

Evolução da Relação de Comunicação entre a Criança e a Televisão¹

MILTON NUNES CAMPOS²
(UNESP – Universidade Estadual Paulista)

Resumo

Partimos da hipótese de que a relação de comunicação entre a criança e a televisão é construída ao longo do tempo, e a verificamos através de um modelo da comunicação consistente com a teoria piagetiana. Identificamos que quanto mais nova é a criança, mais a sua atividade representativa está subordinada às imagens e menos ao discurso verbal. Inversamente, quanto mais velha, menos às imagens e mais ao discurso verbal.

Palavras-Chave: Comunicação, televisão, desenvolvimento infantil, teoria piagetiana, educação.

Resumen

Partimos de la hipótesis de que la relación del niño con la televisión es construída al largo del tiempo y la verificamos por medio de un modelo de la comunicación consistente con la teoría piagetiana. Identificamos que cuanto más joven es el niño, más su actividad representativa está subordinada a las imágenes y menos al discurso verbal. Inversamente, cuanto más viejo, menos a las imágenes y más al discurso verbal.

Palabras-clave: Comunicación, televisión, desarrollo infantil, teoría de Piaget, educación.

Abstract

We hypothesized that the communication relationship between the child and television is constructed over time, and verified it by applying a communication model consistent with Piagetian theory. We identified that the younger a child is, the more her/his representative activity is subordinated to the images and less to the text and conversely, the older the child is the less to the images and more to the text.

Keywords: Communication, television, child development, Piagetian theory, education.

¹ ORIGINAL RECEBIDO PELO CONSELHO EDITORIAL NO DIA 30/09/1997.

² O autor é Bacharel e Mestre em Comunicação Social e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Jornalista há 15 anos, trabalhou em várias redes de televisão nacionais e na BBC de Londres. Atualmente, é professor de Telejornalismo na UNESP e faz Pós-doutorado junto ao projeto "Virtual-U" ligado à rede de pesquisa "Telelearning - Network of Centres of Excellence", sediada na Simon Fraser University, em Vancouver, no Canadá.

Introdução

A teoria piagetiana foi a referência teórica utilizada para esboçar um modelo explicativo da comunicação na relação da criança com a televisão. Conforme o modelo piagetiano levamos em consideração, em primeiro lugar, o sujeito epistêmico. Em segundo, o fato de que os sistemas lógicos e os sistemas de significação lógica e não-lógica expressam a possibilidade humana para a aquisição do conhecimento graças à implicação significativa (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1995). Levamos em consideração também o fato de que a dimensão simbólica do ser humano se exerce no contexto de um sistema sócio-genético ou psicossocial cultural onde a comunicação é o mecanismo que garante a evolução da espécie (WADDINGTON, 1960).

A *Epistemologia Genética*, proposta por Jean Piaget, procura responder através da ciência a clássica questão da filosofia "como é possível ao ser humano conhecer?". O *sujeito epistêmico* (o sujeito da teoria piagetiana) é o sujeito do conhecimento e se refere a todo e qualquer sujeito da espécie humana. Os *sistemas lógicos* devem ser compreendidos como a condição orgânica de todo o conhecimento possível, subjacentes à produção humana de significações, ou seja, os sistemas funcionais cerebrais que se atualizam na experiência concreta do indivíduo humano com o mundo. Os *sistemas de significação* abrangem toda a possibilidade de atribuição de significações humanas (afetividade, cultura, etc.). Eles podem ser lógicos, quando expressam um conhecimento científico (necessário e universal) construído a partir de uma ordem de razões; podem ser não-lógicos quando expressam saberes populares (contingentes e particulares) construídos sem a pretensão de explicar "verdades" (PIAGET, 1950; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, 1995, 1996). Entende-se por *implicação significativa* a operação que representa a articulação entre as dimensões expressas pelos sistemas lógicos e de significações. Essa operação liga dois termos *p* e *q* - sendo o primeiro antecedente e o segundo conseqüente - de tal modo que um significado *m* de *q* faça parte dos significados de *p* e esse significado *m* seja transitivo. Isso implicaria dizer que em uma relação $A \rightarrow B$ e $B \rightarrow C$ o significado *m* embutido em B e presente nos significados de A é transferido para C de tal maneira que a transitividade se produza. Temos então a transferência de significados: $A \rightarrow C$ (PIAGET, 1991). O *sistema sócio-genético* é equivalente, na esfera social, à transmissão de genes na esfera exclusivamente individual. Waddington acredita que a comunicação é um mecanismo orgânico que possibilita a transmissão de informações sociais tão necessárias à sobrevivência da espécie no planeta quanto os genes o são para garantir as condições de sobrevivência de um único indivíduo (WADDINGTON, 1963). Ou seja, a construção da dimensão simbólica humana deve ser concebida no quadro mais geral de uma genética das populações, enquanto possibilidade, e entendida como inerente à condição orgânica (PIAGET, 1992). A construção simbólica permanente, ao mesmo tempo condição e conseqüência da comunicação, é, como observou Cassirer o elemento mais

característico do homem: um animal que é social porque é um animal simbólico (CASSIRER, 1994).

Uma ciência da comunicação consistente com os pressupostos epistemológicos genéticos precisaria compreender como se organizam e funcionam as estruturas através das quais se dão a produção, o processamento e os efeitos das construções simbólicas do ser humano através da proposição de modelos abstratos. A estrutura sócio-simbólica da espécie é um todo vivo do qual fazem parte subestruturas que se interceptam em diversos níveis semióticos. Por isso, para que possamos dar conta da compreensão do sistema, é útil a proposição de modelos. Para serem propostos, os modelos devem partir do entendimento de que a simbolização é uma capacidade específica que o *homo sapiens* tem de conhecer o mundo. Esse processo de simbolização ocorre graças à constituição construtiva dos sistemas lógicos e de significação na evolução da espécie. Ao serem verificados no real, os modelos possibilitam a explicação da dimensão necessária e universal na qual se inserem os fenômenos contingentes e particulares associados com a produção, o processamento e os efeitos das construções simbólicas humanas, característicos da comunicação.

Para explicar a relação de comunicação da criança com a televisão, conceptualizamos um modelo da comunicação onde a interação das configurações semióticas é expressão de sua representação. Configurações semióticas são estruturas significativas abstratas com diversos níveis simbólicos, tanto figurais como verbais. Os figurais estão relacionados com as imagens visuais (expressões gestuais humanas, natureza, etc.) e com os sons não-verbais. Os verbais incluem tanto os textos imagéticos, quanto as falas. As configurações obedecem a inclusões sucessivas, mas não totais, de modo que porções de uma configuração semiótica específica estão sempre em intersecção com outras configurações, mais ou menos amplas. Significados de vários níveis semióticos de uma configuração individual, por exemplo, podem ser parcialmente encontrados em outra configuração individual, de grupo ou social. As configurações são representações abstratas, vivas, plásticas. São, portanto, estruturas abertas, em permanente movimento e mutação, onde sistemas lógicos e de significação são o material de sua composição (CAMPOS, 1996). A interação entre as configurações simbólicas deve ser entendida como uma construção mútua e permanente. A emissão de significados de **A**, ao ocorrer, implica uma construção que se dá num quadro de expansão simbólica que é sempre única e particular em seu momento de ocorrência, transformando **A** através da própria natureza da doação. Correlativamente, a recepção de significados por **B**, ao ocorrer, implica uma reorganização a nível de sistema de modo a possibilitar as múltiplas relações possíveis a serem estabelecidas por ele e partir do seu quadro de expansão simbólica correspondente. Isso se dá de tal modo que os termos emissor e receptor tornam-se inócuos na medida em que a emissão e a recepção nada mais são do que aspectos de uma realidade mais abrangente que é a adaptação simbólica no jogo de assimilações e acomodações permanente da vida. Sujeitos, grupos e/ou sociedades

envolvidos nesse jogo constroem e reconstróem as significações de uns e outros a cada evento comunicativo, de tal modo que a troca simbólica só pode ser entendida como um processo que se dá através do tempo, ao longo de níveis construtivos e progressivos.

Procuramos verificar nosso modelo através de um estudo genético, observando a relação de crianças de várias idades com a televisão com o objetivo de descobrir se a comunicação estabelecida obedecia a uma construção progressiva e como seria essa construção.

Descrição da pesquisa

Para verificar o modelo da comunicação na relação da criança com a televisão desenhamos um estudo longitudinal para ser desenvolvido com crianças de várias faixas etárias. O estudo ao longo do tempo era necessário para verificar a evolução da relação da criança com a televisão, de modo a identificar a progressão da interação das configurações semióticas e compreender o papel da implicação significativa no mecanismo das trocas simbólicas. A escolha de crianças de várias faixas etárias foi feita de modo a se conseguir ao longo de dois anos, tempo da pesquisa, cobrir as principais etapas do desenvolvimento operatório. A dinâmica das trocas simbólicas toma outra configuração à medida em que a criança se desenvolve na medida em que, atravessando níveis operatórios distintos, ela avança no conhecimento do mundo.

Sujeitos - 7 crianças (3 meninas e 4 meninos) de várias idades participaram do estudo, desenvolvido em duas cidades brasileiras do estado de São Paulo.³ Elas foram observadas assistindo televisão em casa, sozinhas ou com suas irmãs e irmãos em períodos variáveis entre 1994 e 1996⁴. Os grupos pesquisados tinham as seguintes características:

³ O trabalho desse estudo foi financiado em parte por bolsa concedida pela Reitoria da UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

⁴ A pesquisa foi realizada com consentimento dos pais.

a) Primeiro Grupo: **"A"** (menina, 9 meses de idade no início do estudo - 2 anos e 10 meses no final, transição do período sensório-motor para o período pré-operatório⁵), **"B"** (menino, 2 anos e 5 meses no início - 4 anos e 10 meses no final, pré-operatório), **"C"** (menina, 2 anos e 5 meses no início - 4 anos e 10 meses no final, pré-operatório).

b) Segundo Grupo: **"D"** (menino, 3 anos e 3 meses no início - 5 anos e 5 meses no final, pré-operatório), **"E"** (menino, 8 anos e 11 meses no início - 11 anos e 1 mês no final, transição do período operatório-concreto para o operatório-formal)⁶.

c) Terceiro Grupo: **"F"** (menina, 5 anos e 4 meses no início - 6 anos e 10 meses no final, pré-operatório), **"G"** (menino, 7 anos e 1 mês no início - 8 anos e 7 meses no final, operatório-concreto).

"E", **"F"** e **"G"** passaram por provas para a avaliação do nível do pensamento operatório em janeiro de 1995. Foram aplicadas as provas da conservação do líquido, da massa e das quantidades discretas, da inclusão de classes assim como da seriação dos bastonetes.⁷ Os resultados das provas revelaram que **"F"** estava no período pré-operatório e **"E"** e **"G"** no período operatório-concreto⁸.

O método utilizado foi o da observação clínica das crianças, desenvolvido por Jean Piaget (PIAGET, 1976, 1977a, 1977b). Ao longo dos dois anos em que durou a pesquisa, as crianças foram observadas em casa, assistindo televisão em seu ambiente natural.

⁵ Piaget identifica alguns períodos marcantes ao longo do desenvolvimento da inteligência na criança: o período sensório-motor, quando a criança conhece o mundo principalmente através de ações graças aos instrumentos corporais-perceptivos; o período pré-operatório, transição entre o anterior e o posterior, quando agregam-se às ações esquemas simbólicos progressivamente construídos que permitem a aquisição da linguagem e iniciam a consolidação dos esquemas de classificação e seriação apenas esboçados no período anterior; o período operatório-concreto, que é quando se torna *possível* (em oposição a necessário) à criança a capacidade de seriar, classificar e estabelecer relações, podendo portanto articular as operações lógicas do agrupamento, isto é, quando o conhecimento do mundo se dá apenas indutivamente e por intermédio dos dados concretos da experiência; e o período operatório-formal, quando torna-se *possível* ao já pré-adolescente chegar às 16 possibilidades existentes nas relações entre dois termos, caracterizadas pela lógica clássica, ou seja, quando o conhecimento do mundo pode se dar também dedutivamente e independentemente dos dados concretos da experiência, como é o caso das operações abstratas da lógica e da matemática.

⁶ **D** e **E** são filhos do pesquisador.

⁷ As provas citadas são clássicas e de conhecimento geral nos meios pedagógicos e psicológicos nacionais e internacionais e estão baseadas nas experiências realizadas por Piaget ao longo de quase 70 anos de pesquisas desenvolvidas na Suíça. No Brasil, elas foram reorganizadas, ampliadas e desenvolvidas pela Profa. Dra. Orly Z. Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

⁸ Não foi necessária a aplicação das provas nas outras crianças visto que estavam todas no período pré-operatório (o período operatório-concreto começa geralmente por volta dos 7 anos de idade). A exceção ficou por conta de **A**, que por estar em processo de aquisição da linguagem, estava evidentemente na transição entre o período sensório-motor e o pré-operatório. As provas foram aplicadas pela Profa. Carmen Scriptore, da Faculdade de Educação da UNICAMP, a quem agradecemos imensamente a disposição em colaborar conosco.

Acesso à TV — As crianças foram deixadas à vontade para fazer a escolha dos programas. No caso das crianças mais novas (ou quando mais novas), a televisão era ligada na Rede Cultura. A programação assistida era muito variada, compreendendo shows, filmes, seriados e desenhos, de brasileiros a japoneses, americanos e europeus. Os pais foram instruídos a agir como sempre fizeram em casa, interferindo na escolha de programas feita pelas crianças quando considerassem seu conteúdo inadequado. Não foram estabelecidas quaisquer regras. As crianças ficaram livres para escolher vídeos, quando disponíveis e programas de sua preferência nas emissoras de canal aberto, dirigidos a elas ou não.

O primeiro e o segundo grupos foram observados na cidade de Bauru, a 340 quilômetros da capital do estado, São Paulo. Bauru recebia, na época, 5 redes nacionais de televisão (VHF - very high frequency), três regionais (UHF - ultra high frequency) e algumas emissoras a cabo. Quatro das redes nacionais eram comerciais e uma educativa. O terceiro grupo foi observado na cidade de Campinas, a cerca de 100 quilômetros da capital do estado, São Paulo. Campinas tinha, na época, recepção de 7 redes nacionais de televisão (VHF), várias emissoras nacionais e regionais (UHF) e várias emissoras a cabo. Seis das sete redes nacionais eram comerciais e uma educativa. Nenhum dos grupos tinha acesso às emissoras UHF ou a cabo. Os grupos 2 e 3 tinham acesso a videocassete e a videogame enquanto o grupo 1 não tinha.

Procedimento metodológico — As crianças foram visitadas regularmente depois da escola, a cada duas semanas pelo menos. As escolas de ambas as cidades tem turnos matutinos e vespertinos de 4 horas. Todas as crianças observadas estavam no turno vespertino, à exceção de E, que estava no matutino. O horário das escolas ia em geral das 13:00hs às 17:00hs, mas algumas crianças tinham turnos até as 17:30hs. As observações ocorreram em geral a partir das 18:00hs, quando a maioria dos programas das redes brasileiras de televisão são dirigidos às crianças. Ocasionalmente, a observação ocorreu em outros horários e dias não letivos. Os pais concordaram com a agenda de visitas programada para a observação de seus filhos.

A observação ocorreu de duas maneiras: ato de compilação de conteúdo e entrevistas com as crianças. A compilação do conteúdo dos programas foi feita através de anotações das histórias ou do que quer que estivesse passando na televisão, de modo a descrever as saliências visuais e auditivas da maneira mais exata possível⁹. O ato de compilação de

⁹ Infelizmente não tivemos a disponibilidade financeira para gravar em vídeo as crianças assistindo televisão. Os custos de tal empreitada eram muito grandes visto que, além de necessitar de equipamento para instalar em três casas diferentes, reformas precisariam ser feitas nas casas de modo a garantir que a gravação fosse secreta. Além disso, assistentes de pesquisa necessitariam ser contratados para preparar e coordenar as gravações, uma vez que muitas das observações duravam várias horas.

conteúdo foi feito de duas maneiras diferentes ao longo do período estudado. No primeiro caso, quando o ato de compilação executado pelo pesquisador não atraía a atenção das crianças, ele era realizado à sua frente. No segundo caso, quando o ato de compilação atraía a atenção das crianças, ele era executado depois, em algum lugar fora de seu campo visual (como no banheiro, atrás de portas, outro quarto etc.). Neste caso, o pesquisador escrevia palavras-chave na ordem de ocorrência do programa de modo a guiá-lo posteriormente. A produção dos textos referentes a essas observações era feita de memória na casa do pesquisador ou em seu local de trabalho, logo após a chegada da casa das crianças observadas. O resultado foi que ocorreram, naturalmente, diferenças no material compilado de uma ou outra maneira. O primeiro tipo de compilação, embora mais detalhado, apresentou mais falhas que o segundo. O segundo tipo de compilação era menos detalhado mas mais bem escrito que o primeiro. Isso ocorreu porque apesar de o primeiro tipo de compilação ser feito quase que imediatamente após o fato televisivo ocorrido, as seqüências das cenas eram muitas vezes tão rápidas que o observador não tinha tempo suficiente para escrever tudo sem perder detalhes das histórias o que, portanto, fazia com que parte do material não pudesse ser registrada. O segundo tipo de compilação, guiado pelas palavras-chave, era, por outro lado, mais cuidadoso e melhor escrito, na medida em que o observador tinha mais tempo para refletir e reorganizar os fatos ocorridos de modo a não perder aspectos relevantes na hora da escritura. Quando o observador não tinha certeza sobre a exatidão de uma determinada ocorrência, os dados a ela relativos eram desqualificados e não tomados em consideração. Foi dada preferência ao primeiro tipo de compilação mas, freqüentemente, as crianças sentiam-se incomodadas com ele, e deixá-las sentir-se bem e confortáveis foi considerado prioritário.

O segundo passo foi entrevistar as crianças. As questões perguntadas eram sempre as mesmas, ao longo de todo o período de observação e para todas as crianças. Pedia-se a elas para recontar as histórias que tinham visto e mostrar sua compreensão com relação ao conteúdo. Muitas vezes, os questionamentos eram feitos durante os programas para evitar que houvesse acúmulo de informação. Os intervalos comerciais foram usados para isso.

Análise dos resultados

Verificamos que o processo de comunicação, para ser compreendido, precisa ser estudado ao longo do tempo. As mensagens que são transmitidas de pessoa para pessoa, ou de um determinado veículo de comunicação para grupos sociais são decodificadas de acordo com a construção endógena e exógena de cada indivíduo particular num processo interativo permanente. No caso da comunicação de massa, há uma intersecção que torna comum o recebimento de uma determinada mensagem por um grupo inteiro ainda que cada pessoa a processe a partir de seus sistemas de significação, que são construídos em uma vivência única e particular. Nosso trabalho indica

que a relação de comunicação entre a criança¹⁰ e a televisão é construída e que só pode ser epistemologicamente compreendida se o pesquisador lidar com as dimensões psicológica e social ao mesmo tempo.

Solidários com os níveis do desenvolvimento operatório apontados por Piaget, identificamos três momentos na evolução do processo de comunicação da criança com a televisão, consistentes com descobertas relacionadas a vários aspectos do desenvolvimento infantil já identificados na literatura, ainda que de forma dispersa (ANDERSON et alli, 1981, 1985, 1986, 1987; ANDERSON & LEVIN, 1976; BEAGLES-ROSS & GATT, 1983; BJÖRKVIST & LAGERSPETZ, 1985; BLOSSER & ROBERTS, 1985; CANTOR & SPARKS, 1984; CANTOR & WILSON, 1984; GIBBONS et alli, 1986; HOFFNER & CANTOR, 1985; HOFFNER et alli, 1988, WRIGHT et alli, 1984¹¹). A criança passa de um momento de indiferenciação total com o objeto semiótico "televisão", ou seja, de ignorância de sua especificidade simbólica, até o momento em que se torna capaz de diferenciar a televisão como um objeto que transmite mensagens. Entre esses dois pólos, identificamos um nível intermediário. É quando a criança vai incorporando progressivamente às suas representações, graças aos seus esquemas simbólicos, os elementos próprios da linguagem simbólica audiovisual da televisão. Esse processo é conhecido na literatura como "alfabetização televisiva" (CALVERT et alli, 1982; CLIFFORD et alli, 1995; COLLINS, 1970, 1975; DORR et alli, 1980; FRIEDLANDER et alli, 1974; VAN EVRA, 1990; WILLIAMS, 1986.).

I - O nível indiferenciado da comunicação na relação da criança com a televisão

Neste nível (até 1 ano e 1/2 aproximadamente), a comunicação estabelecida pela criança com a televisão é de indiferenciação. Nessa fase, a televisão é apenas mais um objeto entre os inúmeros que estão à sua disposição. Identificamos dois momentos nesse nível. No primeiro, a criança ignora completamente a televisão e não estabelece qualquer relação com ela¹².

Aos 0; 8(16)¹³ "A" fica no carrinho em frente à TV mas não dá atenção a ela. Fica chupando chupeta e pegando os pezinhos com as mãos. Demonstra um pouco de irritação, provavelmente por estar presa no carrinho.

¹⁰ Na medida em que o sujeito da teoria piagetiana é o sujeito epistêmico e não o sujeito psicológico ou sociológico, toda a vez que falamos "criança" no singular queremos dizer "toda e qualquer" criança. Em nosso trabalho, procuramos revelar aquelas condutas cognitivas que dizem respeito à possibilidade humana, de qualquer pessoa da espécie, e não das crianças particulares objeto de observação.

¹¹ Indicamos aqui apenas alguns dos trabalhos mais relevantes relacionados com o tema.

¹² Ilustramos com exemplos, algumas das observações que revelam a progressão construtiva da relação da criança com a televisão.

¹³ Utilizamos a mesma convenção estabelecida por Jean Piaget em suas pesquisas. Ela corresponde a: Anos de Vida; Meses (Dias).

Aos 0;8(23) A TV é ligada. "A" não se interessa. Fica gatinhando, olhando os irmãos.

No segundo, a criança "descobre" que a televisão existe e passa, gradativamente, a lançar olhares para ela. No início, esses olhares são desinteressados. Mas à medida em que a criança começa a estabelecer uma relação com as imagens e sons da televisão graças à coordenação dos seus esquemas de ação auditivos e visuais, ela passa a prestar atenção à saliências imagéticas e sonoras e a se divertir com elas. Esse processo, como todos os processos cognitivos, deve ser compreendido como de "vai-e-vem" e leva meses para se consolidar num outro nível de construção.

Aos 1;2(23) "A" lança vez por outra olhares desinteressados para a TV que está ligada no programa "O Pequeno Príncipe" da TV Cultura, e prefere ficar brincando de recortar papel com o irmão "B". O pai coloca um disco na vitrola e "A" dança com a irmã "C" de mãos dadas, dando muitas risadas acompanhando o ritmo das músicas. Quando começa o "Castelo Rá-tim-bum", mais tarde, pula da cadeira com os irmãos e começa a dançar acompanhando o ritmo da música da trilha (Bum-bum-bum, Castelo Rá-tim-bum...) com os irmãos. Quando aparece o quadro da caixa de música com dançarinos, do programa "Castelo Rá-tim-bum", "A" se levanta sozinha e começa a dançar acompanhando o ritmo da dança. Depois de um quadro mostrando as crianças do programa tocando vários instrumentos, "A" começa a tocar um tamborzinho, acompanhando a irmã "C" que foi pegar o instrumento.

II- O nível pré-diferenciado da comunicação na relação da criança com a televisão

Este nível (de aproximadamente 1 ano e 1/2 até os 7 anos) se caracteriza pelo amadurecimento na constituição da função simbólica que possibilita a capacidade de representar, época em que se dá a aquisição da linguagem. É quando a criança passa por uma evolução que consiste em sua "alfabetização televisiva" através de um processo construtivo que vai do reconhecimento das imagens e sons à sua antecipação.

À medida em que se amplia a linguagem há uma ampliação correspondente da capacidade de a criança reconhecer elementos simbólicos na televisão. Inicialmente, a criança reconhece as imagens de seres e coisas, ou seja, dos sujeitos e objetos representados, e se mostra capaz de expressá-los primeiro através de balbúcias e depois verbalmente fazendo uso do código linguístico. Depois, a criança começa a reconhecer as ações e qualidades que envolvem os seres e coisas representados. Mais tarde, a criança passa a coordenar as ações representadas em seqüências, interpretando trechos isolados das mensagens televisivas. Em seguida, a criança se torna capaz de coordenar seqüências até o momento em que

reconhece as histórias televisivas enquanto estruturas sequenciais com começo, meio e fim, ainda que não compreenda plenamente os conteúdos.

Através da interpretação da criança sobre o que vê e ouve fica evidente, neste nível, a existência de uma prevalência dos conteúdos das imagens e dos sons não-verbais sobre os verbais na apreensão das mensagens televisivas. No entanto, há uma progressão da prevalência das imagens e sons não-verbais sobre os sons verbais para uma equivalência entre eles, que dependerá da congruência dos significados das mensagens com os sistemas de significação da criança, ou seja, da intersecção entre as configurações semióticas da criança e do programa de televisão que assiste.

Identificamos neste nível três estádios. O primeiro estádio é o de reconhecimento das representações (de aproximadamente 1 ano e 1/2 até os 3 anos e 1/2). A criança, inicialmente, mostra a capacidade de reproduzir verbalmente um objeto reconhecido.

Aos 1;4(6) "A" assiste o programa "Filhotes" na TV Cultura. Os bichos estão cantando. Pergunto às três crianças: - *Quem está cantando?* "A" aponta o dedo para a televisão quase que concomitantemente (apenas um momento de atraso) à resposta de "B" (: um cachorro). Aos 1;10(12) "A" olha a TV quando começa um programa sueco que conta sem palavras a história de uma menininha. "A" aponta para ela e diz: - *Nenê*. Em seguida, quando a menina coloca um sapato, diz: - *Papato*.

Essa reprodução verbal do objeto reconhecido é seguida da reprodução verbal de uma ação reconhecida.

Aos 1;8(4) "A" fica fascinada com os "carneirinhos", tema do dia do programa "Filhotes" na TV Cultura. - *Pula, pula!* - diz "A" apontando para a TV, acompanhando uma musiquinha que ressalta os pulos dos carneirinhos. - *Eles pulam, né, "A"?* - comento. - *Pula!* - repete "A", olhando os carneirinhos pulando na TV. Depois, pega lápis e papel com os irmãos e divide a atenção entre o desenho e a TV. Mais tarde, "A" fica no pé da mãe, que está preparando a janta na cozinha.

Aos 2;0(19) "A" assiste o programa "Filhotes" na TV Cultura. O primeiro animal a aparecer é uma cobra. - *Ó, a cobra!* - exclama "A", bastante entusiasmada. - *Ó, a cobra!* - repete. Aparece uma aranha. - *A aranha! Tá andando!* - diz.

Aos 2;5(28) quando começa "As Aventuras de Bá-bar" na TV Cultura, "B" aponta o vídeo e diz: - *Á lá fantim!* - acenando para os elefantes do seriado, indiscriminadamente. Presta atenção ao desenho durante uns dois minutos. Depois, levanta-se e sai.

Aos 2;6(4) "B" presta atenção às "Aventuras de Bá-bar" na TV Cultura. Aponta para a TV e diz: - *Ab lá, efanti. Efanti. - O que o elefante está*

fazendo? - pergunto. - *Ah lá, efanti, é lá.* - diz, apontando novamente para a TV. Volta para seu tico-tico e sai andando pela casa.

Temos então a gênese da capacidade de explicação, que é acompanhada de um conjunto de ações corporais onde podemos verificar a coordenação parcial de esquemas simbólicos e esquemas de ação, onde a percepção temporal das representações é apenas preliminar.

Aos 2;11(7) no quadro do gato que cuida da biblioteca do castelo e vive lendo, **"B"** mostra atenção, diferentemente de **"C"** e **"A"**. Comenta: - *Gato!* - ao vê-lo junto das crianças do castelo, que esperam chegar uma pizza. - *Que faz o gato?* - pergunto. - *Tá na casa dele* - responde **"B"**. - *E o que o gato faz na casa dele?* - questiono. **"B"** não responde. Perde, depois do quadro, o interesse no programa.

Aos 3;0(5) **"C"** assiste a cena em que a bruxa Morgana aparece com uma luva branca cheia de buracos, acompanhada de sua gralha Adelaide. Pergunto quando a imagem está apenas na gralha: - *Quem é ela?* - *A bruxa* - responde **"C"**, que continua: - *Mão suja. Bruxa tem mãos sujas.*

Aos 3, 3(7) **"D"** assiste televisão na casa dos avós, em Itapeverica da Serra. Presta atenção nos desenhos do "Pica-pau" que estão passando no programa "Sérgio Mallandro" no SBT. Foi ele mesmo que ligou a televisão e escolheu o programa. Em um dos desenhos, o Pica-pau disputa com o Gavião a posse de uma bolsa de couro. Todo o tipo de crueldade é feito em nome da posse da bolsa. Uma delas, na hora em que o Pica-pau explode dinamite no Gavião merece o comentário de **"D"**: - *Tá explosivo!* - diz.

O segundo estágio é o da coordenação espaço-temporal das representações (de aproximadamente 3 anos até os 5 anos e 1/2), quando a criança passa não só a reconhecer objetos e ações simples como também seqüências simples presentes nas mensagens televisivas.

Aos 3;5(11) **"D"** assiste o desenho do Pica-pau. Na história, Chapeuzinho Vermelho pede ao Pica-pau que o ajude a enfrentar o lobo que comeu sua avó. O Pica-pau se veste de Chapeuzinho Vermelho. O lobo vai atrás dele, sempre levando a pior a cada encontro. O Pica-pau disfarçado o leva até a casa da vovó, a quem pede que saia para poder dar uma lição no lobo. Ele dá a lição e expulsa o lobo. Mas a vovó fica brava e bate no Pica-pau dizendo-lhe ter arruinado sua história. Pergunto a **"D"**, que assiste o desenho mudando de posição no sofá (de cabeça para baixo, sentado direito, com os pés cruzados, etc.) quem é a personagem do começo da história. Ele diz: - *Chapeuzinho Vermelho.* - *E esse outro aí?* - mostrando-lhe o lobo. - *Ah! É o lobo mau.* - *Atrás de quem o lobo mau vai?* - *Ele vai atrás da casa da vovó.* Na medida em que ocorre

cada encontro do Pica-pau com o lobo, pergunto a “D” o que acontece. Ele não responde e fica ligado na televisão, mostrando-se incomodado com as perguntas e intrigado com a nova “Chapeuzinho Vermelho” (Pica-pau disfarçado). No fim do desenho, pergunto o que aconteceu: - *O Pica-pau apanhou da vovó. - Por que? - Não sei.* - responde.

Aos 3;6(27) “B” assiste, depois do “Castelo Rá-tim-bum”, um desenho sueco sem palavras com a história de uma menininha. Quando a menina anda por um caminho na direção de uma caixa de correio, “B” diz: - *A menina vai passear!* Na sequência, a menina pega um jornal na caixa do correio, mas uma página dele voa. “B” fica super absorvido com o desenho. Depois de muito voar, “B” aponta a folha de papel, que sempre escapa das mãos da menina quando ela está para pegá-la. A folha cai ao lado de um cachorro. Ele a pega e a entrega à menina. “B” acompanha e diz: - *Ó! O cachorro deu o jornal pra menina.*

Aos 3;6(27) “C” permanece interessada no “Castelo Rá-tim-bum”. Já no fim do programa, aparece um monstro que assusta as crianças. - *Olha que monstro!* - diz “C”. - *O que ele vai fazer?* - pergunto. - *Vai comer as crianças* - responde “C”. Depois de várias peripécias e perseguição, Nino se transforma em Super Nino e ataca o monstro. Descobre-se então que o monstro era o Tio Victor. Pergunto então: - *O que aconteceu com o monstro? - Era o tio Victor* - responde “C”. - *Não era o monstro? - Não, era uma máscara.* - explica.

Isso é resultado de uma crescente capacidade de perceber o tempo representado, ou seja, o tempo das narrativas televisivas. Ou seja, a criança passa do reconhecimento audiovisual dos objetos e suas ações ao reconhecimento de seqüências e antecipação de eventos das narrativas televisivas.

Aos 3;0(5) “B” começa a brincar com um ônibus que acende luzinhas enquanto passa na TV o “Castelo Rá-tim-bum”. Não parece prestar atenção. Quando entra o primeiro intervalo do programa, “B” diz: - *Vai ter mais!* - *Como é que você sabe?* - pergunto. - *Castelo! Vai ter mais castelo! Vai ter mais!*

Aos 3, 3(7) de “D”, após terminar o programa Sérgio Mallandro no SBT, eu comento: - *Acabou o Sérgio Mallandro. Vamos ver se tem Castelo Rá-tim-bum na TV Cultura? Vamos mudar de canal?* - Não. - responde “D”. - *Agora vem o Chapolín Vermelho e o Chaves.* - Ah, é? - comento. - *Tem certeza?* “D” responde: - *Agora vem o Chapolín, o Chaves e depois não tem mais nada. Têm filmes.* De fato. Depois do comercial entra o Chapolín Vermelho. Os programas seguintes são o Chaves e filmes.

Aos 3;11(23) “C”, ao terminar o “Castelo Rá-tim-bum”, responde à pergunta: - *E agora, o que vem?* - *O Bíngma!* - responde “C”. - *O*

Beakman? - pergunto. - *É, o Bíngma. - E depois? - Depois é o Doug e depois a cigana* (novela "Explode Coração"). A ordem de entrada dos programas é correta, mas as emissoras são diferentes. A novela passa na Rede Globo.

Aos 4;6(18) "**D**" assiste, no intervalo de "O Mundo dos Bichos" na TV Cultura, uma vinheta que mostra o desenho de um gato sonhando através de um balão de revista em quadrinhos, onde ratinhos saltam sobre um objeto. "**D**" imediatamente fala: - *Hora de dormir*. O locutor logo em seguida fala "Hora de dormir!" e isso aparece escrito na vinheta. - *Como você sabia "D"?* - *Ah, eu já vi esse programa outras vezes.*

A criança se torna capaz, gradativamente, de utilizar sua crescente ampliação do universo lingüístico para interpretar o mundo das representações das narrativas televisivas com o qual entra em contato, ainda que de forma limitada e incompleta. A distinção entre real e imaginário ainda está indefinida e nossas observações são consistentes com a literatura (FLAVELL, J. et alli, 1990).

Aos 4;10(17) "**D**" e "**E**" estão na sala. A televisão não está ligada. "**D**" diz a "**E**": - *"E", os Mamonas Assassinas não morreram.* "**E**" responde: - *Não morreram... É claro que morreram. O avião deles caiu. - Não morreram não. - Você é bobo, "D". Eles morreram. Os Mamonas morreram quando caíram do avião.* - insiste "**E**". - *Não morreram não! O avião deles caiu mas eles não morreram. Eu vi eles cantando na televisão. Eles estavam lá! Eles não morreram!*

O terceiro estágio é o da coordenação das seqüências representadas em quadros de conjunto (de aproximadamente 5 anos até os 7 anos e 1/2). Este estágio marca a passagem do nível pré-diferenciado ao nível diferenciado da comunicação na relação da criança com a televisão. Ou seja, a criança está quase pronta a não só interpretar mas também compreender que o universo simbólico da televisão está completamente fora dela, que é regido por leis próprias e que não é necessariamente congruente com a realidade. É um momento intermediário onde a descentração do sujeito está quase constituída, mas não ainda.

Nesse estágio, a criança começa a transitar mais livremente entre o universo simbólico da televisão e o mundo real, muito embora algumas condutas evidenciem que a criança ainda não passou da capacidade de interpretar televisivamente à capacidade de compreender televisivamente, correlativas das noções de *réussir* e *comprendre* de que fala Piaget na obra de mesmo nome (PIAGET, 1974). Piaget explica que *réussir* é a capacidade de compreender em ação uma dada situação de tal modo que os fins nela propostos possam ser alcançados. *Comprendre* é a capacidade de dominar as mesmas ações, mas em pensamento, de tal sorte que os problemas levantados a partir delas possam ser resolvidos mentalmente (PIAGET, 1974).

Estas noções piagetianas estão relacionadas com ações e não com representações. No entanto, existe uma correspondência entre essas noções e as capacidades de interpretar conteúdos simbólicos representados nas narrativas televisivas e de compreendê-los. Poderíamos dizer que *interpretar simbolicamente* é a capacidade que a criança tem de reconhecer e antecipar quadros representados de conjunto até ser capaz de verbalizar as ocorrências neles contidas.

Aos 5;1(9) "D" joga videogame, com o jogo Mega Man X. Está bastante à vontade ao jogar, dominando os controles com habilidade. Em uma das fases, o herói anda numa região gelada. Comento com ele. - *Puxa! Tá tudo gelado!* - *É. Mas ele não sente frio.* - responde. - *Mas por que?* - *Porque ele tá de armadura. Com a armadura ele não sente frio.* Mais para a frente, "D" comenta: - *É noite de natal.* - *Ah é? Como é que você sabe?* - *É porque tá tudo gelado e frio!* "E" depois comenta com ele que está jogando muito devagar e "D" responde: - *Eu não posso ir depressa. O gelo escorrega. Se eu escorrego eu morro porque não consigo parar.*

Aos 5;8(0) "F" assiste o "Rei Leão". A cena seguinte é de Scar, o irmão invejoso e malvado do Rei Mufassa, pai de Simba. - *Quem é esse?* - *É o Scar.* - *Mas ele é o que?* - *É o Scar!* - *Ele é bom ou mau?* - *Mau.* - *Por que ele é mau?* - *Porque ele quer ser rei. Ele vai matar Mufassa.* - *E quem é Mufassa?* - *É esse aí* (aponta a chegada de Mufassa na cena). O pai do Simba. A partir desse momento, "F" perde o interesse. Brinca com seu cão Golias e sai e entra da sala.

Já *compreender simbolicamente* é agregar à interpretação simbólica a capacidade de discernir e de diferenciar plenamente o mundo simbólico do mundo real. Esse estágio tem uma importância extraordinária na relação da criança com a televisão porque marca a passagem da vivência simbólica inconsciente para uma consciência de que o universo simbólico televisivo está "fora" dela e, portanto, passível de ser incorporado ou não, de acordo com o seu desejo. No nível pré-diferenciado, há apenas indicações de que a compreensão simbólica começa a se constituir.

Aos 5;9(1) "F" assiste o "Castelo Rá-tim-bum". A história principal do dia fala do nascimento dos bebês. Penélope é a personagem em destaque: ela se casa e tem um filho. No início, Nino está envolvido com os livros de seu tio e briga com Celeste, a cobra, porque ela o adverte que está fazendo uma coisa errada. Quando pergunto: - *Porque Nino briga com Celeste?* "F" responde: - *Ah... É porque... Eu não vou contar!* "F" presta bastante atenção ao episódio com seu irmão "G". Penélope chega com o marido de lua-de-mel. Ao chegarem, entram no castelo e dirigem sua atenção às passarinhas cantoras. "F" acompanha a música, cantando: - *Que som, que som é esse? Como é mesmo o nome dele...* - brincando com Golias, o cachorro,

e seu irmão "G". Não se atenta ao fato de que o instrumento do dia era o bandolim. Depois de vários quadros do "Castelo Rá-tim-bum" em que "F" divide a atenção com seu cachorro Golias, o programa vai terminando com o nascimento do filho de Penélope depois de sua ida ao hospital. "F" fala: - *Bebê. Golias é meu bebê. - Ele estava na sua barriga?* - pergunto. "F" responde afirmativamente com um aceno de cabeça. - *Mas onde é que nascem os cachorrinhos?* - pergunto. - *No hospital* - responde.

Aos 6;2(15) "F" vê no "Aqui Agora" do SBT uma notícia sobre três rapazes que foram baleados num bar. O repórter mostra o chão cheio de sangue e conta a história. "F" pára de assistir e começa a fazer outra coisa enquanto passa o resto da notícia. pergunto: - *Você viu o que aconteceu?* - Vi. - *O que aconteceu?* - *Não sei, mas foi horrível.* - *Por que é horrível, "F"?* - *Ah... Porque (vai até a TV e aponta) ficou tudo assim (passa a mão na tela da TV) cheio de sangue, tudo vermelho!*

III- O nível diferenciado da comunicação na relação com a televisão

Com o desvanecimento da atividade egocêntrica que ocorre progressivamente na medida em que a criança se socializa, ocorre o término do chamado processo de "alfabetização televisiva", que é quando a criança passa a compreender a linguagem televisiva. Esse período (de aproximadamente 7 anos em diante) marca o momento em que a criança se torna capaz de perceber que as narrativas televisivas possuem começo, meio e fim, são "produzidas" e apresentam "truques" técnicos que mascaram ou inventam uma realidade. A criança se torna capaz de diferenciar os conteúdos das narrativas televisivas do real graças à ampliação de seu conhecimento concreto do mundo e de estabelecer, progressivamente, a possibilidade do pleno distanciamento, característica do momento em que atinge a capacidade de operar por hipótese.

Este nível marca, principalmente, o momento em que a ocorre a possibilidade de a linguagem sonoro-verbal se sobrepor à linguagem imagética e sonora não-verbal. Em outras palavras, é o período em que a construção sonoro-verbal pode prevalecer na coordenação e condução das narrativas simbólicas televisivas, subordinando as imagens e sons não-verbais à ela, superando a fase anterior, de um relacionamento com a televisão onde o imagético e o sonoro não-verbal se sobressaem mais do que o sonoro-verbal.

O nível diferenciado da comunicação na relação da criança com a televisão indicará a possibilidade de chegar ao estabelecimento da comunicação científica, que é a conceitual (PIAGET, 1976). É quando a criança se mostrará capaz de transitar em sistemas de significação lógica eventualmente presentes em narrativas simbólicas televisivas que expressem conceitos científicos, como aulas de física e matemática transmitidas pela

televisão. A *possibilidade* de se chegar à constituição plena desses sistemas de significação lógica só ocorre no nível operatório-formal, que não estudamos. No entanto, cumpre ressaltar que a compreensão das narrativas simbólicas televisivas está *sempre* vinculada ao desenvolvimento dos sistemas lógicos e de significação da criança,. Ou seja, *sem os meios orgânicos e sócio-ambientais adequados*, sequer um adulto poderá ser capaz de compreender simbolicamente uma narrativa televisiva em que, por exemplo, se transmitam conceitos básicos da teoria da relatividade.

Identificamos nesse nível dois estádios. O primeiro estádio é do estabelecimento da diferenciação na relação da criança com a televisão graças ao progressivo conhecimento concreto do mundo. Quando a criança está pronta para perceber que o universo simbólico das narrativas televisivas está completamente fora dela, ela estabelece uma diferenciação com ele graças ao conhecimento concreto do mundo que a rodeia. Neste estádio (de aproximadamente 7 a 8 anos e 1/2), a descentração da criança ainda está em constituição, mas já é quase uma realidade. Além de *interpretar simbolicamente*, a criança apresenta indicações mais consistentes do que no terceiro estádio do nível pré-diferenciado de que começa a *compreender simbolicamente*, isto é, de que agrega à capacidade de interpretar simbolicamente a capacidade de discernir e diferenciar o mundo simbólico do mundo real. Isso pode ser verificado graças a uma ampliação da capacidade de explicar o que vê e ouve, correlativa da extensão de seu universo lingüístico, ou seja, de sua inserção no universo social da língua. A inserção no universo social da língua implica a progressiva capacidade de operar elementos significativos construídos socialmente na relação com as narrativas simbólicas televisivas como sistemas de valores, juízos, idéias etc. Ou seja, a construção dos sistemas de significação na relação com as narrativas televisivas ocorre através de uma re-elaboração e re-produção dos conteúdos assimilados, ainda que a criança não perceba nelas as intenções dos produtores. A transmissão e a recepção não podem ser consideradas estanques e lineares mas um processo móvel, plástico e fluido de intersecção configuracional onde o campo interceptado vivo constitui o espaço dinâmico de produção e re-produção, ou seja, de construção simbólica.

Aos 7;2(25) "G" diz que já viu o próximo desenho, do Pato Donald. Pato Donald vai à escola escoltado por seu anjo. - *Dois Pato Donald?* - pergunto. - *Não! É o Donald e o anjo dele. Eu já vi esse desenho. - Então tem o Donald e o anjo. E o que faz o anjo? - Tem o Donald, tem o anjo que é o bem e o diabo que vai aparecer... Olha ele aí* (aponta ao diabinho do Pato Donald que acaba de aparecer). *O diabo é o mal. - E o que eles fazem? - O anjo ensina o bem para o Pato Donald e o diabo ensina o mal. - E o que você acha que vai acontecer? Quem você acha que ele vai seguir? - Ele vai atrás do mau mas no fim o anjo salva ele. - o que de fato acontece.*

Aos 7;7(12) "G" assiste o "Sítio do Pica-pau Amarelo" sem prestar muita atenção. A história gira em torno da vontade de Emília fazer o

Circo do Escavaliño. Emília, muito autoritária, deixa todos bravos. Pergunto a "G": *-Por que estão todos bravos com a Emília? - Porque ela é mandona, ela é chata.* Em uma das cenas, aparece o anjinho de asas quebradas que está se recuperando no Sítio do Pica-pau Amarelo. Pergunto: *- Esse anjo é de verdade? - É, de verdade. Quer dizer, na história ele é de verdade, é anjo. Mas ele não é um anjo de verdade.* Aos 7;9(20) "G" assiste a novela "Malhação" na Rede Globo. A personagem principal da novela, dona da academia de esportes, conversa com o ex-marido após pedir que ele a beije. Tudo para dizer que não sente mais nada por ele. Ela tenta devolver-lhe um cheque de setenta mil reais mas ele não aceita pegar o cheque na hora, com raiva de ter sido preterido. A personagem se sente livre, mas isso dura pouco. Logo depois, outra personagem, o sócio dela na academia, diz que o banco onde tinha o dinheiro para pagar o ex-marido tinha sofrido intervenção federal e que por isso não seria mais possível cumprir o compromisso de pagá-lo. A dona da academia desmaia. "F" comenta que ela desmaiou e pergunto por que a ela e "G", que diz: *- Porque o banco quebrou e o dinheiro pra pagar o marido estava no banco que quebrou.*

O segundo estágio é o do estabelecimento pleno da diferenciação na relação da criança com a televisão. Neste estágio (dos 8 anos e 1/2 em diante), a criança já tem plena consciência de que o universo simbólico das narrativas televisivas está completamente fora dela e tem sua lógica própria. A criança diferencia o universo simbólico das narrativas televisivas do real graças ao conhecimento concreto do mundo que a rodeia e graças à crescente ampliação da capacidade operatória que a leva a raciocinar com mais desenvoltura, estabelecendo relações abstratas e inferindo. É a fase em que a criança, ainda que opere a partir da vivência de seu mundo concreto para interpretar os conteúdos transmitidos nas narrativas simbólicas televisivas, passa a ser progressivamente capaz de compreendê-los, distinguindo totalmente o real do universo simbólico representado na televisão, ainda que não seja capaz de compreender plenamente (prolongando a conduta do estágio anterior) elementos do mundo adulto para os quais não possui sistemas de significação constituídos. Ou seja, a *compreensão simbólica* vai sempre depender dos sistemas de significação, mesmo quando o sujeito chega à idade adulta.

Aos 8;3(9) "G" assiste o "O Mundo da Lua". Na família, todos estão mau-humorados e culpam-se uns aos outros por erros cometidos. Lucas é o mais visado e o que errou mais. Ele então sonha em ganhar um controle remoto que possa ser usado para fazer as pessoas desaparecerem ao seu comando quando o estão incomodando. Ele faz toda a família desaparecer com um controle remoto sonhado que tinha ganho do tio. Quando Lucas acorda do sonho, fica feliz em ver que não consegue fazer, na realidade, com que as pessoas

desapareçam e resolve não mais cometer erros como pegar as pilhas da empregada, pegar canetinhas da irmã sem avisar etc. Pergunto: - *Por que ele conseguiu fazer todas as pessoas sumirem primeiro, e depois não mais?* - *Porque na vida real ninguém consegue fazer uma pessoa sumir pelo controle remoto e quando ele conseguia era imaginação. Ele imaginou quando ele tava contando no gravador dele que ele inventou a história. E daí ele imaginou que ele conseguia fazer a família sumir pelo controle remoto. Daí, na vida real, ele tentou fazer a família sumir e não deu certo. Porque ninguém consegue fazer alguém sumir pelo controle remoto na vida real.*

Aos 10;2(15) "E" diz o seguinte: - *Pai, sabe o que eu vi na televisão?* - *O quê?* - *Eles disseram que o vírus da AIDS foi criado por um cientista que queria matar os negros da África.* - *Onde foi que você ouviu essa notícia?* - *No jornal.* - *Qual jornal?* - *Fantástico.* - *Mas o Fantástico é hoje à noite. Quando você viu?* - *Ontem à noite.* - *Ah, então deve ser a chamada do Fantástico no Jornal Nacional. Mas o que você achou dessa notícia?* - *Ah, eles disseram que o cientista quer matar os negros, mas isso não é justo.* - *Por que?* - *Porque eles podem ser pretos mas se a gente ficar tomando sol a gente também fica preto. Por dentro eles são iguais a nós.* - *É, não é justo. Mas você tem certeza que entendeu direito?* - *Claro. Dá pra alguém fazer isso?* - *Olha "E". Existe uma hipótese, já antiga, de que o vírus da AIDS foi colocado propositalmente...* - *Eles falaram que ele pegou o vírus dos macacos pra colocar nos negros.* - *Mas isso é uma hipótese. Pode ser que tenha acontecido outra coisa. Você sabe o que é uma hipótese, né?* - *Sei. Uma hipótese é quando... Deixa eu ver... É melhor com um exemplo. Você faz uma hipótese. Por exemplo: água salgada conduz eletricidade. Aí você testa a hipótese. Se não der certo, você levanta outra hipótese.* - *diz, usando um exemplo da explicação que Beakman deu num programa para explicar o que é hipótese.* - *E se der certo?* - *Aí a hipótese tá certa e você pode concluir alguma coisa.*

Conclusão

A televisão tornou-se, de fato, um meio de comunicação social central na intersecção de configurações semióticas entre grupos sociais e sociedades com milhares de sujeitos, produzindo nesse campo interseccionado o compartilhamento de valores sócio-culturais de importância inegável. É o mais significativo veículo de comunicação de massa contemporâneo. Analisamos a construção da relação da criança com a televisão através de uma nova abordagem teórica da comunicação - campo indiscutivelmente interdisciplinar - a partir da teoria piagetiana. Do nosso ponto de vista, a relação de comunicação não poderia ser compreendida em termos da possibilidade de sua produção, processamento e efeitos, como colocaram BERGER e CHAFFEE (1987), sem que nos debruçássemos sobre a sua gênese, uma vez que o processo de comunicação está incluído no processo mais

amplo de conhecimento do mundo pelo homem (CAMPOS, 1993, 1995). Procuramos mostrar que esse processo é progressivo, se dá numa construção por etapas e revela o mecanismo simbólico que possibilita a evolução *sui generis* do *homo sapiens vis-à-vis* as outras espécies animais (WADDINGTON, 1960).

Além de um interesse teórico, tivemos também a preocupação de fazer um trabalho que produzisse conhecimento científico aplicado que contribuísse para a melhora da qualidade dos programas destinados ao público infantil. Em países como o Brasil, onde a televisão tem uma importância inquestionável, os resultados a que chegamos podem ser utilizados para o manejo cognitivo e simbólico das narrativas semióticas televisivas. A partir da identificação dos conteúdos produzidos nos campos interseccionados das configurações semióticas e, portanto, dos níveis de interação na relação da criança com a televisão, os produtores de programas infantis poderiam atingir seus objetivos de transmissão de mensagens com maior facilidade. A verificação dos níveis de comunicação existentes na construção simbólica infantil é particularmente relevante para a educação pública através da televisão. Nós esperamos que nosso trabalho tenha contribuído para lançar uma ponte sobre o abismo existente entre o conhecimento científico produzido nas academias e a necessidade prática que o país exige de uso aplicado do saber construído na esfera pública das universidades, e esperamos que o uso eventual dos resultados de nossa pesquisa para a produção de programas obedeça a critérios éticos e morais.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, D. R., CHOI, H. P., & LORCH, E. P. Attentional inertia reduces distractibility during young children's TV viewing. *Child Development*. 58, 798-806, 1987.
- ANDERSON, D. R., FIELD, D. E., COLLINS, P. A., LORCH, E. P., & NATHAN, J. G. Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parent reports with time-lapse video home observation. *Child Development*. 56, 1345-1357, 1985.
- ANDERSON, D. R. & LEVIN, S. R. Young children's attention to "Sesame Street" *Child Development*. 47, 806-811, 1976.
- ANDERSON, D. R., LORCH, E. P., FIELD, D. E., COLLINS, P. A., & NATHAN, J. G. Television viewing at home: Age trends in visual attention and time with TV. *Child Development*. 57(4), 1024-1033, 1986.
- ANDERSON, D. R., LORCH, E. P., FIELD, D. E., & SANDERS, J. The effects of TV program comprehensibility on preschool children's visual attention to television. *Child Development*. 52, 151-157, 1981.
- BEAGLES-ROSS, J., & GAT, I. Specific impact of radio and television on children's story comprehension. *Journal of Applied Psychology*. 75(1), 128-137, 1983.

- BERGER, C. R. & CHAFFEE, S. H. The study of communication as a science. In: BERGER, C. & CHAFFEE, S. H. (Eds.) *Handbook of communication science*. Newbury Park: Sage, 1987. p. 15-19.
- BJÖRKQVIST, K. & LAGERSPETZ, K. Children's experience of three types of cartoon at two age levels. *International Journal of Psychology*. (North Holland), 20, 77-93, 1985.
- BLOSSER, B. J., & ROBERTS, D. F. Age differences in children's perceptions of message intent. *Communication Research*. 12(4), 455-484, 1985.
- CALVERT, S. L., HUSTON, A. C., WATKINS, B. A., & WRIGHT, J. C. The relation between selective attention to television forms and children's comprehension of content. *Child Development*. 53, 601-610, 1982.
- CAMPOS, M. *Interação entre telespectadores e discurso jornalístico televisivo: uma abordagem piagetiana da comunicação*. São Paulo: 1993. Dissertação (Mestrado em Ciências - Jornalismo) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- _____. The interaction between viewers and journalistic TV discourse: a Piagetian approach to mass communication. In: SYMPOSIUM OF THE JEAN PIAGET SOCIETY, 25, 1995, Junho, Berkeley.
- _____. The evolution of the communication relationship between the child and television. In: CONGRESS "THE GROWING MIND" - CENTENNIAL OF JEAN PIAGET'S BIRTH, 1996, Setembro, Genebra.
- CANTOR, J. & SPARKS, G. G. Children's fear responses to mass media: testing some Piagetian predictions. *Journal of Communication*. 34(2), 90-103, Spring 1984.
- CANTOR, J. & WILSON, B. Modifying fear responses to mass media in preschool and elementary school children. *Journal of Broadcasting*. 28(4), 431-443, Fall 1984.
- CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994 (primeira edição do original em inglês: 1944).
- CLIFFORD, B., GUNTER, B. & McALEER, J. *Television and Children. Program Evaluation, Comprehension and Impact*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. 251p.
- COLLINS, W. A. Learning of media content: A developmental study. *Child Development*. 41, 1133-1142, 1970.
- COLLINS, W. A. The developing child as a viewer: developmental study. *Journal of Communication*. 25(4), 35-44, Autumn, 1975.
- COLLINS, W. A., SOBOL, B. L. & WESTBY, S. Effects of adult commentary on children's comprehension and inferences about a televised aggressive portrayal. *Child Development*. 52, 158-163, 1981.
- DORR, A., GRAVES, S.B. & PHELPS, E. Television literacy for young children. *Journal of Communication*. 30, 71-83, 1980.
- FRIEDLANDER, B. Z., WETSTONE, H. S., & SCOTT, C. S. Suburban preschool children's comprehension of an age appropriate information television program. *Child Development*. 45, 561-565, 1974.

- FLAVELL, J. H., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L. & KORFMACHER, J. E. Do young children think of television images as pictures or real objects? *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 34(4), 399-419, Fall 1990.
- GIBBONS, J., ANDERSON, D. R., SMITH, R., FIELD, D. E., & FISHER, C. Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*. 57(4), 1014-1023, 1986.
- HAEFNER, M. J. The effects of sibling co-viewing on young children's learning of television content. *Dissertation Abstracts International*. 46, 3181-A, 1986.
- HOFFNER, C. & CANTOR, C. Developmental differences in responses to a television character appearance and behavior. *Developmental Psychology*. 21(6), 1065-1074.
- HOFFNER, C., CANTOR, J., & THORSON, E. Children understanding of a televised narrative. *Communication Research*. 15(3), 227-245.
- PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1976 (primeira edição: 1946).
- _____. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1977a (primeira edição: 1936).
- _____. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1977b (primeira edição: 1937).
- _____. *Biologie et Connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Neuchâtel-Paris. Delachaux et Niestlé, 1992 (primeira edição: 1967).
- _____. Introduction. In: PIAGET, J. & GARCIA, R. *Toward a logic of meanings*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- PIAGET, J. et alli. *Réussir et Comprendre*. Paris: PUF, 1974.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. (Temas básicos de psicologia. Vol. 19) São Paulo: EPU, 1988.
- _____. Esquisse du modèle piagetien de la connaissance. In: SÉMINAIRE DES ARCHIVES JEAN PIAGET, 1995, Junho, Université de Genève.
- _____. Logic, biology and society in Piaget's model of "knowledge of" and "knowledge that". In: CONGRESS "THE GROWING MIND" - CENTENNIAL OF JEAN PIAGET'S BIRTH, 1996, Setembro, Genebra.
- VAN EVRA, J. *Television and Child Development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. 239p.
- WADDINGTON, C. H. *El animal ético*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1963 (primeira edição do original em inglês: 1960).
- WILLIAMS, T. M. Background and overview. In: WILLIAMS, T.M. (Ed.) *The Impact of Television - A Natural Experiment in Three Communities*. Orlando: Academic Press, 1986. 1-38.
- WRIGHT, J. C., & HUSTON, A. C., ROSS, R. P., CALVERT, S. L., ROLANDELLI, D., WEEKS, L. A., RAEISSI, P., & POTTS, R. Pace and continuity of television programs: Effects on children's attention and comprehension. *Developmental Psychology*. 20(4), 653-666, 1984.