joguinhos do celular são os preferidos e que só viam televisão quando cansavam deles.

Mesmo entre aqueles que desdenhavam da importância da televisão, a alternativa a ela passava por outras telas: a do celular ou a do tablet. Algumas falavam de brincar, mas a maioria mencionava opções que encontravam dentro de suas próprias casas.

“As crianças às vezes têm vontade de brincar, mas não podem? Por quê?” “Quando eu tô trabalho da minha mãe eu quero brincar com meus amigos, mas ela não deixa porque lá na frente tem bandido”, contou B., 7 anos. “Minha mãe não deixa eu brincar na praça porque tem muito bandido lá. Na época dela não tinha e ela ia muito”, completou H., 10 anos. “Eu queria ir lá longe, mas eu não posso porque uma vez eu vi na novela que uma menina, que tava na escola, ela foi no bebedouro, aí entrou um bandido e matou ela”, narrou R. 7 anos.

O impasse relacionado à violência urbana mais triste foi contado por J., 7 anos: “Minha avó saiu na minha rua, aí um bandido apareceu e queria roubar a bolsa. Só que aí minha vó falou que não queria dar e aí mataram a minha avó”.

Outro impeditivo apontado para “brincar lá fora” foi o trânsito. “Eu queria brincar com o menino que mora lá perto que é meu amigo, mas não pode porque passa carro”, compartilhou L., 6 anos. “Meu pai jogava bola na rua quando era criança, só que agora

tem muito carro e não dá”, lembrou J., 10 anos. “Um menino tava jogando queimada na minha rua e um carro quase passou por cima dele”, relatou B., 10 anos. “Na quadra do meu primo, tem um campinho e ele joga lá, mas na minha não tem, só tem rua que passa carro”, afirmou V., 8 anos.

Os relatos de impedimentos para o brincar ao ar livre sobejaram e precisaram ser interrompidos para a próxima etapa: a exibição de um trecho do Xou da Xuxa de 21 de outubro de 1992. Nele, a apresentadora chegava ao auditório em sua nave espacial reluzente, vestindo uma espécie de maiô cavado vermelho sobreposto a shorts e blusa listrados de preto e branco. Calçava botas com cano longo e tinha os cabelos encimados por um laçarote vermelho, no mesmo tom do maiô. Ao descer da nave e saudar a plateia, canta uma de suas músicas. Em seguida, saúda o auditório e aproveita para falar sobre a importância de tomar um rico e variado desjejum. Um garçom leva até ela uma bandeja de frutas. Escolhe um morango e morde. A câmera se aproxima em close nesse momento. Em seguida, dá um outro morango na boca de um de seus ajudantes de palco, o Praga — um homem anão vestido de besouro verde. Canta e dança mais uma outra canção.

Selecionamos um trecho de 10 minutos — os programas inteiros tinham mais de 90 minutos. O pequeno recorte foi suficiente para entediar as crianças de todos os grupos focais em que foi exibido. Elas se dispersavam, conversavam com os colegas durante a exibição, se mostravam desatentas. “Ah, não, ela vai cantar de novo?”, perguntou-se E., 8 anos, provocando protestos na sala quando perceberam que a resposta seria “sim”.

O estranhamento foi geral. A maioria até conhecia a Xuxa, mas em outro contexto, uma vez que hoje ela apresenta um programa para adultos. “O que vocês acham que é diferente nesse programa?” “O que é igual aos programas de hoje?” “Tem muito adulto, né, tia?”, respondeu L., 9 anos.

A exibição do programa foi custosa, a ponto de, em determinado ponto, percebermos que eram fator de desmotivação tamanha nas crianças que as deixavam desmobilizadas para a próxima etapa. Dessa forma, interrompemos a projeção nos grupos 2, 4 e 5. O tanto que mostramos foi suficiente para auscultar diversas falas sobre o estranhamento da linguagem de programa de auditório para crianças, do tipo que faziam sucesso nos anos 1990.

A recepção de um episódio de Guilhermina e o Candelário foi mais entusiasta. As crianças assistiram com atenção e não fizeram muitos comentários enquanto o exibíamos — tampouco pudemos recolher muxoxos de tédio. Nos grupos 5 e 6, foi possível notar uma inquietude e alguma preocupação em demonstrar que o desenho era para crianças menores. “Minha irmãzinha é que vê isso, tia”, demarcou A., 9 anos, por exemplo.

“O que vocês mais gostaram do desenho? O que vocês não gostaram do desenho? O que tem de diferente nesse desenho?” Em todos os grupos, vimos a ansiedade por compartilhar ser substituído por uma certa reticência. As crianças estavam cansadas. Depois de cerca de 80 minutos conosco, queriam lanchar, estavam curiosas em relação ao brinde, queriam ir para o recreio.

Ainda assim recolhemos algumas considerações interessantes em todos os grupos: “A Guilhermina e o Candelário foram legais com os avós”, considerou V., 8 anos, sobre o enredo do episódio — que mostrava a dupla arrumando a casa e preparando uma refeição especial para surpreender os avós. “Eu gostei de tudo”, disse L., 7 anos.

A questão da negritude das personagens apareceu de modo explícito apenas no grupo 6, com crianças de 9 a 10 anos: “Na minha opinião é bom expressar esse lado de outros personagens, que não são só os brancos. E colocar, tipo, por exemplo, um Papai Noel negro, porque sempre se pensa no Papai Noel Branco”, completou B., 10 anos.

3.4 Entre tensões e conflitos

O objetivo deste capítulo foi compreender as tensões e conflitos presentes em um estudo de recepção com crianças da faixa etária de 7 a 10 anos sobre a televisão, o papel ocupado por esta em suas vidas e como esse meio dialoga, é complementado ou entra em confronto/conflito com outros meios. Como explicamos, a escola escolhida tem a seu favor uma grande pluralidade, seja ela de classe social, seja de residência das crianças, fator relacionado no caso do DF às condições socioeconômicas da família.

Observamos que há um conflito nas próprias leituras sobre recepção. No olhar dos acadêmicos, os estudos de recepção podem iluminar o universo ignorado dos sujeitos, podem ampliar a compreensão dos processos das indústrias culturais. Mas há também um

olhar de rejeição aos estudos de recepção, por considera-los tautológicos, já que partem de uma resposta previamente conhecida: a de que não é possível ignorar a complexidade dos receptores, dos produtos e da cultura da qual fazem parte. Ao escolhermos um estudo de recepção, percebemos que ao contrário de seus detratores, não queremos respostas inéditas, mas pistas sobre as motivações, os olhares, os receios, os conflitos, as tensões e as paixões que envolvem esse processo comunicacional. Nesse aspecto, fazemos uma apreensão dos estudos de recepção de forma dialética, e, para isso, priorizamos o grupo focal com crianças em detrimento de entrevistas.

Em nossa análise, é forte o conflito entre faixas etárias. O momento em que a televisão é predominante/preponderante para o lazer da criança é o momento em que as crianças são mais novas. Já em crianças de mais idade, os tablets e os celulares têm papel substitutivo, muito mais do que complementar. Essa constatação de certo modo confronta a perspectiva de convergência tão defendida por aqueles que acham que os meios somente se somam, e não competem entre si. Essa soma se dá mais pela eleição por parte dos meios de comunicação de algumas faixas etária na qual se especializam, enquanto as outras vão sendo abandonadas ou, em uma perspectiva de modelo de negócio a que visam exclusivamente ao lucro, tornam-se cada vez mais cedo reféns de uma programação adulta, que tem pouco a lhes dizer.

Nesse aspecto é importante observar a ausência de políticas públicas. Os conflitos casa/rua, televisão/amigos, brincadeiras/televisão tornam-se mais evidentes porque os espaços coletivos dependem do bairro onde se mora e do poder aquisitivo da família para propiciar àquelas crianças espaços seguros de lazer.

Há uma dupla falta do Estado. O estado está ausente em pensar espaços e equipamentos seguros e acessíveis a todas as crianças de diferentes faixas etárias e poder aquisitivo. Também está ausente em exigir, fiscalizar e incentivar as tevês ditas comerciais, para que desenvolvam programações voltadas para a infância. Nesse aspecto, o papel do estado com as tevês públicas, muito mais do que complementar, é substitutivo, pois atuam onde outras tevês não têm interesse em atuar.

Por fim, identificamos uma tensão na própria programação. A Xuxa, sucesso absoluto há duas décadas, tem pouco a dizer para essas crianças, pois representa

programas longos demais, com uma linguagem repetitiva e que ignora o protagonismo infantil. Já uma animação atual como *Guilhermina e o Candelário* envolve e motiva muito as crianças, inclusive ao abordar a questão racial, por ter protagonistas negros. Porém, mesmo essa animação já não atinge todas as crianças – é marcada como um desenho para as mais novas, do qual as mais velhas sentem-se distantes e pouco motivadas. Esse conflito na própria programação infantil é curioso porque parece remeter a uma ultra especialização da programação, o que a torna vulnerável ante as possibilidades que a internet traz de proporcionar recorte de conteúdo para cada faixa etária e para diferentes interesses entre crianças de uma mesma idade.

Dialeticamente, percebemos o quanto a televisão tem se transformado e o quanto essas transformações dialogam com cenários bastante amplos, como o da segurança urbana, o da falta de tempo e o do acesso, mesmo que segmentado e parcial, à internet. Surge, nessa perspectiva, um outro conflito que perpassa as falas das crianças: pais e mães que detenham o controle dos meios que assistam à televisão com os filhos e se tornem polos de reflexão são raros, porque também esses pais estão submetidos à falta de tempo, às pressões do trabalho, e às exigências imperativas da contemporaneidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ponto de partida para esta tese foi a observação de que a onipresença da programação infantil, no período analisado, vai minguando na televisão aberta até migrar quase totalmente para as TVs públicas. Por que as TVs comerciais aparentemente abriram mão desse público? Esse foi nosso ponto de partida, mas não o de chegada. Ao mesmo tempo, observamos o crescimento das TVs por assinatura, o aumento do uso da internet e de dispositivos eletrônicos por crianças cada vez mais novas, a violência urbana, a diminuição do número de filhos e a constituição de famílias cada vez mais nucleares. E também um recorte de classe cada vez mais nítido. Afinal, as crianças pobres são vistas como ameaçadoras, perigosas, um problema fundamental da segurança urbana. Não é raro que a ardorosa defesa pela diminuição da maioria penal dê exemplo de crianças de 10 e 11 anos que “cometem crimes e não tem nada de inocentes, ingênuas ou desprotegidas”.

Diante dessa perspectiva complexa e plural, definiu-se uma questão problema também complexa e plural. Quais as tensões e os conflitos que cercam o acesso ao direito à comunicação na infância no Brasil, no período de 1991 a 2014, tendo como plataforma de observação a televisão brasileira? Por Direito à Comunicação compreendemos muito mais que o direito à informação, à educação e ao saber, embora consideremos que esses direitos são também continuamente violados na infância. Nós o consideramos como o direito de ouvir e de ser ouvido, que passa pela qualidade de conteúdos e pelo acesso aos meios. Ao escolhermos o Direito à Comunicação como fio condutor para a compreensão da tumultuada última década do século XX e do início do século XXI, consideramos a importância de se ouvir as crianças, de dar-lhe vez e voz, e considerar suas necessidades, desejos, escolhas e percepções para se pensar políticas de comunicação no país.

Há várias tensões em nosso objeto. Há a tensão da pesquisadora, cuja faixa etária não corresponde à analisada e cujo olhar sobre a infância frequentemente é um olhar sobre a sua própria infância, embora tenha referências próximas de filhos, sobrinhos e dos colegas deles. Há também a tensão entre várias infâncias: a rural e a urbana, a rica e a pobre, a de meninos e meninas, a do centro e das periferias. Não se pode esquecer também das tensões existentes na infância vista por adultos e lida pelas próprias crianças. E o embate entre uma infância que tem sonhos e aspirações, mas vive vários problemas de

acesso., de autonomia e de dependência. De fato, esse último binômio aparece como um elemento central deste estudo, pois passa pelas possibilidades de autonomia prometidas na contemporaneidade e por um senso de proteção que se espera que a família e o Estado tenham pelas crianças, implicando um monitoramento de suas atividades.

Um problema complexo, que pulsa com a dinâmica da exclusão e da inclusão. Um problema complexo exige um olhar também complexo, que não exclua ou deslegitime as dimensões que não consegue compreender/apreender. Dessa forma, fizemos a opção pelo método dialético, que nos permite um olhar dinâmico, tenso e ao mesmo tempo generoso sobre as contradições do período. A dialética pressupõe que o real não está concluído, fechado, nem que as respostas são herméticas ou definitivas. A dialética aqui adotada aponta as tensões entre economia e sociedade, entre indivíduo e cultura e as próprias contradições presentes nos discursos que se esforçam frequentemente em omitir e obscurecer, muito mais do que desvendar.

Ao lado dessa perspectiva metodológica, que parte do desejo de construir panoramas, mesmo que transitórios, que enfrenta os desafios de olhar para um todo, mesmo reconhecendo a sua inevitável parcialidade, caminham as perspectivas culturalistas e da Economia Política da Comunicação. A primeira nos ensina que a cultura está em permanente processo de construção e os meios são por ela construídos e seus construtores. Já a EPC nos ensina que há uma cadeia de negócios situada em uma grande rede que remete a outras redes, com atores nacionais e internacionais, e cujo alvo, o lucro, deve ser rastreado para a compreensão de algumas escolhas e decisões. Porém a própria Economia Política nos adverte que, às vezes, e necessário confrontar o lucro imediato para aspirar ao lucro a médio e longo prazos. Mais do que um cifrão, o lucro representa uma ideologia, uma forma de ver o mundo apontada por uma leitura culturalista com suas contradições, complexidade e falta de transparência.

Em nossa busca por entender o cenário, retomamos o aparato legal. De fato, há contradições nesse aparato, pois ao mesmo tempo que se quer proteger a criança dos apelos do consumo, abre-se mão de indicar a programação a qual ela deve ter acesso, atribuindo essa competência aos pais, mesmo que esses pais estejam ausentes, cansados ou sem condições de proceder a um julgamento. Em nome da liberdade de expressão, a classificação indicativa se torna potencial vítima de uma leitura neoliberal do judiciário,

manipulado pelo discurso dos meios de comunicação.

Ao ouvir as crianças, afloram as tensões e os conflitos de quem “não consegue viver sem a televisão” ou de quem “nãos está nem aí para ela”. Observamos que as crianças mais novas ainda dependem do meio, o consideram indispensável e tecem críticas ao fato de que nem sempre há alguma coisa na TV feita para elas. O que essas crianças assistem está ligado ao fato de terem ou não TV por assinatura. Percebe-se o nítido engajamento das TVs públicas em ocupar um espaço que já não interessa às TVs comerciais abertas, que traçam estratégias para conquistar crianças e pais na TV por assinatura.

Outra importante percepção ao ouvir as crianças é o quanto passam a valorizar o seu próprio equipamento: o seu celular, o seu *tablet* ou o computador que lhes permita a autonomia de entretenimento. De aparentemente verem o que quiserem, como quiserem, quando quiserem. Muitas vezes não se percebe que essa autonomia tem recorte de classe e está intimamente vinculada ao acesso — tanto ao equipamento quanto à rede. Num mundo em que a “pró-atividade”, a iniciativa e o empreendedorismo são apontados como respostas a crises econômicas, ao desemprego, a angústias existenciais e ao próprio sentido de estar no mundo, já se prepara as crianças para esses valores individualistas com a promessa de que ter um aparelho conectado é ser feliz.

O olhar da escola é o do controle parcial. São criadas normas, regras e regulamentos que passam por combinados entre pais e docentes, mas que nem sempre são compartilhados ou reconhecidos pela infância. De fato, o mundo digital e o escolar embaralham-se com frequência, sobretudo nas possibilidades de vivenciar amizades e até assédios, mas dentro da sala o celular parece um inimigo a ser condenado. A própria televisão foi pouco incorporada à vivência escolar, constituindo-se em um mundo alheio e sedutor, do qual as crianças na escola estão excluídas, a não ser em episódicos e ocasionais.

Por fim, observa-se que as relações entre os meios passam da concorrência à complementariedade. Não basta ver uma animação. É necessário ir ao site ou ao blog da emissora para fazer joguinhos e ter um contato mais prolongado com seu personagem predileto. Um mundo estimula o outro. E as relações de negócios que aí se estabelecem

são tensas, envolvendo sempre concorrência e complementariedade.

E o Estado, como fica diante da complexidade dessa infância reconstruída? De um lado, como falamos anteriormente, ele vence o silêncio das décadas anteriores e passa a problematizar os anúncios para essa faixa etária. No entanto, o Estado não exige das emissoras comerciais que façam valer os compromissos constitucionais de acesso à informação, à educação e aos bens culturais para essa faixa etária. Esse mesmo Estado, porém, ainda mantém TVs públicas que reconhecem a infância como um nicho e passam a estimular e a valorizar a programação destinada a esse grupo.

Destacamos aqui a força da sociedade civil, que tem se mobilizado, pressionado o Estado, acompanhado as decisões, cobrado. Dialeticamente, embora vários grupos tenham desenvolvido mecanismos de pressão, essas lutas não ganham as ruas e têm pouca visibilidade entre a população que é mais atingida pela falta de uma televisão que olhe, com carinho e respeito, para as crianças.

Pode-se identificar nos produtos dirigidos a essa faixa etária as transformações sociais vivenciadas pelas crianças e pela infância. No momento em que a programação infantil era hegemônica, havia apresentadoras sem nenhum compromisso com a diversidade e a pluralidade de seus públicos, que tornavam o consumo o principal valor a ser compartilhado. Um exemplo desse modelo é o Xou da Xuxa. Mas à medida que a programação vai se tornando rarefeita, surgem outros modelos de apresentadoras, inclusive os que simulam o carisma e a força dos *youtubers*. Nessas transformações, percebe-se a ausência de pesquisas com crianças, de se investigar o que sabem, o que querem e o que podem fazer. Elas não são ouvidas.

O Direito à Comunicação no Brasil, mais do que um projeto inacabado, é a ausência de um projeto, sobretudo no que diz respeito às crianças e às infâncias. E mesmo se a pujança do modelo da juventude como grande referência para as outras faixas etárias sucumbir, não há nenhuma garantia que a infância sobreviva, pois há muitas infâncias e há aqueles e aquelas que nunca tiveram o direito à proteção, à assistência e ao cuidado às quais essa fase está associada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDI. Classificação Indicativa: Construindo a cidadania na tela da tevê (2006). Brasília: ANDI; Secretaria Nacional da Justiça, 2006. Disponível em <http://www.andi.org.br/politicas-de-comunicacao/publicacao/classificacao-indicativa-construindo-a-cidadania-na-tela-da-teve>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. Agência de Notícias dos Direitos da Infância. Disponível em: <http://www.andi.org.br/sobre-a-andi>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ARIÈS, Philip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BACCEGA, Maria Aparecida. **O campo da comunicação/educação e as práticas de recepção: o papel das mediações**. Compós, 2001. Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1283.pdf >. Acesso em: 12 out. 2014.

BECKER, R. F. Amicus Curiae no novo CPC: Código permite ao “amigo da corte” recorrer de decisão que julgar o incidente de resolução de demandas repetitivas. In: **Jota**, 06 de março de 2015. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/amicus-curiae-novo-cpc-06032015>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia, técnica e política**: ensaios sobre a história literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENTO, Mônica A. Soares; AZEVEDO, Mariana Andrade. **Elementos Qualitativos na Televisão**: análise do programa infantil "Um Menino Muito Maluquinho". Intercom, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14-0212-1.pdf> >. Acesso em: 12 out. 2014.

BOLAÑO, C. R. S. **Políticas de comunicação e economia política das telecomunicações no Brasil**: convergência, regionalização e reforma. 2. ed. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Economia, fev. 2003.

BOMFIM, Ana Paula Rocha do; NUNES, Andréa Cardoso. **Criança e Adolescente na relação de consumo**: uma análise ético-jurídica à luz da Economia Política da Comunicação. Intercom, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2313-1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____; CARDOSO, Andréa. **Criança e Adolescente na relação de consumo: uma análise ético-jurídica à luz da Economia Política da Comunicação**. Fortaleza: Intercom,

2012. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2313-1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

BRAGA, José Luiz. **Aprendizagem versus educação na sociedade mediatizada**. Compós, 2001. Disponível em: < http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1257.pdf >. Acesso em: 13 out. 2014.

BRAGAGLIA, Ana Paula; CABRAL, Adilson; SEABRA, Ingrid. **A regulação da publicidade infantil: uma arena de debates entre as organizações sociais e do mercado**. Intercom, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1616-1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 08 de nov. de 2015.

_____. Câmara dos Deputados. Carta de Brasília. In: **Encontro Nacional de Direitos Humanos**, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/endh_cartabrasilia>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Câmara dos Deputados. **Declaração do Direito das Crianças**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: um guia para jornalistas**. Belo Horizonte: Rede Andê Brasil, 2009.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. **Lei n. 8389, de 30 de dezembro de 1991**. Institui o Conselho de Comunicação Social, na forma do art. 224 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18389.htm>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. Ministério dos Direitos Humanos. **Participação social**: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/conselho-nacional-dos-direitos-da-crianca-e-do-adolescente-conanda>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRASILEIROS assistiram mais de 6 horas de TV por dia, em 2016, aponta Kantar IBOPE Media. In: **Kantar Ibope Media**, 14 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www.kantaribopemedia.com/brasileiros-assistiram-mais-de-6-horas-de-tv-por-dia-em-2016-aponta-kantar-ibope-media/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRECHT, B. O rádio como aparato de comunicação: discurso sobre a função do rádio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 227-232, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a18v2160.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

BRITOS, Valério. **A participação do Estado no mercado de TV**. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação: 1999a. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=84>. Acesso em: 18 set. 2013.

_____. A economia política da Comunicação e o papel do receptor. **Conexão – Comunicação e Cultura**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/245/235>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. C.; BOLAÑO, C. R. S.; ROSA, A. M. O. O GT “Economia Política e Políticas de Comunicação” da compós e a construção de uma epistemologia crítica da Comunicação. In: **XIX Encontro da Compós**, Rio de Janeiro, junho de 2010. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt6_valerio_curz_brittos_cesar_ricardo_siqueira_bolano_ana_maria_oliveira_rosa.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2018.

_____. CABRAL, Adilson (orgs.). 2008. **Economia política da comunicação**: interfaces brasileiras. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. 268 p

BUCKINGHAN, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CABRAL DOS SANTOS, Marco Antonio. Criança e criminalidade no início do século. In: Mary Del Priore (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CAPPARELLI, Sérgio. **Televisão e criança**. 2011. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/tv.php>>. Acesso em: 01 fev. 2018

CARNEIRO, Maria Ângela Barato. **A Educação infantil, as Políticas Públicas e o Banco Mundial**. PUC Viva. n.21, ano. 6, p.67-79, 2004.

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Fazer rir... a que preço?** Desrespeito e comercialização da liberdade infantil. Intercom, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2763-1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

CISCO. **Relatório anual**. 2017. Disponível em: <https://www.cisco.com/c/pt_br/index.html>. Acesso em: 07 fev. 2018.

COLZANI, Ana Luiza; LEIT, Janaina Frechiani Lara. **Comunicação das marcas e a Infância: Nem papão nem super-herói**. Intercom, 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0694-1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

COSTA, Bia. Nas cadeiras do auditório. **Tela Viva**. São Paulo, n. 75, nov. 1998. Disponível em: <https://issuu.com/telaviva/docs/pdf_75_ok?layout=http%253A%252F%252Fskin.issuu.com%252Fv%252Fflight%252Flayout.xml&showFlipBtn=true>. Acesso em: 12 dez. 2018.

COSTA, M. E. B. Grupo focal. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**, capítulo 5 – Dialética – processualidades de estruturas históricas.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2000. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

DICIONÁRIO TV Globo. Volume 1. São Paulo: Zahar, 2003.

DINIZ, Ângela Maria Carrato. **Uma história da TV Pública brasileira**. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Comunicação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15462>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

EBC. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/mulheres-brasileiras-tem-menos-de-dois-filhos-em-media>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

ESCOSTEGUY, A. C. As identidades de gênero nos estudos brasileiros de recepção. In: **Comunicação e gênero: aventura da pesquisa**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

_____. Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESQUENAZI, Rose. **No túnel do tempo: uma memória afetiva da televisão brasileira**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed, 1993.

FALCON, Francisco J. Calazans. **História e Representação**. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, Jurandir (orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 41-80.

FISS, O. M. **A ironia da liberdade de expressão: Estado, regulação e diversidade na esfera pública**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

FOLHA de São Paulo. Audiência e falta de anunciantes reduzem os infantis globais. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 abr. 2012. Caderno Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/35767-audiencia-e-falta-de-anunciantes-reduzem-os-infantis-globais.shtml>>. Acesso em: 6 set. 2013.

FONSECA JÚNIOR, W. C. Análise de conteúdo. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

FRANÇA, V. V. Representações, mediações e práticas comunicativas. In: PEREIRA, M.; GOMES, R. C.; FIGUEIREDO, V. L. (Orgs.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro/Aparecida, SP: Ed. PUC-Rio/Idéias e Letras, 2004.

FRANCO, M. E. W. **Possibilidade de viver a infância: um estudo a partir da ótica de crianças de 5 a 12 anos**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.

FRANCO, Camila. **Liga e desliga**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

FREDERICO, C. Brecht e a “Teoria do rádio”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 217-226, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a17v2160.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

FREITAS, Patricia Oliveira de. **Criança e Consumo: A Publicidade em Televisão para o Dia das Crianças**. Intercom, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2649-1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

FRÔ, M. Venício Lima: por que no Brasil não avançamos na regulação do setor da comunicação? In: **Forum**, 30 de junho de 2011. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/mariafro/2011/06/30/venicio-lima-por-que-no-brasil-nao-avancamos-na-regulacao-do-setor-da-comunicacao/>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GÉLIS, Jacques. **A Individualização da Criança**. CHARTIER, Roger. História da Vida Privada. São Paulo: Companhia de Bolsao, 2009.

GENTIO, Octavio. **Cine y televisión em América Latina: producción y mercados**. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 1998.

GERALDES, E.; RAMOS, M. C.; SOUSA, J.; PAULINO, F.; NEGRINI, V.; MONTENEGRO, L.; TELESIN, N. O direito humano à comunicação e à informação: em busca do tempo perdido. In: SOUSA JÚNIOR, J. G.; RAMOS, M. C.; GERALDES, E. C.; PAULINO, F. O.; SOUSA, J.; PAULA, H. M.; RAMPIM, T. T. D.; NEGRINI, V. (Orgs.). **O Direito achado na rua: introdução crítica ao direito à comunicação e à informação**. Brasília: FAC-UnB, 2016. v. 8.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. **A Televisão e a Imaginação Infantil: Referências para o Debate**. Intercom, 2011. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92254446115745002182170976832725421784.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____.; OROFINO, Maria Isabel. **A Pesquisa de Recepção com Crianças: Mídia, Cultura e Cotidiano**. Compós, 2002. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1193.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

GOMES, I. **Efeito e recepção: a investigação do processo comunicativo em duas tradições**

de investigação sobre os media. Rio de Janeiro: E-papers, 2005.

GUARESCHI, P. A. **O direito humano à comunicação**: pela democratização da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUEDES, Brenda Lyra. **Os Pais e a Classificação Indicativa: Uma relação Fundamental**. Intercom, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0418-1.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora** – Identidades e Mediações Culturais. SOVIK, Liv (org.) Belo Horizonte: Humanitas/UFMG, 2003.

_____. **Representation**: Cultural Representations and Signifying. Londres: Sage Publications, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) 2012**. Brasília: IBGE, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001-2009**. Brasília: IBGE, 2009. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=FED304&t=tipos-familia>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Perfil dos municípios brasileiros 2012**. Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Perfil_Municipios/2012/munic2012.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018..

_____. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018. pense 2015 Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2015

_____. **Séries estatísticas, 2009**. Brasília: IBGE, 2009. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=7&op=2&vcodigo=CAJ414&t=nivel-ocupacao-criancas-5-9-anos>>. Acesso em: 02 jan. 2018. 2009 IBGE

_____. **Séries estatísticas, 2000**. Brasília: IBGE, 2000. <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=SEE17&t=taxa-liquida-escolarizacao-niveis-ensino>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Séries estatísticas, 2009**. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD329&t=taxa-trabalho-infantil>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Séries estatísticas, 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP263&t=taxa-fecundidade-total>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Síntese de indicadores sociais 2014**. Brasília: IBGE, 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

INFANTV. Disponível em: <<http://www.infantv.com.br>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

INTERVOZES. **Sistemas públicos de comunicação no mundo: experiências de doze países e o caso brasileiro.** São Paulo: Paulus, Intervozes, 2009.

IPEA. **Atlas da Violência.** Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

JACKS, N. Televisão e identidade nos estudos de recepção. In: FAUSTO NETO, A.; BRAGA, J. L.; PORTO, S. D. (Orgs.). **Brasil: comunicação, cultura e política.** Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

JESUS, Paula Renata Camargo de. **O consumidor do futuro e as estratégias persuasivas: a utilização da criança nos anúncios publicitários no Brasil.** Intercom, 2013. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0889-1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

KEHL, Maria Rita. **Televisão e violência do imaginário.** In: BUCCI, Eugênio. A TV aos 50. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

LAURINDO, Roseméri; LEAL, Andressa. **Recepção de anúncios na tv por crianças da escola pública e privada de Blumenau.** Intercom, 2011. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R2319-1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

LEAL, O. F. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUSA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEITE, Manuel L. TV Brasil: 40 anos. In: CASTELO BRANCO, Renato, MARTESEN, Rodolfo L., REIS, Fernando. **História da propaganda no Brasil.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

LIMA, V. A. **Conselhos de Comunicação Social: a interdição de um instrumento da democracia participativa.** Brasília: FNDC, 2013.

_____. **Liberdade de expressão x liberdade de imprensa: direito à comunicação e democracia.** São Paulo: Publisher Brasil, 2010.

_____. **Regulação das comunicações: história, poder e direitos.** São Paulo: Paulus, 2011.

LOPES, Mariana Ferreira; COUTINHO, Nayara Carvalho; CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo. **A práxis da mídia-educação na ressignificação da escola como agente de mediação.** Intercom, 2010. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1562>>. Acesso em: 23 out. 2014.

LOYOLA, Viviane Dias. **O Consumidor na Infância: as faces do consumo infantil**. Intercom, 2008. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0966-1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

LUNA, F. V.; KLEIN, H. S. Desigualdade e indicadores sociais no Brasil. In: Schwartzman, L. F.; Schwartzman, I. F.; Schwartzman, F. F.; Schwartzman, M. (Orgs.). **O sociólogo e as políticas públicas: ensaios em homenagem a Simon Schwartzman**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

LUNT, P.; LIVINGSTONE, S. Rethinking the focus group in media and communication research. **Journal of Communication**, v. 46, n. 2, p. 79-98, 1996.

MAGALHÃES, C. M. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Para pensar a criança e a televisão depois de Bernard Charlot**. Intercom, 2002. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/e373b76b38d7bb2ee5360432c35375c5.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

_____. **Programas infanto-juvenis em análise pelos caminhos da comunicação e educação**. Brasília: Compós, 2001. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1277.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

MARQUES DE MELO, José e SATHLER Luciano (orgs.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: Umesp, 2005.

MATOS, Laura. **O declínio do império das loiras: queda de audiência e anunciantes esgota fórmula que foi sucesso por duas décadas**. Folha de São Paulo, São Paulo, p. i12-i12, set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2609200406.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MATTOS, Sérgio. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. Petrópolis: Vozaes, 2002.

MARQUES, A. C. S.; ROCHA, S. M. A produção de sentidos nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, v. VIII, n. 1, p. 38-53, jan./abr. 2006.

MARTINS, Ferdinando Crepalde; AVALLONE, Sônia; LARANJEIRA, Suzana. **Erotização da Infância nos Meios de Comunicação de Massa Brasileiros: algumas observações**. Intercom, 1999. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/57927a63a3a487ce9a23144dae215880.pdf> >. Acesso em: 2 mar. 2014.

- MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2001.
- McNEAL, J. U. **Children as consumers of comercial and social products**. Washington: Pan American Health Organization, 2000.
- MELLO, J. M. C.; NOVAIS, F. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. São Paulo: UNESP/FACAMP, 2009.
- MEC. **Educação Básica obrigatória dos 4 aos 17 anos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- MEYROWITZ, Joshua. **No sense of place: The impacto of eletronic media on social behavior**. New York: Oxford University Press, 1985.
- MILARÉ, Karina. **Kids power**. São Paulo: TNS-Interscience, 2007. Disponível em: www.InterScience.com.br. Acesso em: 9 set. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos (orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.
- MORAES, Denis de. **A batalha da mídia**. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2009.
- _____. **As vozes abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Mauad, 2011.
- MOREIRA, Roberto. **Vendo a televisão a partir do cinema**. In: BUCCI, Eugênio. *A TV aos 50*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.
- MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. London, Sage, 1997.
- MORLEY, D.; SILVERSTONE, R. Communication and context: ethnographic perspectives on the media audience. In: JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. W. (Eds.). **A handbook of qualitative methodologies for mass communication research**. London: Routledge, 1991.
- MOSCO, V. Economia política da comunicação: uma perspectiva laboral. **Comunicação e Sociedade**, Cadernos do Noroeste, Série Comunicação, v. 12, n. 1-2, p. 97-120, 1999.
- MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- NATANSOHN, Graciela. **Representações de sexo/gênero: uma questão pendente nos estudos de comunicação**. In: XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2002, Salvador, Bahia.
- NILO, Adriana Tigre Lacerda; NASCIMENTO, Dayana Pugas da Cruz Lima. **O**

Programa Cocoricó como Instrumento Educomunicativo. Intercom, 2011. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-3160-1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

OBSERVATÓRIO DA RADIODIFUSÃO PÚBLICA NA AMÉRICA LATINA. **Pakapaka TV.** Sem data. Disponível em: < http://www.observatorioradiodifusao.net.br/index.php?option=com_content&view=article&id=526%3Apakapaka-tv&catid=302%3Atvs&Itemid=72>. Acesso em: 23 set. 2013.

OLIVEIRA, Rosana Alves de. **Crianças ou adultos em miniatura:** A infância na telenovela Carrossel. Intercom, 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0737-1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2014.

OROFINO, Isabel. **Crianças, recepção e imaginários do consumo.** Compós, 2011. Disponível em: < <http://www.compos.org.br/biblioteca.php> >. Acesso em: 27 out. 2014.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, Televisão e publicidade: uma metodologia em construção. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março de 2002.

PEREIRA, S. A regulação da televisão para crianças em Portugal: Estado da situação e propostas de acção. **Comunicação e Sociedade**, v. 11, p. 109-126, 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312254709_A_regulacao_da_televisao_para_crianças_em_Portugal_Estado_da_situacao_e_propostas_de_accão>. Acesso em: 07 fev. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POSSEBON, Samuel. **TV por assinatura:** 20 anos de evolução. São Paulo, Save Produções Editoriais, 2009.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary del. **Apresentação.** In: PRIORE, Mary del. História das crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

RAMOS, M. C. Comunicação, direitos sociais e políticas públicas. In: MELO, J. M.; SATHLER, L. (Eds.). **Direitos à comunicação na sociedade da informação.** São Bernardo do Campo, SP: Metodista, 2005.

_____. Murilo César. Comunicação, Direitos Sociais e Políticas Públicas. In.

_____. Murilo César. TV por Assinatura: a segunda onda de globalização da televisão brasileira. In: MORAES, Dênis de (org.). **Globalização, Mídia e Cultura**

Contemporânea. Campo Grande: Letra Livre, 1997.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor; ROXO, Marco. **História da televisão no Brasil:** do início aos dias de hoje. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Janaina de Oliveira Nunes. **Televisão, informação e público infantil** – Como trabalhar conteúdos noticiosos para a formação cidadã de crianças em idade escolar. Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2379-1.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

RICCO, Flávio; VANUCCI, José Armando. **Biografia da Televisão Brasileira.** São Paulo: Matrix, 20017.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

RORTRY, Richard. Feminismo, ideologia e desconstrução: uma visão pragmática. In Zizek, S. **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

RUA, M. G. Análise de política públicas: conceitos básicos. In: _____; CARVALHO, M. I. V. (Orgs.). **O estudo da política:** tópicos selecionados. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUBERTI, I.; SAMPAIO-RALHA, J.L.F.; IBARRA, R. **TV Globinho:** Ascensão e Declínio da Notícia Educativa na TV. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/96740734993132330497993292714502558197.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

RUBERTI, Isabela; IBARRA, Jurema L. F. Sampaio-Ralha Rita. **TV Globinho:** Ascensão e Declínio da Notícia Educativa na TV. Trabalho apresentado no VI Encontro de Núcleos de Pesquisa da Comunicação. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0375-1.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

RUSHKOFF, Douglas. **Um jogo chamado futuro:** como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SAMPAIO, Inês Silvia Vitorino. **Televisão, publicidade e infância.** São Paulo: Anablume, 2000.

SANTOS, S. *Get back to where you once belonged:* alvorada, ocaso e renascimento da economia política nas análises da comunicação. In: BRITTOS, V. C.; CABRAL, A. (Orgs.). **Economia política da Comunicação:** interfaces brasileiras. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

SAPPER, S. M.; HEBERLE, A. L. O. Regulações da comunicação social na Constituição Federal do Brasil. **UNIrevista**, v. 1, n. 3, p. 1-5, jul. 2006. Disponível em:

<<http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/Regula%C3%A7%C3%B5es%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20social%20na%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20federal%20do%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA; FERRAREZI. Políticas públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2857>. Acesso em 9 set. 2013.

SAVINO, Mario Ezequiel Diaz. TV sem infância: ausência de programação infantil na TV aberta da Argentina e seus efeitos nas crianças. **Anais do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Blumenau: Intercom, 2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0007-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2013.

SCHMIDT, Saraí. **Eu quero!!!** Um estudo sobre comunicação, educação e consumo infantil. Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2911-1.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2014.

SECOM-PR. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014.

SERVA, L. **Babel**: a mídia antes do dilúvio e nos últimos tempos. São Paulo: Mandarim, 1997.

SERVA, L. **Babel. A mídia antes do dilúvio e nos últimos tempos**. São Paulo: Mandarim, 1997.

SOUSA, J. K. L. L. Segunda geração da Teoria do Meio: a contribuição de Meyrowitz. In: IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom, s. d. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/46663405227813462681807995165532068017.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

SOUZA, Kamila Regina de; SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e Desenhos Animados**. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/130690201321518039762685691689280175474.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

STEIBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil, a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STF julga fim da obrigatoriedade da classificação indicativa de programas. In: **Jornal Nacional**, 30 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2011/11/stf-julga-fim-da-obrigatoriedade-da-classificacao-indicativa-de-programas.html>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a

internet estão mudando o mundo tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TODOS pela educação: Indicadores da Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=64#filtros>. Acesso em: 15 jan. 2018.

TONIN, Juliana. **Pós-modernidade e publicidade: a “desinvenção” da infância**. Intercom, 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/21074150371241371707337726719420527290.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

TORNERO, José Pérez; VILCHES, Lorenzo. **Libro blanco sobre la television educativa y cultural Iberoamericana**. Barcelona: Editora Gedisa: 2010.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND – UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos das Crianças**: adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Lisboa, 1990.

VASCONCELOS, G. F. **O cabaré das crianças**. Rio de Janeiro: Espaço & Tempo, 1998.

VEET, Vivarta (coordenação. ed.). **Infância e comunicação: referências para o marco legal e as políticas públicas**. Brasília: ANDI, 2011.

VEJA. A LOIRINHA chegou lá. In: **Veja**, 25 de setembro de 1991.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpo, mídia e infância: imagens de meninas de Brasília**. Compós, 2004. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/biblioteca_614.pdf>. Acesso em: 27 out. 2014.

WILLIAMS, R. Meios de comunicação como meios de produção. In: **Cultura e materialismo**. Trad. de André Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

_____. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. **Televisão: tecnologia e forma cultural**. São Paulo: Boitempo; Belo Horizonte, PUCMinas, 2016.

WIMMER, M. O direito à comunicação na constituição de 1988: o que existe e o que falta concretizar. **Revista ECO-Pós**, v. 11, n. 1, p. 146-165, nov. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/1006/946>. Acesso em: 10 fev. 2018.

WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público**: uma teoria crítica da televisão. São Paulo: Ática, 1990.