

Televisão e mediações pedagógicas

Television and educational mediation

*Vânia Lúcia Quintão Carneiro**

Resumo

O artigo discute a responsabilidade de pais, escolas, emissoras e sociedade na relação jovens-TV. Sob a hegemonia do entretenimento, mostra possibilidades de mediações pedagógicas na produção em televisão destinada ao público infanto-juvenil. Questiona o papel do professor limitado à denúncia contra as mensagens da TV. Atribui à escola o papel de fornecer instrumentos para o desenvolvimento de julgamento crítico pessoal e de expressão criativa com novas linguagens.

Palavras-chave: Televisão. Mediações pedagógicas. Entretenimento. Jovens.

Acontecimentos chocantes como os 13 assassinatos em escolas norte-americanas cometidos por dois jovens, em maio de 1999, na escola Columbine, do Colorado, reabriram o debate sobre a influência da televisão no comportamento dos jovens.

Sob o impacto, emerge o estereótipo da televisão influência monolítica, toda-poderosa sobre receptores “passivos”, “indefesos”. A televisão seria o inimigo a ser combatido, a ser desativado, colocado fora de circulação.

No amplo debate que se trava entre psicólogos, produtores, comunicadores, educadores e médicos, parece consensual que a mídia não pode ser a única responsável pelas atitudes dos jovens.

Os jovens são sujeitos em formação. Recebem informação, conhecimentos, padrões de condutas de diferentes fontes, com distintas referências. Assim como família, amigos, vizinhos, escola, igreja, a mídia exerce influência comportamental sobre crianças e adolescentes.

Evidencia-se a necessidade de produtores e dirigentes de emissoras, famílias, escolas e governos repensarem suas responsabilidades na relação jovens e TV.

* Doutora e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.
E-mail: valc@unb.br

Para tranquilizar os pais, anuncia-se o dispositivo *V-chip*. Instalado nos televisores, permite aos pais programarem os aparelhos de TV para bloquearem as atrações de violência, sexo, baixaria. No Brasil, a adoção do dispositivo aguarda que seja aprovada a regulamentação que exigirá das fábricas de televisores a colocação do *chip* e das emissoras a classificação de cada programa (Monteiro, 1999).

Basta aos pais assumir o controle técnico? E se os filhos, com maior familiaridade com a tecnologia desbloquearem o dispositivo? Não devem os pais formar os filhos mais críticos, seletivos, capazes de programar seu próprio uso da TV?

Sob o efeito da onda de indignação, tende-se a cobrar da escola preparação defensiva para ver TV. O esforço pedagógico poderia reduzir-se a denúncias moralistas? Bastaria ao professor a militância contra as mensagens?

Numa perspectiva educativa, para além deste instante, qual o papel do professor frente à TV?

Como mediar televisão e formação de jovens?

1 A hegemonia do entretenimento

Entreter constitui, hoje, a função dominante das televisões. Informativos de televisão que se postulavam paradigmas da objetividade estão mudando. O entretenimento passa a conquistar o espaço antes reservado à informação. O Jornal Nacional (TV Globo) transformou-se em “show de variedades das oito: lágrimas, curiosidades médicas, bichinhos”.¹

É a tendência ditada pelo mercado, que tem como parâmetro medir audiência. O sucesso nos índices é a medida do sucesso no mercado. Por meio de mapeamentos estatísticos e demográficos medem-se tamanho e qualidade da audiência. Concebe-se audiência como um mercado de consumidores em potencial.

No horário nobre, para garantir o êxito nos índices, a programação de TV recorre à exibição de situações ridículas, truculência, crueldade, violência, dor. A demonstração do poder de atração das massas pelas emoções incentiva emissoras a adotarem a tendência sensacionalista.

Preocupa a ausência de intenção de análise, de explicação, de reflexão sobre as situações dolorosas. De acordo com Ferrés (1996, p.80), “na maior parte dos casos, não se pretende analisar a situação da dor, acrescentando racionalidade à emotividade, mas embotar as sensibilidades e as consciências, anulando toda a racionalidade e convertendo a lágrima em espetáculo.”

A opção de uma programação diversificada tende a se limitar à TV a cabo. O surgimento dessa modalidade de televisão é usado para justificar o descompromisso da TV aberta com as finalidades educativa e informativa e a adoção dos critérios regidos pelo sensacionalismo. Argumenta-se que os telespectadores das classes A e B migraram para a TV a cabo. As emissoras abertas ficaram com audiência menos elitizada e optaram por programação popular, no vale-tudo pela audiência (Castilho & Maciel, 1998).

Constata-se a necessidade de melhorar a qualidade da programação da televisão. Advoga-se hoje que se elaborem regras, que se implante um código de ética, ou simplesmente se tenha um manual de condutas a cumprir, visto que as emissoras de TV detêm concessão pública.

A Lei de Comunicação Eletrônica de Massa, em gestação no Ministério da Comunicações e ainda não amplamente discutida na mídia e no Congresso, poderá estabelecer soberana e não circunstancialmente os critérios a serem observados na produção de programas.

Não seria o momento de legalizar a união finalidade educativa e entretenimento, como está no Estatuto da criança e do adolescente e na Constituição?

2 Recepção: reelaboração das mensagens

A recepção dos programas de TV é um espaço de produção de sentidos, de reelaboração das mensagens, onde se entrecruzam pluralidades de mediações (da família, da vizinhança, dos amigos, da mídia). A recepção de TV não se limita ao contato físico com a mensagem. O processo antecede o ato de ligar a televisão e não se conclui ao desligá-la. Prolonga-se nos distintos espaços da vida diária e das formas de comunicação habituais. Estende-se às conversas com familiares e aos comentários na escola. De acordo com Gomes (1997, p.66), “em cada um desses momentos se trocam impressões e significados provisionais daquilo que foi visto na tela e se vão afinando as maneiras de compreender as mensagens”.

No momento em que os pais assistem a TV na companhia dos filhos, a troca de olhares, impressões, significados, auxiliam na construção de sentidos, na reelaboração própria da mensagem. A impossibilidade da presença dos pais não inviabiliza as conversas com os filhos sobre os programas a que assistem, a negociação de horários, o oferecimento de opções.

No estudo da recepção, Martin-Barbero (1995, p.55) alerta para a importância da qualidade da programação. Questiona a crença de que o todo o poder está no receptor: “é ele quem decide o que vê, o que lê, o que escuta.

Não importaria muito se os programas são de boa ou má qualidade; cada leitor faz a sua leitura. De um lixo, poder-se-ia fazer uma leitura profunda e preciosa”.

Não cabe aos pais cobrar das emissoras de TV mais e melhores programas para as crianças e os adolescentes? Não lhes é possível exigir dos seus representantes no Congresso a legalização da mediação educativa na produção de programas infanto-juvenis?

3 O espaço pedagógico na produção

Na Europa, os sistemas públicos de TV criados para proteger os interesses públicos das pressões do mercado não resistiram à força do mercado. Nos anos 70-80, intensificou-se a abertura do modelo público de televisão. Michèle e Armand Matellart (1989, p.167) analisaram as implicações do processo de desregulamentação da televisão estatal, chamando a atenção para a desestabilização da “vocação pedagógico-cultural”.

Constataram que a função de distrair estava à frente das de informar e educar: “da mesma forma que as funções de informar e educar anteriormente imprimiam sua marca sobre a de distrair, a função hegemônica do divertimento tende a marcar cada vez mais as outras duas”. Dessa perspectiva pedagógico-cultural, a função entretenimento significava “aprendizado cultural”, segundo a idéia de democratização da cultura, “de pôr à disposição do cidadão de todas as classes a expressão do patrimônio cultural”. Essa idéia apoiava-se em uma definição de cultura marcada pela hierarquia entre “*cultura de elite*” e “*cultura vulgar*”, acesso desigual à cultura e aos bens culturais.

Ressalte-se que foi esse modelo público de televisão, com essa concepção de entretenimento, que inspirou e alimentou as expectativas de sucesso das televisões educativas em todo o mundo.

No Brasil, as televisões públicas TVE e TV Cultura entraram na disputa pelas verbas publicitárias, para sobreviverem. Abriram-se à publicidade explícita, com restrições “para não atropelar o ritmo da TV educativa, que é o da reflexão e não o do mereado” (Castro, 1999).

Desde 1990, a TV Cultura-SP atua com programas educativos para conquistar audiência. Com o Castelo Rá-Tim-Bum, chegou ao 3º lugar, no horário nobre, na cidade de São Paulo.

O Castelo Rá-Tim-Bum mostra que é possível “mediar pedagogicamente a produção em televisão por meio da inscrição da intencionalidade em diversos formatos de televisão. Desmente a incompatibilidade da convivência da finalidade educativa com as linguagens, o *timing* e o interesse maior da televisão: a audiência” (Carneiro, 1999a, p.33).

Além disso, o 'Castelo' contextualiza visão crítica, ao solicitar da criança posição ativa. "Não oferece sentido único, fechado. Oferece visão crítica de perspectivas múltiplas. Põe à disposição do aprendiz-receptor variadas situações de aprendizagem e processos de construção de conhecimento, sob diversas formas. O diverso, o divertido, o divergente, constituem-se na própria estrutura do programa" (Carneiro, 1999b, p.215).

A influência sobre os infantis de outras emissoras começa a ser comentada pela mídia: "Filhotes do Castelo: Record e SBT colocam no ar programas infantis bem-feitos e instrutivos" (Valladares, 1998).

É possível educar-entretendo pela TV. É possível melhor qualidade de programas infanto-juvenis. É possível oferecer mais e melhores programas.

4 O papel do professor: censor ou mediador?

Uma breve revisão de propostas e reflexões em relação a um trabalho educativo com a televisão revelará o predomínio de propostas de uma "leitura crítica" a partir de parâmetros externos e ideológicos, direcionados contra as mensagens de televisão.

Nessa perspectiva crítica, ignora-se o receptor. Ignoram-se suas leituras, sua relação com o meio, as possibilidades de interpretar com base nas próprias experiências, de desenvolver julgamento crítico pessoal. Negam-lhe os instrumentos de análise. Bloqueiam-lhe as manifestações de expressividade e sensibilidade.

Na década de 80, Eco (1984, p.179) afirmava a necessidade radical da escola repensar seu papel diante da mídia, levando em conta as novas configurações tecnológicas e culturais. Caberia à escola e à sociedade "aprender a fornecer novas instruções sobre como reagir diante dos meios de massa". As propostas surgidas nas décadas de 60 e 70, como a de leitura crítica, deveriam ser revistas:

"Naquela época éramos todos vítimas (quem sabe até justamente) de um modelo dos *mass media* que era uma cópia daquele das relações de poder: um emissor centralizado, com planos políticos e pedagógicos precisos, controlado pelo Poder (econômico ou político), as mensagens emitidas através de canais tecnológicos reconhecíveis (...) e os destinatários, vítimas da doutrinação ideológica. Teria bastado ensinar os destinatários a "ler" as mensagens, a criticá-las. Quem sabe se teria chegado à era da liberdade intelectual, da consciência crítica. Foi igualmente o sonho de 68".

A linha de estudos críticos sobre televisão enfatizando o conteúdo e a ideologia dos programas apoiou-se no conceito de indústria cultural desenvolvido por Adorno e Horkheimer. Dentro dessa conceituação de indústria cultural, dever-se-iam denunciar os efeitos ideológicos provocados pela televisão comercial. O entretenimento era alvo de denúncia, por seduzir as massas e pela sustentação financeira gerada pela publicidade.

Nos estudos das décadas de 60/70, segundo Vilches (1993, p.28), predominavam investigações centradas na persuasão da televisão. Ignoravam-se aspectos culturais importantes dos programas de entretenimento. Os estudos não analisavam ‘aspectos simbólicos mais complexos, como a natureza estética, narrativa e dramática da televisão’. Recusava-se divertimento, sedução narrativa. Para Adorno (1995, p.80-81), o grande perigo eram as “encenações”, as novelas. “Em sua configuração usual, essas novelas são politicamente muito mais perigosas do que jamais foi qualquer programa político”. Adorno, citando seu estudo “*Como ver tevê?*”, explicou que a questão de fundo consistia em “como ver tevê sem ser iludido, ou seja, sem se subordinar à televisão como ideologia”. Esse ensino tinha certa função imunológica, de defesa ideológica: “Esta espécie de instrução para ver tevê (...) deveria imunizar tanto quanto possível as pessoas em relação a esse caráter ideológico desse veículo de comunicação, antes de se referir a qualquer outra ideologia em especial”.

A questão pedagógica ficava reduzida a um esforço de desmistificação do sentido ideológico das mensagens, a uma vacinação contra os conteúdos veiculados.

Ao se distanciar de perspectivas de julgamento moral da televisão, Vilches avança na caracterização da cultura televisiva. Além dos traços culturais de superficialidade e precariedade, destaca as diversidades, as ambigüidades e a compreensão de formas e conteúdos de televisão que impregnam as experiências das audiências.

“A sociedade do espetáculo televisivo é uma manifestação não só de superficialidade e precariedade da cultura atual ou da sociedade das aparências manipuladas pelo poder, mas também expressão de uma grande diversidade de experiências culturais e estéticas por parte das audiências efetivas, que representam uma relativização cada vez maior do conceito de realidade e uma maior experiência de ambigüidades e mobilidade da recepção e da compreensão das formas e dos conteúdos do meio. A televisão, desta perspectiva geral, não é perversa nem boa em si. É um meio - como foram a música e a literatura anteriormente - que expõe o mito da sociedade atual através do narrativo, do fantástico e do ritual da continuidade, sem buscar a objetividade da realidade ao modo em que o fazem as ciências” (p.15).

A cultura televisiva em construção/circulação não poderia ser referência para o trabalho pedagógico nas escolas?

5 Propostas de mediação na escola

A transformação de um meio orientado ao entretenimento e à diversão em ferramenta de compreensão e aprendizagem desafia o educador. Desafia-o a abrir a escola às novas linguagens.

Delineiam-se duas perspectivas complementares. A primeira considera a televisão como objeto de estudo das condições de produção e de recepção, dos diversos “gêneros” e das linguagens televisuais. A segunda perspectiva diz respeito à utilização de programas de televisão (ou segmentos) como estratégia de conhecimento, para ilustrar, motivar, instruir, questionar, suscitar o interesse pelo assunto. Não importa que os programas não tenham sido produzidos para ensino. A articulação entre a intenção pedagógica e o produto televisivo depende da ação do professor.

Crianças e adolescentes são consumidores de televisão ‘sem culpa’. Ao inserir textos de televisão em contexto pedagógico, é fundamental que não se elimine nem condene o prazer do receptor na fruição de tais programas. Pelo contrário, há que se partir dessa experiência perceptiva, dessa “motivação emocional”, para trabalhar conteúdos curriculares e modalidades de expressão, linguagens dos produtos audiovisuais.

Cabe à escola criar condições para a releitura criativa do texto televisivo. Tornero (1994, p.147) define a leitura crítica como a que aproveita a proposta de sentido da televisão para a recreação, a reinterpretação, o jogo inteligente de sentido. Ao lado dos avanços na proposta de leitura crítica, busca-se abrir o espaço escolar à experimentação audiovisual, à “escrita audiovisual”. Tornero define escrita audiovisual como a possibilidade elaborar com imagens, sons e palavras textos “capazes de expressar idéias e sentimentos, descrever espaços e situações, narrar acontecimentos e imaginar mundos possíveis” (p.95). Fuenzalida (1992, p.315) também propõe que a “Educação para os Meios” motive os jovens para a produção de mensagens televisivas. Coloca como a primeira condição para o desempenho desse papel: assumir as especificidades da linguagem audiovisual. Significa assumir “que a linguagem audiovisual é mais apta para a ficção narrativa e a identificação emocional que para a abstração e a análise; é uma linguagem que afeta mais a fantasia e o desejo que a razão analítica”.

Entre estudos que propõem a utilização de textos televisivos pelo professor, no ensino de conteúdos específicos, destaca-se o de Rocco (1989). A autora

sugere que atividades pedagógicas em ensino de língua materna incorporem textos publicitários da televisão:

“A gramática do comercial é limpidamente definida. Se, por um lado, nos coloca frente a muitas daquelas características comuns a todo texto televisivo, por outro revela dimensões muito próprias e específicas desse segmento. Os textos, em geral, muito bem estruturados do ponto de vista lingüístico, apresentam facetas de um atraente discurso lúdico. A utilização que fazem da linguagem poética, dos jogos verbais, a escolha lexical objetiva e precisa, as gradações na valorização dos produtos são apenas alguns aspectos sobre os quais um professor pode trabalhar com seus alunos” (p. 176).

Ainda que essa inovação delineada pela inserção de segmentos ou programas de televisão ou filmes no processo didático subvertam o “ritmo acadêmico”, esses novos materiais não excluem análise e explicitação. Faz-se necessário que sejam inseridos em atividades pedagógicas previamente programadas. E que se atente também para a especificidade da linguagem audiovisual, em relação ao modo de ensinar, de provocar a aprendizagem, independentemente de ter sido feito com a intenção explícita de ensinar ou não.

Na escola, os professores podem ajudar as crianças e adolescentes a formar juízos e opiniões mais elaboradas, menos espontâneas, e a distinguirem a programação de qualidade. A oferta de “instrumentos mais especializados, como uma educação na linguagem da imagem, e a oportunidade de expressar-se e desenvolver suas capacidades comunicativas, seguramente formará um telespectador ‘melhor preparado’, capaz de tomar melhores decisões frente às mensagens programáticas que lhe são oferecidas” (Gomes, p.67).

Conclua-se, a televisão na educação pode ser uma das “mediações que conduzem o indivíduo a ser um sujeito ativo na construção da cultura” (White, p.65). A questão que se coloca é a das condições necessárias para que o professor desempenhe a tarefa de condutor desse processo de integração. Mediações pedagógicas são possíveis, apesar da falta de vontade política para incorporar essa preocupação à formação docente, ao trabalho docente e à produção na TV.

Abstract

The article discusses the responsibility of school, families, televisions and society in the youths' relationship with the TV. Under the hegemony of the entertainment, it shows possibilities of pedagogic mediations in the production in television for young people. It questions the teacher's role limited to the accusation against the messages of the TV. It attributes to the school the role of offering instruments for the development of personal critical judgement and of creative expression with new languages.

Key words: Television. Entertainment. Pedagogic mediation. Youths.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Televisão e formação. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 80-81.
- CARNEIRO, Vânia L.Q. Programas educativos na TV. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.15, p. 29-34, maio/ago. 1999a.
- _____. *Castelo Rá-Tim-Bum: educação como entretenimento*. São Paulo: Annablume, 1999b.
- CASTILHO, P. & MACIEL, L. Quem ganha com a baixaria. *Revista Imprensa*, São Paulo, n. 129, p. 34-43, jun. 1998.
- CASTRO, D. Contra a lei, Cultura exhibe propaganda. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 maio 1999.
- ECO, Umberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FERRÉS, Joan. *Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Produtores de séries debatem ética. 30 maio 1999, Folha TV.

- FUENZALIDA, V. Educación para los medios y producción de programas. In: CENECA. *Educación para la comunicación: manual latino americano de educación para los medios de comunicación*. Santiago: Unesco/Ceneca, p. 312-318, 1992.
- GOMES, Guillermo Orozco. Professores e meios de comunicação: desafios e estereótipos. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.
- JACQUINOT, G. & LEBLANC, G. (Org.). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, Mauro W. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- MATTELART, Armand & MATTELART, Michèle. *O carnaval das imagens: a ficção na TV*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MONTEIRO, K. Babá eletrônica: chega ao Brasil o V-chip, que ajuda os pais a controlar o que os filhos vêem na TV. *Veja*, São Paulo, 9 jun. 1999.
- ROCCO, Maria T. F. *Linguagem autoritária: televisão e persuasão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- TORNERO, José M. P. *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós, 1994.
- VALLADARES, R. Filhotes do Castelo. *Veja*, São Paulo, p.165, 7 out. 1998.
- VEJA. O show de variedades das oito. São Paulo, p.46-48, 30 set. 1998.
- VILCHES, Lorenzo. *La televisión: los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós, 1993.
- WHITE, Robert. A Tendência dos estudos de recepção. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.13, p. 41-46, set./dez. 1998.

Recebido em: 27.06.1999