

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO
CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

“ILHA RÁ-TIM-BUM”

ABORDAGEM SEMIÓTICA POR UMA TV EDUCATIVA

**BAURU
2005**

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

“ILHA RÁ-TIM-BUM”

ABORDAGEM SEMIÓTICA POR UMA TV EDUCATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Área de Concentração em Comunicação da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Banca Examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Nícia Ribas D'Ávila.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Titular: Profa. Dra. Jussara Rezende Araújo.

Instituição: Universidade de Marília.

Titular: Prof. Dr. Laurindo Leal Filho.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Bauru, 14 de março de 2005.

Acredito que as crianças são o nosso futuro.

Ensine-as corretamente e deixe-as serem protagonistas de seu próprio caminho.

Mostre a elas toda a beleza que elas possuem em seu interior.

Para facilitar, deixe-as orgulharem-se de si mesmas.

Permita que o sorriso das crianças faça-nos lembrar de como costumávamos ser.

Todos procuram por um herói, as pessoas precisam de um modelo para seguir.

Michael Masser e Linda Creed

Este trabalho é dedicado às crianças, que são o presente do futuro.

I believe that children are our future.
Teach them well and let them lead the way,
Show them all the beauty they possess inside.
Give them a sense of pride to make it easier.
Let the children's laughter remind us how we used to be.
Everybody is searching for a hero,
People need someone to look up to.

Greatest love of all
(Michael Masser Linda Creed)

AGRADECIMENTOS

Minha imensa gratidão à Professora Nícia D'Ávila, por suas preciosas orientações com competência, dedicação, carinho e exemplo de amor incondicional ao ensino.

Agradeço também a equipe da TV Cultura de São Paulo pela gentileza com a qual fui recebida, ao Colégio São José e a Universidade do Sagrado Coração pela acolhida e apoio.

Na produção do conhecimento nenhum homem é uma ilha. Para a confecção deste trabalho colaboraram, direta e indiretamente, muitas pessoas. A todas elas o meu reconhecimento e, em particular, aos professores Silvio, Antonio Carlos, Roseane, Maria do Carmo, Léa; aos amigos Renato, Silvia, João Carlos, Karl e a minha família: Sylvio, Adélia, Manoel, Amanda e Rafael.

ALMEIDA , L.B.C. de. **“Ilha Rá-tim-bum”**: abordagem semiótica por uma TV educativa. 2005. 216f.

Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, UNESP, Bauru, 2005.

RESUMO

Neste trabalho dimensiona-se a relevância social da televisão, no cenário da comunicação midiática brasileira para a formação responsável de crianças e jovens. Apontam-se os entraves ao uso educativo dessa mídia. Um estudo sobre o seriado televisivo infanto-juvenil “Ilha Rá-tim-bum”, exibido pela Tv Cultura, oferece reflexões acerca da manipulação dos diversos saberes necessários para a transmissão de conceitos didáticos. A análise do percurso gerativo do sentido contido no enunciado, realizada com a aplicação do ferramental científico disponibilizado pela teoria semiótica greimasiana, pontua acertos e deslizos, na veiculação dos conceitos educativos. Entrevistas com elementos da equipe de produção revelam o saber fazer edificado por intermédio da experiência da emissora com a produção de textos televisivos para esse público e permitem reconhecer a origem dos problemas delineados pela abordagem semiótica. Avalia-se, por meio de sondagem conduzida, como os pais acompanham o conteúdo ao qual seus filhos se submetem ao assistirem televisão e a percepção que as crianças têm do “Ilha”. Apresentam-se ainda sugestões de caráter político e social para melhoria do contexto midiático delimitado e identificam-se algumas opções de disciplinas, para formação de profissionais habilitados a atuarem nesse segmento.

Palavras chave : criança, semiótica, educomunicação, programas infantis, televisão.

ABSTRACT

The social relevance of television in Brazilian society is presented in this dissertation that deals with how this mass medium should be used responsibly to develop a knowledge base and a practical moral compass in our children and youth. In addition, the impediments encountered in the educational use of television programming are highlighted. In particular, a study of "Ilha Rá-tim-bum", a TV series for children, broadcasted by TV Cultura, provides a model to appraise how different sources of knowledge can be combined to communicate didactic concepts. On the other hand, a semiotic approach reveals the program's failures and highlights procedures that should be avoided in future productions. Interviews with members of the production team show how they handled this production process. Feedback from parents and children are used to investigate whether parents supervise what their children watch on TV and to understand what perceptions the children themselves have of the "Ilha". A collection of suggestions for political and social actions encourages society to demand that the government and the station's owners improve and guarantee future quality programming for children on Brazilian TV. Lastly, some references for graduate courses to enhance the professional abilities of practitioners in this field are offered.

Key words: child, semiotics, education, communication, TV programs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – PROPORÇÃO ÁUREA	61
FIGURA 02 – O QUADRADO SEMIÓTICO	76
FIGURA 03 – PLANO ISOTÓPICO	88
FIGURA 04 – ISOTOPIA FIGURATIVA DO PODER	89
FIGURA 05 – QUADRADO SEMIÓTICO DA VERIDICÇÃO	90
FIGURA 06 – QUADRADO SEMIÓTICO DA MORALIDADE.....	99
FIGURA 07 – QUADRADO SEMIÓTICO DO PODER.....	100
FIGURA 08 – QUADRADO SEMIÓTICO DA COMPLEMENTARIDADE	101
FIGURA 09 – MAÍRA	105
FIGURA 10 – ANÁLISE IMAGÉTICA	118
FIGURA 11 – PLANOS NO ESPAÇO	120
FIGURA 12 – CENAS MATERIALIZADAS.....	125
FIGURA 13 – CENAS MATERIALIZADAS CONTINUAÇÃO	126
FIGURA 14 – QUADRADO SEMIÓTICO DO PODER X DEVER	127
FIGURA 15 – QUADRADO SEMIÓTICO DOS VALORES EXPLORADOS.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01. SEXUALIDADE & GÊNERO NA PROGRAMAÇÃO INFANTIL DAS TVS (PERÍODO DE 25 A 31 DE MAIO DE 1997)	52
QUADRO 02. PERCURSO GERATIVO DO SENTIDO - GREIMAS.	78
QUADRO 03. ACTANTES SUJEITOS, PAPÉIS TEMÁTICOS E ACTANCIAIS, NA ESTRUTURA DISCURSIVA	85
QUADRO 04. VALORES TEXTUAIS	103
QUADRO 05. SÍMBOLOS DA GRAMÁTICA VISUAL	104
QUADRO 06. A FIGURATIVIDADE.	108
QUADRO 07. PERCURSO DO SENTIDO, NA MANIFESTAÇÃO NÃO-VERBAL	114
QUADRO 08. AS EMOÇÕES - ÍNDICES FACIAIS.	116
QUADRO 09. PRODUÇÃO DAS EMOÇÕES	129
QUADRO 10. REFERÊNCIA DE FUNÇÕES, NA EQUIPE DE TELEVISÃO	213

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – ENTREVISTA COM MÃES DE CRIANÇAS COM 4 A 6 ANOS IDADE	133
TABELA 02 – ENTREVISTA COM MÃES DE CRIANÇAS COM 7 A 11 ANOS IDADE	134
TABELA 03 – ENTREVISTA COM CRIANÇAS	138

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	7
LISTA DE QUADROS	8
LISTA DE TABELAS	9
1. INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVO.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA	16
1.3 METODOLOGIA.....	17
2. O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL	19
2.1 DIREITOS E NECESSIDADES DA CRIANÇA PERANTE A MÍDIA.....	23
2.2 O RELACIONAMENTO ENTRE A CRIANÇA E A TV	30
3. A TELEVISÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO E LINGUAGEM	36
3.1 PROGRAMAS EDUCATIVOS E INFANTIS	39
3.2 TV CULTURA: MISSÃO EDUCATIVA.....	41
3.3 TEXTOS TELEVISIVOS.....	44
3.4 CARACTERÍSTICAS DA MÍDIA TELEVISIVA	54
3.5 A LINGUAGEM TELEVISIVA	56
4. O OBJETO SEMIÓTICO: “ILHA RÁ-TIM-BUM”	65
5. ANÁLISE SEMIÓTICA DO CORPUS: A TEORIA GREIMASIANA	72
5.1 O CORPUS	80
5.2 O PERCURSO DO SENTIDO VERBAL, NO TEXTO / DISCURSO	84
5.3 SINTAXE DISCURSIVA	84
5.4 SEMÂNTICA DISCURSIVA.....	86
5.5 A IDENTIFICAÇÃO DO PLANO ISOTÓPICO	87
5.6 ISOTOPIAS FIGURATIVAS	89
5.7 SINTAXE E SEMÂNTICA NARRATIVAS	91
5.8 OS PROGRAMAS NARRATIVOS.....	92
5.9. SINTAXE E SEMÂNTICA FUNDAMENTAIS.....	98
5.10 LINGUAGEM SEMI-SIMBÓLICA (NÃO VERBAL IMAGÉTICA).....	103
5.11 O RITMO ENGLOBANTE, NA TOTALIDADE DO FORMANTE	105
5.12 O RITMO ENGLOBADO NA PARCIALIDADE DO FORMEMA	118
5.13 OS PLANOS DO DISCURSO VISUAL NA ESPÁCIO-TEMPORALIDADE ..	120
5.14 OS ESPAÇOS NO DISCURSO.....	120
5.15 OS QUADRADOS SEMIÓTICOS.....	127

6. ENVOLVIMENTOS ENUNCIATIVOS	130
6.1 PESQUISAS DE CAMPO	130
6.2 AUDIÊNCIA: PAIS E CRIANÇAS.....	130
6.3 PRODUÇÃO: PROCEDIMENTOS DA TV CULTURA	146
6.4 UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O “ILHA RÁ-TIM-BUM”	155
7. “ILHA RA-TIM-BUM”: PARECERES CONCLUSIVOS.....	168
8. APRECIÇÕES FINAIS: TV E EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL	171
APÊNDICES.....	191
<i>A - PERGUNTAS APRESENTADAS AOS PAIS.....</i>	<i>192</i>
<i>B - PERGUNTAS APRESENTADAS ÀS CRIANÇAS.....</i>	<i>193</i>
<i>C - PERGUNTAS APRESENTADAS À EQUIPE DA TV CULTURA.....</i>	<i>194</i>
<i>D -ENTREVISTA: PLANEJAMENTO - "MARKETING" PUBLICITÁRIO.....</i>	<i>198</i>
<i>E - ENTREVISTA COM O ATOR PAULO NIGRO.....</i>	<i>203</i>
<i>F - ENTREVISTA COM A DIRETORA DE PRODUÇÃO DA SÉRIE.....</i>	<i>207</i>
<i>G - CD ROM COM ARQUIVOS DE ÁUDIO E VÍDEO.....</i>	<i>211</i>
ANEXOS	212
<i>REFERÊNCIA DE FUNÇÕES, NA EQUIPE DE TELEVISÃO.....</i>	<i>213</i>
<i>FITA DE VÍDEO COM “CORPUS” DE ANÁLISE</i>	<i>216</i>

1. INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é direcionado para a utilização do potencial educativo da mídia televisiva, visando atender as necessidades educacionais das crianças brasileiras, em sintonia com o que preconiza a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 76, ao estabelecer que “as emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infanto-juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (BRASIL, 2000, p.36).

Nossa preocupação, desde os estudos em nível de bacharelado em comunicação social, está em encontrar meios para tornar realidade a comunicação educativa, a serviço da cidadania no Brasil e deriva de um contexto social que abordaremos de forma sucinta.

Parte do contexto que culmina com a lentidão do desenvolvimento econômico e social do nosso país, conforme dados estatísticos que apresentaremos na seqüência, é formado pelo fato de que a grande maioria dos cidadãos não tem interesse pela aprendizagem. O ensino formal, em linhas gerais, não tem sido capaz de apresentar soluções inovadoras, para tornar o processo ensino-aprendizagem envolvente e motivador. A realidade, em um país com dimensões continentais como o Brasil, é que a televisão é uma das raras mídias com poder de integração nacional. Os brasileiros já incorporaram a programação da televisão a seus hábitos diários. Um grande percentual da população encontra nela a sua única forma de informação e entretenimento, conseqüentemente, grande é a responsabilidade social daqueles que se propõem a produzir conteúdo, para veiculação nessa mídia.

Os dados sobre o analfabetismo apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2001, apontaram que no Brasil, trinta e quatro por cento das crianças de quatro a seis anos e três e meio por cento das crianças de sete a quatorze anos (idade escolar) estão fora da escola. Dezesesseis milhões de jovens e adultos são analfabetos. Trinta e três milhões de jovens e adultos são considerados analfabetos funcionais, por terem completado menos de quatro anos de estudo. Dessa forma, o Brasil permanece em torno da 75ª posição no ranking de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e a Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais, conforme dados de 2000, atrás da Argentina (34°), do Chile (38°), da Costa Rica (43°), de Trinidad e Tobago (50°), do México (54°) e da Colômbia (68°) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

É um ciclo que se retro alimenta. A falta de exposição a conteúdos educativos gera a estagnação e o desinteresse. A falta de soluções inovadoras para tornar o processo ensino-aprendizagem envolvente e motivador, gera indiferença e repulsão a contextos educacionais. Diante desse cenário, é nossa crença que todo texto televisivo, mesmo o denominado “de entretenimento” deveria ser comprometido com a educação e valorizar os princípios de cidadania.

Há uma década atuamos junto a emissoras e produtoras de conteúdo para a televisão, na região centro-oeste do estado de São Paulo e pudemos constatar a carência de profissionais preparados para pautar a organização do conhecimento, de forma a estimular a melhoria da qualidade de vida da comunidade, notadamente fora das capitais dos estados do sudeste brasileiro. As equipes envolvidas na produção dos textos televisivos, muito freqüentemente, não derivam das escolas de Comunicação Social e trabalham, quando bem intencionadas e almejando um comprometimento com qualidade de programação, apenas orientadas

por intuição, mas a grande maioria objetiva somente a produção de textos guiados por propósitos comerciais e políticos.

Um paradigma foi criado, quando o telespectador brasileiro, tanto o adulto como o infantil, foi condicionado a relacionar texto televisivo a entretenimento. Conseqüentemente programas que manifestam intencionalidade formal educativa apresentam baixa audiência, como podemos observar no "Telecurso", "Hora do Brasil", "Horário Político Eleitoral" entre outros.

Percebemos, no entanto, que a inscrição da intencionalidade educacional, utilizada sob a forma de aprendizado incidental, tem boa aceitação pelo destinatário, o que ocorre em programas infantis como "Sítio do Pica-pau Amarelo", "Rá-tim-bum", "Castelo Rá-tim-bum" e "Ilha Rá-tim-bum", ou em telenovelas que abordam questões de interesse social, em programas femininos e outros como "Globo Rural", "Globo Repórter" e "Vitrine", com entrevistas. Porém, a realização de programas dessa envergadura, principalmente quando o enunciatário é a criança, é complexa e demanda a conjunção de vários fatores, raramente priorizados na indústria midiática televisiva brasileira, entre eles a disponibilidade de uma equipe produtiva multidisciplinar, formada por profissionais qualificados para tratar de educação infantil; a alocação de recursos financeiros para produção; a não dependência de retorno medido, a curto prazo, por relevantes índices de audiência.

A opção das redes nacionais de televisão brasileiras com transmissão *broadcast* têm sido a de concentrar muito pouco esforço produtivo, utilizando fórmulas simples e dedicando espaço restrito em suas grades para a veiculação de programas educativos, notoriamente quando o público alvo é o infanto-juvenil. A oferta de produtos para esse público é composta em sua grande maioria por pacotes

de desenho importados, geralmente inseridos em programas de auditório, comandados por um âncora.

Nossas crianças e adolescentes precisam ser respeitados, enquanto seres sociais e estão aptos a conviver com uma realidade diferente e mais motivadora do que aquela que acabamos de apresentar. A infância socializa-se tanto na família e na escola, como assistindo televisão. Então temos que aceitar que a responsabilidade educativa concerne também aos meios de comunicação.

1.1 OBJETIVO

Nosso objetivo principal é colaborar na minimização dos entraves existentes ao desenvolvimento do uso público da mídia televisiva, para a educação infanto-juvenil por meio da observação minuciosa do cenário midiático atual e da indicação de mudanças necessárias. A análise semiótica do texto televisivo “Ilha Rá-tim-bum” – desencadeadora de inúmeras reflexões - ao pontuar os acertos e os deslizes refletidos pela mensagem destinada ao público infanto-juvenil, irá disponibilizar um referencial reflexivo aos interessados pela tarefa de desenvolver textos televisivos com intencionalidade educativa, bem como auxiliar na formação da postura crítica da sociedade.

Para alcançarmos o objetivo proposto como tema deste trabalho, observaremos:

- características do público alvo;
- características da linguagem televisiva;
- práticas estabelecidas de relacionamento entre o público alvo e o texto televisivo;

- modelo e formato de narrativa de televisão, utilizado para a estruturação do programa “Ilha Rá-tim-bum”;
- identificação de alguns conceitos educacionais veiculados na série por meio da demonstração de como o sentido é produzido e articulado no interior do texto sincrético, utilizando a análise semiótica do *corpus*;
- definição dos mecanismos de produção da mensagem, mostrando como se relacionam e quais são as partes envolvidas na concepção do programa: criação, telespectadores, atores e a equipe de produção;
- como é o processo sincrético de recepção da mensagem;
- posturas para a alteração no relacionamento entre a televisão e a criança;
- sugestões para a formação profissional.

1.2 JUSTIFICATIVA

No cenário midiático televisivo brasileiro é necessário que os textos televisivos tenham mais qualidade, para tanto, algumas condições precisam ser observadas:

- a) acompanhamento de especialistas, com formação psico-pedagógico didática, sensibilidade e espírito crítico, durante toda a elaboração das programações infanto-juvenis;
- b) formação da consciência crítica dos usuários do sistema televisivo, bem como de pais e educadores;
- c) conscientização por parte dos patrocinadores - habituais investidores no mercado publicitário televisivo - da representatividade do mercado

consumidor infantil no *share* brasileiro, bem como do papel que a educação infanto-juvenil exerce na transformação social;

- d) articulação da sociedade para cobrar a produção de textos educativos, exercendo pressão sobre os concessionários das emissoras;

O trabalho ora desenvolvido não tem a pretensão de solucionar tais problemas, porém em função dos conteúdos abordados, traz significativa colaboração ao ressaltar que os textos televisivos voltados ao público infantil podem contribuir para a transferência de conteúdos educacionais. Ao pedagogo traz noções sobre os recursos textuais televisivos. Ao produtor de TV contribui delineando as características do público alvo. Aos pais, professores e concessionários proporciona importante material reflexivo. Justifica-se também, por identificar formas de organização social que possibilitam reivindicar qualidade nos textos televisivos e apontar escolas que oferecem cursos, para desenvolvimento de produtos midiáticos educacionais.

1.3 METODOLOGIA

Utilizamos, no desenvolvimento desta pesquisa, o método hipotético-dedutivo. As teorias semióticas que fundamentam a análise do texto sincrético são: a teoria greimasiana para a linguagem verbal, acrescida da teoria de D'Ávila para as manifestações não verbais.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram:

- observação e estudo de amostragem das mensagens contidas em episódios veiculados e gravados em fita magnética;

- sondagem por meio de entrevistas pessoais gravadas em fita cassete e via internet, orientadas por questionário apropriado a cada etapa da pesquisa;
- análise de materiais informacionais impressos e digitais existentes;
- exame de bibliografia disponível sobre a temática abordada.

A pesquisa foi conduzida em âmbito local, em Bauru, estado de São Paulo e na sede da TV Cultura na cidade de São Paulo, nessa mesma unidade federativa.

O *corpus* de análise deste estudo deriva de um recorte do texto televisivo infanto-juvenil “Ilha Rá-tim-bum”. É formado por um segmento fílmico de aproximadamente três minutos de duração, integrante do episódio denominado “Haluma Kaii”. Esse trecho, inserido no último dos cinqüenta e quatro episódios que integram a série, foi escolhido por conter a sanção final da história e por apresentar a repetição sistemática da forma de construção do percurso gerativo do sentido (o como do sentido), utilizada na maioria dos episódios.

O programa “Ilha Rá-tim-bum” está sendo veiculado, em nível nacional, pela Televisão Cultura, emissora educativa da Fundação Padre Anchieta, através do qual, observamos a forma de introdução, transferência e incorporação dos conteúdos educacionais.

Outros elementos extra-mensagem serviram de dados complementares enriquecedores na reafirmação de nossas hipóteses: a bibliografia, a equipe de criação e produção do programa e depoimentos de pais e crianças.

2. O PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

Neste trabalho, estaremos nos referindo a um público infanto-juvenil compreendido na faixa etária de zero a dezessete anos. O programa “Ilha Rá-tim-bum” tem um público alvo declarado de sete a onze anos, conforme informações que nos foram disponibilizadas pela emissora.

De acordo com o Artigo 2º da Lei nº 8.069 (BRASIL, 2000), conceitua-se como criança, o ser humano entre zero e onze anos de idade. Ao completar doze anos ele passa a ser definido como adolescente. A adolescência é uma etapa de transição da infância, que precede a fase adulta. Existe alguma divergência sobre qual é o momento em que a puberdade cede espaço à maturidade. Algumas nações, como o Japão, oferecem privilégios especiais a jovens até vinte e um anos, entendendo ser esse o período necessário ao amadurecimento. Outras nações consideram que, ao atingir dezesseis anos, o jovem deixa de ser criança e deve responder integralmente pelos seus atos.

O que norteia a elaboração do conceito de infância é a idéia de que a criança é um ser humano em devir, em adaptação ao meio social adulto. Mas a perspectiva é sempre a do mundo adulto, culminando na imposição à criança de normas de comportamento, valores e idéias originadas do mundo adulto.

O relacionamento entre o mundo adulto e o infantil tem sofrido diversas alterações ao longo da história, que transparecem na forma como a criança é representada nas expressões artísticas. De acordo com estudo desenvolvido por ÁRIES (1981, p. 51-56), antes do século XIII as poucas vezes em que ela foi representada, figurou como um adulto em miniatura ou como criança idealizada

(formas redondas e graciosas) no mundo grego. Entre os séculos XIII e XVII passou a estar um pouco mais presente nas artes, representando papel de anjo ou “santo”, aparecendo nua ou morta em tenra idade.

Entre os séculos XV e XVI, como resultado da sociedade capitalista em ascensão, a criança é confinada em escolas e colégios, não participando da vida social adulta (CHARLOT, 1986, p. 112).

Ariès (1981) destaca que, a partir do século XVII, pode-se encontrá-la também como personagem principal das manifestações artísticas e não apenas como mera figurante, passando a ser representada sozinha em imagens.

Prosseguindo com a compilação histórica oferecida por Ariès (1981), no século XVIII é introduzido o uso de práticas anticoncepcionais e a taxa de mortalidade infantil é reduzida. A criança assume um local central na família. Na Inglaterra, a Revolução Industrial faz agravar a condição da exploração da mão de obra infantil e tem, como consequência, o início de um movimento global contra tal situação. Liderado inicialmente por Karl Marx e Charles Dickens, culmina com o que hoje reconhecemos por leis de proteção ao trabalho da criança e com a garantia de seu direito à educação e ao lazer.

Com o advento da fotografia, no século XIX, logo seguido pela filmadora, os pais, integrantes da burguesia, começam a registrar as diversas fases do crescimento de seus filhos, denotando a importância dada ao mundo infantil (ARIÈS, 1981, p. 61).

A criança passa a ser fonte de distração para os adultos, até que, entre os eclesiásticos e moralistas, surge um novo sentimento com relação a elas, que vai nortear toda a educação até o século XX: a criança não é um brinquedo encantador, é uma frágil criatura de Deus e precisa ser preservada e disciplinada. Essa visão

aplica-se, indistintamente, a crianças de todas as camadas sociais, quer habitem as áreas rurais ou urbanas (*Ibidem*, p.164).

As dimensões natural e social alternam-se regulando o relacionamento do adulto com a criança. A criança é, ao mesmo tempo, inocente e má, perfeita e imperfeita, dependente e independente, desprovida de meios para enfrentar o mundo, permanecendo à margem do processo de produção. Enquanto ente familiar, ela assume sua identificação natural, porém, a falta de seriedade no seu tratamento como entidade social, marginaliza-a. Diz Pacheco: “É uma imagem contraditória, refletindo as aspirações e repulsas do adulto e da própria sociedade” (PACHECO, apud WOLF, 1998, p. 31). A dimensão natural determina sua natureza, porém, a dimensão social de nossa sociedade capitalista coloca-a como um “devir”, uma entidade em treinamento para adaptação ao mundo social adulto. Essa forma de interpretá-la tem como conseqüência sua marginalização cultural. Ela é tratada como consumidora passiva de cultura. A cultura é produção social.

Florestan Fernandes ressalta, contudo, a possibilidade de participação ativa da criança no processo cultural e a existência de uma cultura infantil

[...] há uma cultura infantil cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em integração, os diversos elementos do folclore infantil [...]. Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil [...] são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo (FERNANDES, 1979, p.172).

É por intermédio do relacionamento da criança com seus pares que, segundo D’Ávila

elementos estruturais indispensáveis à formação da cultura e ao desenvolvimento da personalidade infantil são incorporados na criança como “subsunoers”, podendo, assim, ser apreendidos por subsunção. Com fundamentação na teoria do comportamento, o behaviorismo (*behavior*) - a criança ao brincar com o grupo desenvolve não apenas o comportamento bio-fisiológico como também o psíco-social. Do amadurecimento do primeiro, sem traumas ou bloqueios, dependerá a maturidade - em situação análoga - do segundo. Do equilíbrio entre ambos e de suas compensações poderemos melhor compreender as tensões comportamentais sensitivo-emocionais (D'ÁVILA, 2002a).

Como exemplo, mencionamos a insegurança, a curiosidade e o medo. Ao se relacionarem a outros procedimentos absorvidos da vida em sociedade (brincar de papai/mamãe, professora, escolinha, polícia, personagens da tv), e sob as situações de tensividade que norteiam os dois universos acima citados, a criança vai tendo a sua cultura elaborada. Passa a ser sujeito histórico da produção cultural e não simples consumidora de produtos culturais oferecidos pelos adultos.

Um estudo efetuado por Chombart Lauwe aponta que “a maneira de perceber e pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela” (LAUWE, 1991, X V, p.1). Dessa forma é importante entendermos e respeitarmos a criança, enquanto ser social.

Sabemos que a criança, na atualidade, não recebe um tratamento homogêneo em todas as nações. Crianças são exploradas pelos adultos sendo submetidas a longas jornadas de trabalho, usadas em assaltos, exploradas sexualmente, chegam até mesmo a empunhar armas, em trincheiras de guerra. Ao redor do planeta e em nosso país coabitam realidades muito desiguais. A exploração da criança, que faz parte de um passado longínquo em diversas nações, é ainda aceita em muitos países.

Para as finalidades deste estudo, entendemos o público alvo dos programas infanto-juvenis, não como um ser em “devir”, mas como sujeito de sua própria história, que possui sentimentos próprios e que está inserido em um contexto social, apto a participar do processo de construção cultural e assumir uma postura crítica, não só na recepção de textos televisivos, mas na vida familiar e social, emitindo opiniões e propondo melhorias.

2.1 DIREITOS E NECESSIDADES DA CRIANÇA PERANTE A MÍDIA

Atualmente, o referencial maior para abordar os direitos da criança, sob a ótica do papel exercido pela mídia, na formação da personalidade e no desenvolvimento integral da pessoa humana, reside na Convenção da Organização das Nações Unidas, que, em 1989, estabeleceu o Direito das Crianças. Para assegurar a aplicabilidade dos princípios que preconiza, mobiliza uma estrutura internacional, buscando o comprometimento de chefes dos Estados Partes, da UNESCO, de Organizações Não Governamentais, pais, educadores e também representantes da iniciativa privada. Nesse sentido, organizou um Comitê, integrado por dez especialistas eleitos pelos Estados Partes, encarregado de examinar os progressos realizados no cumprimento das obrigações contraídas pelos Estados Partes, na Convenção. Esse Comitê deve se reunir anualmente e os Estados Partes imbuem-se da responsabilidade de apresentar ao Comitê, em prazos determinados e por intermédio do Secretário-Geral da Nações Unidas, relatórios sobre as medidas que tenham adotado, com vistas a tornar efetivos os direitos reconhecidos na Convenção e sobre os progressos alcançados no desempenho desses direitos.

Devem relatar também as circunstâncias e as dificuldades que afetam o grau de cumprimento das obrigações derivadas da Convenção e, dessa forma, poderão receber sugestões e recomendações gerais (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p.19).

Conforme os artigos 42, 43 e 44 da Convenção, o primeiro esforço efetivado e para o qual buscou-se o envolvimento dos meios de comunicação de massa nos Estados Partes, foi dar conhecimento aos adultos e crianças dos princípios e disposições da Convenção.

De acordo com a Convenção da ONU (artigo 12), a criança tem o direito de expressar sua opinião com relação a todos os assuntos que a afetam, (artigo 17) a criança deve ter acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais e internacionais, especialmente àquelas que vislumbrem a promoção de seu bem estar social, espiritual e moral, (artigo 13) a criança deve ter direito à liberdade de expressão (*Ibidem.* p.19).

Em sintonia com a Convenção Mundial, em 1990, foi instituído no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, que almeja definir quais são os Direitos da Criança e do Adolescente e assegurar que os mesmos sejam respeitados. Vamos destacar alguns aspectos dessa Lei, pertinentes ao desenvolvimento deste estudo.

Essa Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Qualifica criança como a pessoa até os doze anos de idades incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. O artigo terceiro determina que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...] assegurando-se-lhes por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e de dignidade”. O artigo quarto ressalta ser “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder

Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida [...] à educação, [...] ao lazer [...] à cultura, [...]” e o parágrafo único menciona a garantia de prioridade que compreende, entre outros, a “preferência na formulação e na execução de políticas sociais públicas”. No artigo 71, manifesta-se o direito ao acesso à fontes: “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”. Trata o artigo 58 da importância do enfoque nacional, da cultura local e da participação nos processos criativos: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a esses a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

São diretrizes sérias que cobram um maior comprometimento do poder público e da sociedade, na oferta qualitativa de conteúdos culturais, educativos e de entretenimento para esse público, prevendo-se, inclusive, por meio do disposto no artigo 59, medidas de fomento a aportes financeiros a projetos dessa natureza: “Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude”, o artigo 260 trata também do assunto, estimulando a dedução de até quatro por cento do imposto de renda devido à União, sob forma de doação de verbas aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em âmbito nacional, estadual ou municipal (BRASIL, 2000).

Investiga-se, hoje, o processo produtivo, o modo como se apresenta, o conteúdo de mensagens educativas e sua adaptabilidade a cada mídia. Trabalho esse que tem sido facilitado, desde 1997, em virtude do início das atividades da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela, cuja tarefa

básica é disponibilizar os dados e informações científicas a potenciais usuários, atraindo a atenção para a questão da violência na tela e seu papel na vida das crianças e jovens, estimulando iniciativas e atividades que combatam a violência gratuita, ajudando a prover melhor base para as políticas públicas nesse campo. Os resultados obtidos têm sido divulgado nas publicações dos “Livro do Ano” da Câmara. O livro de 1998 traz relatos de pesquisas sobre os efeitos da exposição das crianças à violência na televisão. O livro de 1999 tem seu foco na educação para a mídia, fornecendo exemplos de formas de participação positiva das crianças na mídia (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p.15).

Respeitar o direito das crianças nas produções de textos educacionais significa, em suma, entender o mundo das crianças e as suas necessidades, ouvir sua opinião, considerar seus anseios, adotar sua participação no processo produtivo e sua retratação na mensagem, dando passividade ao processo de identificação e auto-referencialidade.

Segundo Cecília Von Feilitzen, pesquisadora sueca e coordenadora científica da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças, Jovens e Mídia

as crianças acham que há violência demais na mídia, e, se pudessem, optariam por outra programação. Elas querem assistir a programas fascinantes, querem aprender sobre si mesmas, o mundo e a sociedade, e querem sobretudo, se identificar na tela como realmente são (REVISTA PRODUÇÃO PROFISSIONAL, 2004, p 19).

A quantidade e a qualidade do consumo da mídia televisiva deve ser controlada pelos pais, pois os concessionários se eximem de sua responsabilidade social no cenário. A exposição a conteúdos que banalizam o amor à vida, por meio de cenas degradantes e gratuitas de sexo, violência e morte, faz com que a criança amortize sua sensibilidade e, com ela, as características humanísticas do “ser”.

Especialistas brasileiros, integrados em pesquisas realizadas em âmbito mundial sobre qualidade de mídia televisiva, tentam conceituar os princípios que devem nortear a produção de mídia de “qualidade” para o público infantil.

Evento realizado em março de 2004, no Instituto Cultural Itaú, em São Paulo, reuniu especialistas, jornalistas, profissionais de mídia e produtores de televisão para discutir os indicadores da primeira fase da pesquisa qualitativa, conduzida junto a sessenta pais de diferentes níveis sócio-econômicos. Esses resultados integram o projeto de pesquisa para o Prêmio MídiaQ, que tem como objetivo, estabelecer alguma forma de pressão da sociedade, com relação à absoluta falta de controle sobre a mídia. Para atingir esse objetivo, a estratégia adotada foi a de premiar produções favoráveis à transmissão de valores para as novas gerações. Nesse evento, lançaram-se as bases para a construção de textos televisivos de qualidade, solidificadas pela proclamação por Ana Helena dos Reis¹ dos “Dez Mandamentos da TV de Qualidade” pautado na opinião dos pais:

1. Ser Atraente: um programa que fale a linguagem dos jovens, que tenha música, ação, competições, movimento e humor.
2. Gerar Curiosidade: mais do que transmitir informação, um programa de qualidade deve gerar interesse por outras áreas como esporte, música, cultura...É importante que o programa desperte a curiosidade e o gosto pelo saber.
3. Confirmar Valores: transmitir conceitos como: Família, Respeito ao próximo, Solidariedade, Princípios éticos.
4. Ter Fantasia: estimular a brincadeira, a fantasia, fazer sonhar.
5. Não Ser Apelativo: não banalizar a sexualidade e não usar um vocabulário chulo. Mas, é também não explorar a desgraça alheia e o ridículo, não incentivar o consumismo, não mostrar o consumo de drogas e o comportamento violento como uma coisa normal.
6. Gerar Identificação: colocar personagens, temas e situações que tenham a ver com essa geração. Para os pais é importante que seus filhos vejam suas dúvidas, seus confrontos e anseios sendo discutidos nos programas de televisão, que se identifiquem com as situações e extraíam daí algum ensinamento.

¹ Diretora do Instituto de Pesquisa MultiFocus.

7. **Mostrar A Realidade:** para os pais, é importante que o programa não mostre um mundo que não existe, que não iluda ou falseie a realidade.

8. **Despertar O Senso Crítico:** para os pais o programa de qualidade é aquele que leva o jovem a refletir e dá espaço para ele pensar e montar uma visão crítica.

9. **Incentivar a Auto-Estima:** respeitar e valorizar as diferenças, não transmitir o preconceito e a discriminação através de estereótipos.

10. **Preparar Para A Vida:** abrir os horizontes, mostrar opções de vida que ajudem o jovem a escolher seu direcionamento (MIDIATIVA, 2004).

O Código de Ética da Radiodifusão estabelecido em 1993, pela Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, deve também referenciar o processo produtivo, uma vez que dispõe sobre conteúdos e horários de veiculação.

O Código sela o comprometimento das emissoras com a transmissão de

entretenimento sadio e informações corretas espelhando os valores espirituais e artísticos que contribuem para a formação da vida e do caráter do povo brasileiro, propondo-se sempre a trazer ao conhecimento do público os elementos positivos que possam contribuir para a melhoria das condições sociais (REVISTA ABERT, 1993, p. 20).

O Capítulo II trata do conteúdo da programação em geral e enfoca também o horário livre, que é apropriado ao público infantil, dizendo o seguinte:

CAPITULO II

Da Programação

Art. 5o - As emissoras transmitirão entretenimento do melhor nível artístico e moral, seja de sua produção, seja adquirido de terceiros, considerando que a radiodifusão é um meio popular e acessível à quase totalidade dos lares.

Art. 6o - A responsabilidade das emissoras que transmitem os programas não exclui a dos pais ou responsáveis, aos quais cabe o dever de impedir, a seu juízo, que os menores tenham acesso a programas inadequados, tendo em vista os limites etários prévia e obrigatoriamente anunciados para orientação do público.

Art. 7o - Os programas transmitidos não advogarão discriminação de raças, credos e religiões, assim como o de qualquer grupo humano sobre o outro.

Art. 8o - Os programas transmitidos não terão cunho obsceno e não advogarão a promiscuidade ou qualquer forma de perversão sexual, admitindo-se as sugestões de relações sexuais dentro do quadro da

normalidade e revestidas de sua dignidade específica, dentro das disposições deste Código.

Art. 9o - Os programas transmitidos não explorarão o curandeirismo e o charlatanismo, iludindo a boa fé do público.

Art. 10 - A violência física ou psicológica só será apresentada dentro do contexto necessário ao desenvolvimento racional de uma trama consistente e de relevância artística e social, acompanhada de demonstração das conseqüências funestas ou desagradáveis, para aqueles que a praticam, com as restrições estabelecidas neste Código.

Art. 11 - A violência e o crime jamais serão apresentados inconseqüentemente.

Art. 12 - O uso de tóxicos, o alcoolismo e o vício de jogo de azar só serão apresentados como práticas condenáveis, social e moralmente, provocadoras de degradação e da ruína do ser humano.

Art. 13 - Nos programas infantis, produzidos sob rigorosa supervisão das emissoras, serão preservadas a integridade da família e sua hierarquia, bem como exaltados os bons sentimentos e propósitos, o respeito à Lei e às autoridades legalmente constituídas, o amor à pátria, ao próximo, à natureza e aos animais.

Art. 14 - A programação observará fidelidade ao ser humano como titular dos valores universais, partícipe de uma comunidade nacional e sujeito de uma cultura regional que devem ser preservadas.

Art. 15 - Para melhor compreensão, e, conseqüentemente, observância dos princípios acima afirmados, fica estabelecido que:

1) São livres para exibição em qualquer horário, os programas ou filmes:

a) que não contenham cenas realistas de violência, agressões que resultem em dilaceração ou mutilação de partes do corpo humano, tiros a queima roupa, facadas, pauladas ou outras formas e meios de agressão violenta com objetos contundentes, assim como cenas sanguinolentas resultantes de crime ou acidente; não tratem de forma explícita temas sobre estupro, sedução, seqüestro, prostituição e rufianismo;

b) que não contenham em seus diálogos palavras vulgares, chulas ou de baixo calão;

c) que não exponham ou discutam o uso e o tráfico de drogas, notadamente as alucinógenas e entorpecentes, não apresentem de maneira positiva o uso do fumo e do álcool;

d) que não apresentem nu humano, frontal, lateral ou dorsal, não apresentem visíveis os órgãos ou partes sexuais exteriores humanas, não insinuem o ato sexual, limitando as expressões de amor e afeto a carícias e beijos discretos. Os filmes e programas livres para exibição em qualquer horário não explorarão o homossexualismo;

e) cujos temas sejam os comumente considerados apropriados para crianças e pré-adolescentes, não se admitindo os que versem de maneira realista sobre desvios do comportamento humano e de práticas criminosas mencionadas nas letras "a", "c" e "d" acima;

Parágrafo único - as emissoras de rádio e televisão não apresentarão músicas cujas letras sejam nitidamente pornográficas ou que estimulem o consumo de drogas. (*Ibidem*, 1993, p.20).

2.2 O RELACIONAMENTO ENTRE A CRIANÇA E A TV

É inquestionável a presença onipotente que a mídia televisiva ocupa nos lares brasileiros. A televisão não é visita na sala de estar. Está presente em todos os cômodos da casa e, a cada momento, alterna-se no papel de pai, mãe, irmã mais velha, babá, amiguinha, amiguinho, sob a perspectiva do telespectador infantil.

A justificativa de um estudo sobre o relacionamento dessa mídia e a criança, deve repousar na supremacia a ser alcançada dos valores positivos sobre os negativos transmitidos, seja por meio do controle do conteúdo ou pela busca da disciplina dos hábitos de audiência. É sobre hábitos de audiência e reflexos do conteúdo midiático televisivo sobre o comportamento infantil, que trataremos, a partir de agora.

A criança inserida em um contexto urbano perdeu seu espaço físico de lazer onde desenvolvia jogos e brincadeiras (quintal, jardim, parque, rua). Encontrase, sem a presença de seus pais, que em geral trabalham fora de casa, confinada em apartamentos ou pequenas residências. O hábito televisivo forma-se pautado na busca pelo entretenimento diário necessário. Substitui-se a atividade criativa (jogar) pela atividade receptiva (assistir a TV).

Consideremos agora os reflexos do conteúdo midiático televisivo sobre o comportamento infantil. Vamos destacar os principais fatores positivos retirados do discurso de pais, coletados em estudo feito pela Multifocus²: a) o potencial informacional da televisão proporciona à criança acesso ao conhecimento, fator

² Trataremos sobre este estudo, mais detalhadamente, em parágrafo subsequente.

decisivo em lares cujos genitores ou tutores têm um baixo nível intelectual; b) a mídia introduz o mundo digital para a criança, instigando-a a procurar novas mídias como Internet, rádio, mídia impressa e em suportes digitais; c) constitui-se em uma alternativa a necessidade de entretenimento infantil, quando esse não pode ser suprido, de maneira apropriada, por restrições financeiras ou falta de tempo por parte dos pais, a criança passeia pela telinha e brinca com as personagens que habitam a tv; d) alguns programas de televisão permitem que os pais entendam melhor o mundo dos filhos, ao discutirem valores e comportamentos (REVISTA PRODUÇÃO PROFISSIONAL, 2004, p. 22).

Se o relacionamento entre crianças brasileiras e TV traz aspectos positivos, há de se considerar que a maioria deles permanece, inegavelmente carente de melhorias, frente aos hábitos e características desenvolvidas por esse público, na sua utilização da mídia televisiva. A preocupação é de ordem quantitativa e qualitativa.

Conforme pesquisa conduzida pela Multifocus, que entrevistou 1500 crianças das classes A, B e C de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Curitiba, constatou-se que a televisão continua sendo o principal veículo de entretenimento, de interação da criança com o mundo e de formação do imaginário infantil: 90% assistem TV, 87% ouvem rádio, 79% lêem quadrinhos, 34% usam Internet e outros 34% lêem ou folheiam algum jornal. Grande parte das crianças (81%) permanece mais de duas horas, por dia, em frente à TV. 36,4% assistem aos programas sozinhas e 45,7% têm a companhia de suas mães nessa atividade. A televisão, em grande parte dos casos, é a responsável pelo encaminhamento da criança às outras mídias. Mais da metade das crianças, até onze anos, se expõem à programação veiculada entre 18hs e 21hs e aproximadamente 40% ficam até às 23hs, em frente à

telinha. Esses dados somam-se a revelações feitas por estudo realizado pela UNESCO que indicam o deslocamento do eixo de seleção das mãos de adultos para as crianças: a maioria das crianças não é supervisionada por adultos em seu relacionamento com a televisão e, cada vez mais precocemente, têm acesso ao controle remoto selecionando a programação a ser assistida. Na questão quantitativa, percebeu-se que o tempo dedicado pelas crianças à televisão é 50% superior ao tempo dedicado a qualquer outra tarefa cotidiana, como fazer a lição de casa, ajudar a família, brincar, ficar com os amigos e ler (*Ibidem*, 2004, p.22).

Considerando-se os conteúdos dos textos, Ana Helena Reis, coordenadora da pesquisa, relata que a criança assiste não somente a programação infantil, mas sim, toda a programação da televisão. Referindo-se a dados subtraídos de pesquisa conduzida pelo IBOPE Mídia, em setembro de 2003, ela revela que, de dez programas de maior audiência entre crianças e jovens de quatro e dezessete anos, oito são programas produzidos para adultos (novelas, filmes, programas humorísticos, telejornalismo, programas de auditório) e dois fazem parte da programação infanto-juvenil, indicando que a criança submete-se a forte exposição ao conteúdo televisivo adulto. Importante notar que tal conduta não é opção da criança, pois ao elencarem os cinqüenta programas de televisão que mais as agradavam, os quarenta primeiros mencionados por elas eram programas destinados ao público infantil, revelando o encantamento da criança pela diversão e fantasia infantis (MIDIATIVA, 2004).

Segundo o IBOPE, entre os programas adultos,, que predominam na televisão das crianças brasileiras, encontram-se telenovelas, noticiários, programas de auditório e mesmo *reality shows*, como o *Big Brother* Brasil que obteve um

percentual de 22,4% de espectadores entre quatro e onze anos de idade (REVISTA PRODUÇÃO PROFISSIONAL, 2004, p. 22).

Revela o estudo que a opinião dos pais reflete pertinente preocupação com a qualidade dos programas televisivos, pois a criança fica exposta a um conteúdo de banalização do sexo, da violência e da linguagem, de desrespeito ao próximo, de negação de valores éticos e incentivo ao consumismo, como forma de inclusão. O lugar do imaginário, que deveria ser habitado pelo sonho infantil, é dominado pela ilusão adulta. Essa pesquisa qualitativa produz informação para o estudo *Kiddo's (Latin America kids study)*, que coleta, anualmente, dados sobre crianças nos principais mercados da América Latina, tendo nesse caso, levantado algumas evidências que avalizam o receio dos pais: 14% dos meninos gostariam de ser jogadores de futebol, 6% das meninas gostariam de ser cantoras e 5% modelos, movidos mais pela ilusão do sucesso e riqueza rápida e fácil do que pela profissão em si; 44% das crianças preocupam-se com o peso, mostrando-se submissos a um padrão de beleza, vinculado ao hedonismo e à sensualidade; 65% importam-se muito com suas roupas, demonstrando a incorporação da supervalorização do “ter” e não do “ser” para ser aceito pelo grupo (MIDIATIVA, 2004).

As crianças contribuem decisivamente para a escolha das marcas de comida consumidas em casa (biscoito, sorvete, refrigerante, salgadinho) e aproximadamente 51% das crianças têm poder de decisão sobre as roupas que vão vestir, no momento das compras. Questionados sobre o destino de suas mesadas, os meninos declararam gastar boa parte em figurinhas (como a febre dos *cards Yu-Gi-Oh!*), enquanto as meninas optam por comprar roupas e acessórios para cabelos (*Ibidem*, 2004).

Imaginem quantos litros de refrigerante foram, forçosamente, consumidos para atender a promoções que trocam tampinhas do produto por sonhos de consumo infantil, difundidos pela mídia televisiva e, estrategicamente, posicionados em horário de grande audiência infanto-juvenil. A criança é desprovida de maturidade emocional, que possibilite a utilização de instrumentos de autodefesa, sucumbindo sob a ditadura do consumo e, incorporando a necessidade de possuir o bem material para ser aceita pelo grupo. Os pais sentem-se fragilizados ao ter de restringir o acesso de seus filhos a bens que, por impossibilidade financeira ou por convicções pessoais, consideram impróprios.

É realidade que, grande parte das crianças, permanece uma quantidade maior de tempo do que é recomendado pelos profissionais de saúde em frente à telinha, o que pode, eventualmente, acarretar problemas físicos e mentais, como os que são apontados por Luiz Teixeira - deterioração da visão, embrutecimento sonoro e visual, má formação do esqueleto e mandíbula e, em nível mental, indução a passividade e atrofia da imaginação criativa da criança que passa a identificar entretenimento com passatempo passivo. Teixeira destaca outras conseqüências negativas do hábito de audiência excessiva de televisão como

quebra da ordem na disciplina familiar, motivada pelo desejo da criança de querer assistir TV em horas destinadas a outras atividades [...], distúrbios de comportamento, medo, instabilidade emocional. Redução ao mínimo indispensável da expressão verbal e escrita. Consumo precoce. Adoção passiva de modismos. Aumento da agressividade nas brincadeiras. (TEIXEIRA, in: WOLF, 1998, p. 36)

Porém, nenhum desses argumentos deve ser tomado de forma generalizada e determinante, já que muitos outros fatores influenciam na formação da personalidade da criança. Como afirmamos anteriormente, em nosso conceito de telespectador infantil, cremos que, inserida em um ambiente social que a estimule, a criança desenvolva e exercite plenamente sua capacidade intrínseca de crítica produtiva. Sua postura de recepção é dialógica, seu repertório diante da TV interage com o repertório proposto pela TV.

O hábito de audiência (o que assistir, com qual frequência, com quem, como e quando), somado ao repertório infantil, será determinante do produto da relação midiática televisiva infanto-juvenil. Devemos ressaltar, também, que, o hábito de audiência familiar repercute profundamente na formação desse hábito na criança. A TV pode vir a se transformar no centro do universo familiar, ou ser utilizada com finalidades específicas, como complementar o entretenimento, socializar, informar ou mesmo, educar.

3. A TELEVISÃO BRASILEIRA: HISTÓRICO E LINGUAGEM

Ao analisarmos a forma como a mídia televisiva foi introduzida no Brasil percebemos que foi fruto de um ato impetuoso, orientado por caprichos pessoais e capitalistas. Esse “jeito administrativo de ser” pode ser observado, ainda hoje, na condução da indústria midiática televisiva brasileira.

A primeira transmissão experimental televisiva no Brasil ocorreu durante a Feira de Amostras do Rio de Janeiro, em um estúdio instalado pela Telefunken, para demonstrar ao vivo o equipamento, em 1939 (MATTOS, 2002, p. 49). A primeira transmissão pública foi em setembro de 1950 pela TV Tupi Difusora de São Paulo, sem que a população brasileira estivesse preparada para assisti-la.

Assis Chateaubriand, empresário atuante na então florescente indústria da comunicação no Brasil, já possuindo jornais impressos e emissoras de rádio, decidiu importar um equipamento para transmissão de televisão e quis fazê-lo rapidamente, para que o Brasil fizesse a primeira transmissão televisiva, antes de Cuba e México, que também haviam adquiridos equipamentos no mesmo ano. Ele queria também ser o primeiro empresário, no Brasil, responsável por tal façanha, à frente de concorrentes que trabalhavam na instalação da TV Tupi do Rio de Janeiro. O resultado é que, realmente, ele foi o primeiro empresário a atuar na mídia televisiva em toda América do Sul. Mas, como consequência de sua atitude precipitada, não foram treinados profissionais que soubessem pensar os conteúdos a serem veiculados, nem tampouco operar os equipamentos técnicos. O grande público não possuía aparelhos receptores de TV (*Ibidem*, 2002, p. 170).

Técnicos do rádio migraram para a televisão, talentos artísticos do rádio-teatro e do cinema, acabaram por ser incorporados à equipe disposta a enfrentar o desafio de fazer TV ao vivo (*Ibidem*, 2002, p. 49). Criatividade e talento para a improvisação não faltaram e, rapidamente, todos os obstáculos à penetração da nova mídia foram superados e ela acabou sendo, da mesma forma como aconteceu no resto do mundo, incorporada à família do brasileiro, principalmente por ter se revelado um ótimo instrumento de regulação social e agente eficaz para a introdução de hábitos de consumo.

Podemos dizer que, nossa televisão teve um jeito brasileiro de ser. Entretanto, como bem pontuou Laurindo Leal Filho em seu texto “A TV pública”, Assis Chateaubriand, ao proferir o discurso de inauguração da TV Tupi, externou toda a intencionalidade capitalista que nutria, com relação a nova mídia, tendo se revelado consciente do seu potencial manipulativo, no que concerne à opinião de massas. Seu discurso não mencionou os princípios da radiodifusão pública que devem ter foco no social (LEAL FILHO, in BUCCI, 2000, p. 154-155).

A função didática da televisão começou a ser utilizada quando se percebeu que sua linguagem era apropriada à demonstração de produtos. A TV fascinava e os produtos demonstrados por seu intermédio, eram vendidos tanto a consumidores letrados quanto a analfabetos. Conforme crescia a identificação de seu enorme potencial para vendas, aumentavam os investimentos publicitários. Essa realidade já era conhecida, quando a TV chegou ao Brasil e a presença, em nosso país, de publicitários que atuavam no mercado externo fez com que, nas primeiras duas décadas da televisão, os programas levassem o nome dos patrocinadores multinacionais. As verbas publicitárias que em 1960 representavam 11% das receitas das emissoras, saltaram para 60% em 1980 (ALMEIDA, 1988, p. 19-25).

Define-se, assim, o modelo brasileiro de fazer televisão, modelo capitalista, economicamente dependente do mercado publicitário. Esse modelo, que, na década de 50, parecia incompatível com a televisão brasileira, pois ela contava com somente alguns canais e com um tipo de produção e distribuição marcadamente regional (concentrava-se no eixo Rio - São Paulo), sedimentou-se com a criação das redes de televisão e com a introdução do *videotape* e da edição eletrônica, na década de 60 (ORTIZ, 1994, p. 47).

No regime militar de 1964, a TV, que já estava incorporada à vida dos cidadãos, foi reconhecida pelos governantes por seu grande potencial de integração e manipulação nacional. Tal contingência, de acordo com Ortiz (*Ibidem*, p. 117), levou o Estado a fazer investimentos que culminaram com o desenvolvimento do sistema de redes: em 1965, foi criada a EMBRATEL – Empresa Brasileira de Telecomunicações - associando-se ao sistema internacional de satélites – INTELSAT – o que permitiu a conexão do Brasil, via microondas, com o mundo. Em 1967, implantou-se o Ministério de Comunicações, e em 1970 concretizou-se a instalação de um sistema de microondas, que ligou todo o território nacional. Em 1972, a qualidade da imagem foi aperfeiçoada com a introdução da televisão em cores, tornando-a ainda mais atraente aos olhos dos telespectadores.

Dois nomes se sobressaíram na história das redes de televisão no Brasil: Roberto Marinho, que em 1978 eleva a Rede Globo à categoria de maior cadeia de comunicações da América Latina e uma das maiores do mundo; e Silvio Santos que, a partir de 1980, implanta o Sistema Brasileiro de Televisão, o SBT, que, até os dias de hoje, mantém-se como a segunda rede de Televisão no Brasil, em audiência (WOLF, 1998, p. 22).

A TV por assinatura, via cabo e satélite, torna-se uma opção a mais nos anos 90, multiplicando as alternativas de programação e criando maior segmentação no mercado, estando, porém, disponível apenas para as camadas mais abastadas da sociedade, por se tratar de um serviço pago.

Atravessamos, atualmente, mais um capítulo decisivo na história da tecnologia mundial da televisão, com a transição do sistema analógico para o sistema digital de televisão. No Brasil, o formato de transmissão de televisão digital a ser implantado ainda é estudado, e no cenário mundial, observamos as primeiras experiências de transmissão nesse sistema nos Estados Unidos, Europa e Japão. Aposta-se que grandes mudanças ocorrerão com a implantação do sistema digital, proporcionando o consumo por demanda, tornando mais seletivo o processo de recepção.

3.1 PROGRAMAS EDUCATIVOS E INFANTIS

No Brasil, a TV educativa dá seu primeiro passo em uma iniciativa da TV Cultura de São Paulo que produz e veicula, no ano de 1960, o primeiro Telecurso que pretendia preparar candidatos ao exame de admissão ao ginásio. Em 1962, a TV Continental do Rio, juntamente com a TV Tupi de São Paulo, lançam o Curso de Aulas Básicas de Madureza (MATTOS, 1990, p. 12). Essas primeiras experiências utilizaram-se do formato clássico pedagógico, professor/sala de aula e não obtiveram boa aceitação por parte dos telespectadores.

A função educativa das emissoras de televisão, que são concessões públicas, no entanto, só foi regulamentada, oficialmente, em 28 de fevereiro de

1967, pelo Decreto-Lei 236, quando determinou-se a obrigatoriedade da transmissão diária de programas educativos, que totalizariam cinco horas semanais da grade de programação de cada emissora, tempo esse que foi revisto posteriormente, devido ao insucesso das primeiras experiências, que utilizaram a fórmula clássica de filmes pedagógicos e reduzido, em 1991, para dois programas de 20 minutos aos sábados e domingos, por meio de acordo feito entre as emissoras, ABERT e MEC (REVISTA ABERT, 1992, p. 19).

Em um primeiro momento, quando se regulamentou a função educativa das emissoras de televisão no Brasil, não se considerou o público infantil como alvo para a sua função educativa, pois entendeu-se que essa faixa etária, por estar em idade escolar, tinha compromisso obrigatório com a educação formal nas salas de aula. Logo, a finalidade primeira dos programas infantis era a de entreter, tendência que permanece até os dias atuais. No entanto, o relacionamento diário entre criança e televisão levou à percepção da influência dessa mídia sobre o público infantil e buscou-se a normatização de conteúdos a serem veiculados em horários destinados a esse público. Em 1990, o Estatuto das Crianças e Adolescentes (BRASIL, 2000) veio, por meio da Lei n.º 8069, reafirmar a obrigatoriedade da veiculação de programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas em emissoras de rádio e televisão em horário recomendado para o público infanto-juvenil. As emissoras brasileiras, umas de modo mais compromissado e intenso do que outras, têm procurado atender a essa recomendação e desenvolver formatos apropriados a esse público.

Vamos, porém, conhecer um pouco dos programas que compuseram a história da programação infantil, no Brasil.

Já na introdução da televisão no Brasil, foram realizados programas infantis, começando com o *Clube do Papai Noel*, realizado pela TV Tupi de São Paulo, em 1950. Nessa época, programas populares no rádio eram levados para a televisão, entre eles temos o *Cirquinho de Arrelia* pela TV Record. Foram veiculados, também, programas que apenas compilavam desenhos animados estadunidenses, documentários em geral, musicais e séries de origem norte-americana. Na década de 70, foram introduzidos, na programação brasileira, os desenhos japoneses que passaram a fazer concorrência aos estadunidenses (WOLF, 1998, p. 23-24).

Programas humorísticos também tinham, entre seu público alvo, as crianças, o que ocorreu com a *Família Trapo* (TV Record) e *Os legionários* (TV Excelsior), tendo esse último dado origem ao *Os Trapalhões* em 1966, ao passar para a TV Globo. Houve, também, montagens de musicais infantis como *A Arca de Noé*, programas de variedades e séries infantis derivadas do formato do teleteatro, como foi o caso de *O sítio do pica-pau amarelo* exibido pela TV Tupi em 1951, baseado na obra de Monteiro Lobato e transformado em seriado com episódios diários, em 1977, pela Rede Globo de Televisão (*Ibidem.* p. 23).

3.2 TV CULTURA: MISSÃO EDUCATIVA

A TV Cultura tem se posicionado ao longo da história da televisão no Brasil, como emissora educativa vinculada a propósitos sociais e não comerciais. É freqüentemente premiada pela qualidade de sua programação e por isso, objeto especial de nossa atenção.

A programação da TV Cultura de São Paulo é transmitida, no todo ou em partes, por emissoras que compõem a Rede Cultura, por meio de geradoras e retransmissoras. De acordo com informações institucionais disponíveis em seu *site*, <http://www.tvcultura.com.br>, acessado em 28 de fevereiro de 2004, as geradoras formam sua rede coligada nacional, que opera pelo satélite Brasilsat e alcança vinte e um estados e o Distrito Federal, totalizando mil quatrocentas e oitenta e duas localidades no território nacional, por meio de suas afiliadas presentes em vinte desses estados e no Distrito Federal. A divulgação de sua programação é ampliada por retransmissoras mistas que, enquadrando-se ao Decreto 3965/01 do Ministério das Comunicações, podem inserir até 15% de programação própria, de interesse comunitário. A população total do país, servida pelo sinal da TV Cultura, é estimada em 93.281.441 de pessoas, em 1885 localidades, apresentando importante potencial no contexto educacional.

A TV Cultura produziu seu primeiro programa educativo infantil em parceria com a *Children's Television Workshop*¹, e a TV Globo em 1972, que foi uma versão brasileira de Vila Sésamo - seriado mantido no ar durante anos. Desde então, a TV Cultura vem acumulando experiência nesse segmento, como pode ser observado em seu histórico de produção apresentado abaixo, conforme informado pela própria emissora:

1972 – Vila Sésamo

1984 – Bambalalão

1984 - Curumirim

1985 – Catavento

1988 – Revistinha

¹ Organização não governamental estadunidense que desenvolve, desde 1968, o projeto educativo televisivo “Vila Sésamo”. Também conhecida como *Sesame Street Workshop*.

1991 – Glub Glub
1991 – Mundo da Lua
1992 – X-Tudo
1992 – Lucas e Juquinha
1992 – Rá-tim-Bum
1993 – O Professor
1993 – Fanzine
1995 – Castelo Rá-tim-bum
1996 – Cocoricó
1996 – Abra a Porta
1998 – Chua Chuágua
1999 – Turma da Cultura
2000 – RG
2000 – São e Salvos
2002 – Ilha Rá-tim-bum
2003 - Cocoricó
2003 - Galera

Na TV Cultura de São Paulo, emissora pública formalmente comprometida com a educação, fomos buscar nosso *corpus* de análise, o programa “Ilha Rá-tim-bum”.

3.3 TEXTOS TELEVISIVOS

Ao ligarmos a televisão nos deparamos com textos televisivos. Eles dividem-se, basicamente, em: informativos, de entretenimento e publicitários. Não podemos dividi-los de forma estanque, pois diversos apresentam combinações de mais de um formato. Entre os informativos mais comuns, temos programas jornalísticos, documentários e, com menor frequência, encontramos os formalmente educativos ou instrucionais. Os programas de entretenimento são constituídos por obras de ficção como filmes, seriados e telenovelas, *clips* artísticos, cobertura de eventos culturais e esportivos, *reality shows*, *sitcoms*² entre outros. Mas, há entretenimento atrelado a informação e vice-versa.

Todos eles, porém, possuem características comuns, seja do ponto de vista da produção ou da recepção. Com o intuito de instrumentalizar interessados em trabalhar com produção televisiva infantil, apontaremos de forma simples e resumida, as características da mídia e da linguagem televisiva. Antes porém, vamos apresentar algumas ponderações sobre o tratamento que vem sendo dado ao conteúdo programático oferecido pelas emissoras de sinal aberto aos cidadãos brasileiros, com a finalidade de informá-los, educá-los e entretê-los.

² *Reality shows* são programas como o *Big Brother* que acompanham, por um período de tempo determinado, toda a intimidade de pessoas obrigadas a relacionarem-se em ambiente isolado. *Sitcoms* são seriados ficcionais, porém com conteúdo baseado em situações da vida real, como o *“Friends”*.

INFORMAÇÃO *VERSUS* EDUCAÇÃO

Toda informação provoca uma operação mental e uma reação a ela. Toda informação educa. Se educa para a transformação positiva ou educa contribuindo para a manutenção do *status quo* é outra questão, mas que educa, educa.

A educação poderá ser representada pela transformação resultante da informação ao interagir com o repertório do indivíduo. O resultado dessa equação para ser validado tem de se manifestar como mudança de atitude. Entre os fatores que alteram o produto final (atitude) está o repertório individual, quando posto à prova, permitindo-nos colher algumas de suas faces, como a social e a emocional. A qualidade da informação e a qualidade do repertório influem decisivamente no produto educação.

A informação, em seu sentido mais amplo, não é tendenciosa. Sobre esta questão existe um tradicional debate o qual questiona o papel do jornalista e seu objeto de trabalho: a informação. Alguns dizem que ele deve restringir-se a informar, sem manifestar sua opinião. Outros dizem que, por ter uma visão mais ampla, o jornalista tem de cumprir seu papel social e explicar os vínculos da informação com a conjuntura social. Optando pela última hipótese haverá um posicionamento, inserindo a visão de mundo do jornalista e uma intencionalidade educativa passa a permear a mensagem.

Na visão de Greimas (s.d., p.178) o fazer informativo é representado pelo fazer-saber. A comunicação, em visão semiótica greimasiana, dá-se pela informação assumida, por meio dos: fazer-saber (fazer informativo) + fazer-fazer (factitivo=manipulações diversas) + fazer-criar = persuadir (epistemológico).

Enunciadores comprometidos com a educação infanto-juvenil pela televisão, nada mais farão do que utilizar técnicas de manipular a informação, norteados pela perseguição de um determinado resultado. Conhecendo o repertório do público alvo instigarão nele a mudança de comportamento esperada.

ENTRETENIMENTO

A princípio, quando pensamos em entretenimento, vêm-nos à mente uma atividade descompromissada, usada como passatempo, inócua, desprovida de qualquer intencionalidade, ou ao menos, que não tenha efeitos prejudiciais. No entanto, “entretenimento” torna-se com um conceito complexo ao interagir com a complexidade da natureza humana. De acordo com Luiz Antonio, em seu Dicionário Essencial da Língua Portuguesa, entretenimento é “ocupação agradável e interina, até que chegue o momento de fazer outra coisa, mais importante ou obrigatória; recreio da alma”. Mas entreter também pode ser “iludir, enganar, encher ou ocupar tempo” (SACCONI, 2001, p. 36). Nota-se, então, que o conceito “entreter” equilibra-se sobre um muro, que abriga de um lado “o recreio da alma” e do outro a “distração”, que pode ser usada como técnica para desviar a atenção de fatos principais.

Em nossa cultura televisiva, o termo entretenimento tem sido aplicado no seu aspecto mais simples, como sinônimo de diversão, que permite ao homem atender a necessidade de ter prazer e relaxar. E a oferta de diversão na mídia televisiva tem sido pautada, em grandes doses, por fórmulas produtivas simples, que atrelam um ótimo custo benefício mercadológico: baixo custo produtivo e altos índices de audiência. Tais produtos são de fácil assimilação, podendo ser consumidos

massivamente pelos telespectadores brasileiros. Os ingredientes que compõem esses programas (*Big Brother*, Gugu, Faustão entre outros), têm porcentagens bem definidas de mediocridade e erotismo, por explorarem a degradação do que há de humano (sentimental, altruístico, ético, moral) no “Ser”. Esses programas configuram-se, apesar das considerações mencionadas, como uma opção com retorno seguro, para as empresas de comunicação. Até mesmo muitos programas, que se intitulam jornalísticos, adotam essa fórmula, recebendo a alcunha de jornalismo-*show*. Mas sejamos coerentes, a criação de propostas inovadoras implica em risco, o que não é bem visto pelos concessionários do setor. Cria-se um círculo vicioso de difícil rompimento, como bem observado por D’Ávila:

Na produção dos espetáculos, por uma ingenuidade, queremos acreditar, não são levados em conta os sentimentos humanos de dor, de vergonha, de humilhação e de insatisfação dos personagens entrevistados para o “show” que garantiu o IBOPE. Não nos esqueçamos de que os entrevistados, criaturas necessitadas, são parte desse mesmo “povo”, para o qual foram utilizadas frases como : “eu só estou aqui para ajudar...” etc.

Após a automação introduzida no receptor, e a alta pontuação, dada pelos índices de avaliação, os programas com esse nível de aceitação passam a ser efetuados não mais em função daquilo que os programadores desejam levar ao ar, mas daquilo que a audiência determina que se faça. O povo quer cada vez mais. É instaurada a histeria popular, em fazer vivenciar o infortúnio do povo para o êxtase do próprio povo. E programadores versáteis, mesmo quando tentam variar introduzindo temas interessantes, diante da menor oscilação de queda na preferência, acabam sentindo-se obrigados a retornar ao esquema anterior, por medo da perda de audiência. (D’ÁVILA, 2003e, p. 3)

Porém, do outro lado do muro do entretenimento, caminhos opcionais podem ser percorridos. Podemos nos entreter conhecendo o mundo da música, aprendendo a tocar um instrumento musical, conhecendo técnicas de desenho, viajando pelo Brasil e pelo mundo, cozinhando, entendendo como diversos fatos acontecem, assistindo a um bom filme ou a uma partida do esporte predileto, decifrando o estilo

de vida dos animais, entre muitas outras apresentações oriundas da criatividade humana.

Fomos habituados culturalmente a usar a televisão como forma de entretenimento ou informação. Geralmente, a fórmula para entreter operada pelo enunciador tem procurado, utilizando-se do processo de identificação com o telespectador, retratar a situação dicotômica do ser, abordando ora seus sonhos ora suas mazelas. Mas, há uma questão delicada; na televisão, sonhos e mazelas não podem ser tratados de forma minoritária: mídia de massa, sonho de massa. Existe sonho de massa? Com o que sonha o brasileiro? Com melhor condição de vida? Com o esquecimento de suas mazelas diárias? Nosso entretenimento comporta-se como se não existisse a possibilidade de sonhar com a melhora de condição de vida, restando somente o esquecimento dos problemas diários do cidadão, a qualquer custo.

Impossível falar de entretenimento em uma mídia de massa e não falar de qualidade. A mensagem midiática reflete o contexto cultural, no qual ela se insere, dando visibilidade ao que é socialmente aceito e introduzindo hábitos e costumes que serão incorporados à cultura local. O conteúdo atualmente veiculado pelas nossas emissoras de televisão é composto, em sua grande maioria, por entretenimentos superficiais e de baixo nível cultural, muitos deles, conforme preconizado por (MATTELART, 1979, p.105-128) são legados do Imperialismo Cultural, verdadeiras “*commodities*” resultantes da influência de programas e formatos importados. O percentual dedicado à educação é traduzido por programas jornalísticos que contemplam o tradicionalismo e, uma parte ínfima, e não sistematizada, é destinada a programas com intencionalidade didática. A programação das emissoras brasileiras de canal aberto encontrou, e ainda encontra,

dificuldade em manter-se em um caminho próprio e, é preciso destacar, que o caminho da boa qualidade é familiar, pois a televisão brasileira para exportação é premiada e valorizada, em todo o mundo. São novelas, mini-séries, programas infantis (em menor quantidade), traduzidos e exibidos, com sucesso, em diversos países.

O entretenimento presente, em certas televisões abertas, oferece uma grande quantidade de programas de baixa qualidade sócio-cultural, reflexo de uma conjuntura para a qual colaboram: a) os empresários concessionários dessas empresas, com sua falta de comprometimento na prática responsável de seu papel social; b) os financiadores dessas mensagens, já que nossa televisão apoia-se em um formato comercial; c) a população, que mesmo discordando, não se mobiliza exigindo opções; d) a falta de profissionais especializados, possuidores de competência para atender às necessidades psico-pedagógicas e sócio-culturais da criança, ou com presença em número reduzido; e) o descaso com a legislação existente para fazer valer os direitos da criança, constantes do seu Estatuto.

Com relação ao público infantil, um aspecto tem que ser considerado: como sonhos, fantasias e mazelas diferem de acordo com a faixa etária do destinatário, os que habitam o imaginário dos adultos podem não ser apropriados ao público infanto-juvenil. A legislação visa resolver essa questão, estabelecendo limites de horário para a exibição da programação adulta, em uma tentativa de não se expor crianças a conteúdos inadequados à sua idade. Mas sabe-se que, na prática, tais limites não são integralmente respeitados, mesmo porque a legislação não define claramente o que é ou não apropriado ao público infanto-juvenil, dando oportunidade a diversas formas de interpretação. Diante da qualidade de programação que a TV brasileira apresenta nesse momento, cabem aos pais duas atitudes se querem evitar prejuízos

à formação moral de seus filhos: 1) exercerem o poder de sanção, acompanhando de perto a programação que seus filhos assistem e 2) organizarem-se para cobrar um conteúdo ético e moral, entre outros, comprometido com o adequado desenvolvimento infanto-juvenil, afinal as emissoras de televisão são concessões públicas e têm função social a cumprir.

Mas, o entretenimento especialmente produzido para a criança é confiável? Podem os pais ficarem tranquilos, quando seus filhos estão sob a tutela da televisão assistindo a programas infantis? O programa infantil tem sido planejado verticalmente, impositivamente do adulto para a criança. Uma grande maioria é importada, permeada por valores culturais não coerentes com a nossa realidade. Muitos podem até não ter tido aceitação nos países onde foram produzidos, mas como “*commodities*” midiáticos são destinados à exportação .

Um exemplo sobre como anda o conteúdo do entretenimento infantil pode ser observado pelos resultados de uma pesquisa, encomendada pela revista “Cláudia” à Comunicarte, agência que desenvolve trabalhos vinculados à responsabilidade social. Efetuada em meados de 1997, tal pesquisa investigava se a submissão de crianças a estímulos eróticos e sensuais sistemáticos veiculados por programas televisivos infantis teria conseqüências a médio prazo, resultando em um processo de erotização precoce. Essa pesquisa constatou que os estímulos erótico-sensuais e/ou as referências desse gênero são recorrentes na grande maioria dos programas infantis das principais redes de TV do País. Analisou aspectos quantitativos e qualitativos. Qualitativamente sondou-se a hipótese, abraçada por Simonetti de que “a sexualidade - com freqüência - é reduzida aos seus aspectos físicos, em detrimento dos seus componentes afetivos, emocionais, psicológicos e de convivência” (COMUNICARTE 2004, p. 7-8).

Buscou-se estabelecer parâmetros para relacionar os estímulos erótico-sensuais aos aspectos físicos, afetivos, emocionais, psicológicos e de convivência. No entanto, a análise dos resultados apresentados, sob o ponto de vista da Comunicarte, concluiu que, apesar dos estímulos eróticos-sensuais estarem presentes em quase todos os programas infantis,

é relativamente baixa a incidência de cenas ou situações que possam induzir a erotização precoce de crianças e pré-adolescentes. Pelo menos, não é muito mais elevada do que a prevalente em outros veículos também de fácil acesso ao público infantil, como revistas em quadrinhos, *trailers* de filmes, jogos de fliperamas e diferentes peças de publicidade. Enfim, descontados os possíveis exageros de alguma emissora e/ou programa, deve-se reconhecer a contribuição da TV para que as crianças possam conviver com uma sexualidade menos reprimida. A situação é, no entanto, muito diversa no que se refere às relações de gênero. Neste caso, sem dúvida, a maioria dos programas infantis constituem veículos para a promoção da moralidade sexual mais tradicional, que reproduz modelos de masculinidade e feminilidade baseados nas dicotomias atividade / passividade, liberdade / dependência, opressão / submissão. (COMUNICARTE, 2004, p. 55.)

Porém, existem visões menos ingênuas, que vão além das conclusões citadas e que apontam aspectos mais preocupantes, como os apresentados no estudo de Nícia D'Ávila que, fazendo referência a uma parte considerável dos programas infantis, centrados no formato de auditório, alerta:

Qual a intenção de programações que apresentam crianças em vestimentas e requebros nada coerentes com a decência, tendo por finalidade colocá-las em concurso? Concurso de quê? Com essa denominação desvia-se o assunto para não se reconhecer a situação em que, objetivamente, certos programas venham a incorrer : na perversão da inocência infantil, na satisfação da lascívia de adultos e até mesmo no estímulo à pedofilia, favorecendo um dos modos - o mais abominável - de depravação. O homem é um reflexo do ambiente em que viveu na infância e esses tipos negativos de mensagens televisivas emitidos ao público, em geral, são vivenciados por crianças e adolescentes, produzindo em ambos, evidentemente, perdas bem mais consideráveis. (D'ÁVILA, 2003e, p. 4).

Prosseguindo, com o conteúdo da pesquisa da Comunicarte apresentamos abaixo compilação dos resultados obtidos (*Ibidem*, p. 59):

Tópicos	TVE	Globo	SBT	Manchete	Band	Record	Total
1. Estímulos							
<i>Visual</i>		12	12	sete	03	12	46
<i>Verbal</i>		05	08	01	01	03	18
<i>Musical</i>		10					10
2. Atitudes							
<i>Faciais</i>			09		01		10
<i>Corporais</i>		11	12	05	010	04	33
3. Relações Sexuais							
<i>Simuladas</i>					01		01
<i>Insinuadas</i>		01	01		05		sete
<i>Explícitas</i>							
4. Carícias Eróticas							
<i>Baixa Intensidade</i>		06	03			02	11
<i>Média Intensidade</i>			03				03
<i>Alta Intensidade</i>				01			
5. Fantasias Sexuais							
<i>Masculinas</i>		03	03				06
<i>Femininas</i>			02				02
6. Homossexualismo							
<i>Masculino</i>		03	03		01		sete
<i>Feminino</i>			02				02
7. Sexualidade							
<i>Sublimada</i>		06			01		sete
<i>Realizada</i>							
8. Amor & Sexo							
<i>Reprodutivo</i>					01		01
<i>Não-Reprodutivo</i>			01				01
9. Culto ao Corpo	02	22	05	09	01	06	45
10. Piadas Maliciosas		03	09				12
11. Estereótipos		11	17	17	04		49
12. Relações de Gênero ³	01	09	01	22	02	01	36
TOTAL	03	103	90	62	22	28	308

Quadro 01. Sexualidade & gênero na programação infantil das tvs (período de 25 a 31 de maio de 1997)

³ Gênero masculino ou feminino.

A mesma pesquisa revela outros aspectos interessantes sobre o entretenimento infantil disponível na tv, como podemos observar:

- a) É marcante a presença de estímulos eróticos e/ou referências de gênero nos programas dirigidos ao público infantil. Em 151,5 horas de programação, registraram-se 308 incidências: 03, na TVE; 22, na Bandeirantes; 28, na Record; 62, na Manchete; 90, no SBT; 103, na Globo.
- b) Em média, a cada 29 minutos, meninos e meninas recebem um estímulo erótico ou referência de gênero. No SBT, esse tempo é de 35 minutos; na Manchete, de 23 minutos; na Globo, de 15 minutos;
- c) Em geral, a referência erótica é de caráter machista, sexista e preconceituosa. Os estereótipos sexuais e de gênero são muito usados para “fazer rir”, em desrespeito à individualidade e aos direitos pessoais;
- d) No SBT, os programas que mais difundem estereótipos e preconceitos sexuais e de gênero são *Cinema em Casa* (com 25 referências) e *Acetino Man* (23); na Globo, os campeões são *Angélica* (69 referências) e *Os Trapalhões* (26); e, na Manchete, *Yu Yu Hakushô* (16) e *Reebot* (11);
- e) Há programas que possuem conteúdos educativos (*Agente G*, da Record; *Eliana & Cia*, do SBT; *Castelo Rá-tim-bum*, da TVE; e *Oficina de Desenho*, da Bandeirantes). Alguns, porém, incluem desenhos-animados que abusam dos estereótipos e preconceitos sexuais e de gênero;
- f) Isto evidencia que as produções infantis nacionais são bem mais criteriosas na abordagem das questões de sexualidade e gênero do que as estrangeiras (americanas, mexicanas e asiáticas, em sua maioria);
- g) Nota-se, ainda, que as produções nacionais recentes são mais criteriosas que os programas antigos. Na Globo, por exemplo, a maior incidência média de estereótipos sexuais e de gênero está em *Os Trapalhões*, que rerepresentam os “melhores momentos” do programa. Assim, ora vai ao ar um quadro de cinco anos atrás, ora um produzido há mais de 10 anos;
- h) As crianças e pré-adolescentes percebem e entendem (nos limites do seu nível de informação sobre a sexualidade) os estímulos eróticos e referências de gênero que ocorrem na programação infantil;
- i) Nota-se, porém, a omissão das TVs na abordagem educativa da sexualidade. Com a exceção do *Castelo Rá-tim-bum*, os programas infantis (quando abordam o tema o fazem de maneira jocosa e discriminatória, reforçando os estereótipos e preconceitos ainda prevalentes);
- j) O gênero é um diferencial importante na percepção e reação aos estímulos eróticos e relações homem mulher. Os meninos, mais que as meninas, tendem a reproduzir os estereótipos difundidos pela TV;
- l) Embora os programas infantis não sejam o único fator de difusão desses estereótipos, esses programas são muito importantes, pois constituem um referencial poderoso, nessa faixa etária (08-10 anos). (*Ibidem*, p. 50)

A pesquisa citada analisa os textos de entretenimento infanto-juvenis com relação ao aspecto erótico-sensual, porém se os tivesse analisado buscando outros estímulos, como o da violência, do preconceito racial, da submissão cultural, também os teria encontrado e revelado.

O importante é o entendimento de que não há mensagem inócua. Toda mensagem, mesmo a denominada de “entretenimento”, apresenta uma intencionalidade e, por isso há a necessidade da leitura crítica e de classificar a programação, entre o que irá contribuir e o que irá prejudicar a formação da personalidade sadia de nossas crianças e adolescentes. Nossa sociedade necessita de cidadãos críticos, criativos, sensíveis à realidade onde estão inseridos e, acima de tudo, pró-ativos, que acreditem em sua capacidade de operar mudanças positivas na conjuntura. É necessário que essa mensagem transpareça em todos os meios de informação que contribuem para a formação da realidade social.

3.4 CARACTERÍSTICAS DA MÍDIA TELEVISIVA

Para trabalhar com produção televisiva infantil é fundamental entender, mesmo que de forma concisa, como essa mídia funciona.

Consideramos, atualmente, a mídia televisiva como um meio de comunicação de massa à distância, que raramente permite a interação direta do destinatário com o destinador da mensagem, impondo a ideologia dos concessionários desse serviço aos usuários. Ela invade a intimidade do

telespectador, integrando ao seu dia a dia, episódios que acontecem em um plano paralelo⁴ ao que ele vive.

A mídia televisiva trabalha com o conceito de identificação imediata. Às vezes, ela parece que conhece mais o telespectador, do que ele mesmo se conhece.

Tecnicamente, o princípio de funcionamento dessa mídia, advém da existência da câmera, que é o equipamento responsável por transformar sinais luminosos em sinais elétricos, os quais serão transmitidos até cada um dos aparelhos receptores, decodificados e novamente transformados em sinais visuais (*pixels*) baseados na luminosidade, chamados de imagens (ALMEIDA, 2002).

Nos programas ao vivo, as imagens são captadas pelas câmeras no local da filmagem, selecionadas e transmitidas para as residências. Existe uma estrutura específica para captação do áudio, com microfones apropriados para cada situação de gravação.

Nos programas gravados, o material captado é levado para uma ilha de edição, onde as imagens e os sons são montados, para posterior transmissão. A estrutura é cara. Quanto mais o destinatário se distancia da possibilidade de participar do processo produtivo, maior é a credibilidade e o *status* atribuído ao todo poderoso destinador da mensagem. É justamente esse paradigma que se precisa romper, para a formação da consciência crítica no telespectador. Ele deve vislumbrar a possibilidade de ser sujeito no processo comunicacional, fazendo com que a mídia, estando ao seu alcance, torne-se interativa e passível de construção e/ou reconstrução, refletindo sua realidade.

⁴ A TV traz várias cenas, que ocorrem nas ruas, para dentro da casa do telespectador. Se não fosse pela TV, dificilmente, ele presenciaria essas cenas, que, na realidade, ocorrem em um plano paralelo ao que ele vive.

3.5 A LINGUAGEM TELEVISIVA

Para Balogh (1996 p. 31) a linguagem televisiva “é um vasto amálgama das linguagens prévias do rádio, do cinema, dos quadrinhos ou daquelas que foram surgindo paralelamente à TV ou junto com a TV, como a do *videoclipe* e a da computação gráfica, entre outras”.

Porém, como se escreve um texto televisivo? Com lápis, tinta, papel? Como atrair a atenção do telespectador para o que se quer, em cena?

Vamos conhecer os substratos inerentes aos recursos audiovisuais, com os quais o produtor de textos televisivos infanto juvenis e sua equipe⁵ irão lidar para materializar sua obra.

Áudio

- Discurso verbal
- Trilha sonora
- Efeitos sonoros

Visual

- Linguagem escrita (gerador de caracteres)
- Videografia (computação gráfica)
- Imagens captadas pela câmera:
 - Cenário
 - Personagens e sua atuação
 - Iluminação
 - Efeitos especiais
 - Efeitos de transição e edição de imagens
 - Movimentos/ângulos/planos de captação

⁵ Disponibilizamos em anexo uma tabela referencial com funções de cada membro da equipe de produção.

A linguagem verbal deve ser planejada com muita responsabilidade, pois ela tem supremacia e desempenha um papel de ancoragem para as outras manifestações: escritas, icônicas, plásticas, digitais, sonoras, musicais.

A manipulação da imagem requer a observação de alguns fatores na produção do sentido, entre eles podemos citar os de natureza enunciativa: a) proxêmica, regendo a prioridade na percepção; b) iluminação in texto, c) a composição dos elementos artísticos das imagens (cor, tom, contraste, massa, linha, movimento), d) efeitos especiais: mecânicos ou da computação gráfica, e) tempo de exposição das imagens, f) efeitos sonoros e os de natureza enunciativa: a) técnicas de captação e edição de imagens, como enquadramentos, movimentos de câmera, transições e seleção. Vamos conhecê-los melhor.

a) A proxêmica como prioridade na percepção

No relacionamento entre o destinatário e o texto televisivo existe uma prioridade na percepção dos componentes textuais, quando mais de um deles é utilizado ao mesmo tempo em uma cena. Em tais casos, existindo a predominância do ritmo estático sobre o dinâmico, na totalidade da cena constituída, a ordem de percepção é, por vezes, a seguinte: luz, movimento, contraste e convergência de linhas. Quando há o predomínio do ritmo dinâmico, na constituição dos elementos na totalidade da cena, embora a luz seja o elemento indispensável para a captação da forma dos objetos, a movimentação dos mesmos é apreendida *a priori* (sensação), para *a posteriori* levar-se em consideração a incidência da luz, transformando-os em figuras conhecidas ou não.

b) Iluminação no texto

Os aparelhos receptores de imagens que equipam o corpo humano são os olhos e eles necessitam da luz para percepção dos objetos. O primeiro fator que os olhos procuram em uma cena é a luz, que pode ser natural ou direcionada artificialmente. Sendo assim, um caminho natural para destacar o objeto principal em cena é iluminá-lo de maneira diferenciada, evitando a movimentação de objetos contíguos.

Em termos gerais, luzes brilhantes traduzem alegria; luzes indiretas transmitem melancolia. O nascer do dia remete à vida, ao despertar; o anoitecer à cautela. Para destacar a reação de uma personagem a um problema, costuma-se iluminá-lo com luz forte, mas se o objetivo for denotar simpatia, utiliza-se a luz suave.

A luz, aplicada isoladamente ou em combinação com filtros e gelatinas coloridas, também é utilizada com o propósito de colorir uma cena ou um ambiente, porém desse assunto falaremos no item seguinte, quando tratarmos especificamente de cor.

c) Composição dos elementos artísticos

Cor: A cor tem uma ação estimulante sobre o telespectador e colabora para reter sua atenção. As cores mais claras, do mesmo modo que ocorre com a luz, costumam captar, em primeira instância, a atenção do telespectador, no entanto, a atenção é atraída sempre pelo elemento destoante, o que significa que, havendo predominância de tons claros na composição da imagem, a mancha escura será percebida com prioridade ao fundo claro.

Nos cenários televisivos, a cor é diretamente afetada pelo uso da iluminação. Por isso, é necessário entender o relacionamento entre luz e cor para obter os efeitos desejados, no produto acabado.

Vários autores discorrem de maneira divergente sobre o efeito psicológico que cada cor provoca no ser humano, não parecendo haver evidências científicas que comprovem o relacionamento entre cor e reação. No entanto, percebe-se que as cores contribuem para a formação da atmosfera que se deseja criar na cena e há consenso em alguns pontos, sobre os quais discorre o engenheiro Luftalla Aurani ao sugerir que as cores, assim como a luz, podem ser intencionalmente usadas, para provocar reações corporais e psíquicas nas pessoas:

Há cores chamadas quentes, como o vermelho e o alaranjado. Os objetos iluminados por luzes quentes dão a impressão de que avançam em direção ao observador. São cores próprias para ambientes esportivos, abertos ou providos de decoração alegre, próprios para darem a ilusão de que se luta contra o frio. A cor parece sublinhar a temperatura.

Há cores chamadas frias, tais como o azul e o verde, dando a impressão de que se luta contra o calor. Os objetos iluminados por luzes frias parecem afastar-se do observador. São cores próprias de ambientes luxuosos, solenes e formais. O azul claro especialmente, dá a sensação de calma e repouso. É uma cor repousante. (AURANI, apud FARINA, 1982, p. 206).

Aurani prossegue, explanando sobre a dependência existente entre cor e luz:

Luz e cor estão intimamente ligadas, sem luz não há cor. [...] A cor de um corpo é resultado de sua capacidade de modificar a cor da luz que sobre ele incide. Os corpos não-luminosos podem ser mistos pela transmissão ou pela reflexão da luz. (*Ibidem*, 1982, p. 27).

Cláudio e Leighton fornecem em seu livro “O filme publicitário” uma explicação sobre temperatura da luz e da cor:

A cor da luz que é sempre definida pela temperatura da sua própria fonte e expressa em graus Kelvin. [...] a escala Kelvin abrange desde o preto absoluto, ou seja, a ausência de cor, até a cor branca absoluta. O sol tem 5600°K e a sua luz é originalmente azulada, os refletores para estúdio mais comumente usados têm a temperatura de cor de 3200°K sendo de tonalidade mais avermelhada. Quanto mais alto for o índice em graus Kelvin, mais azulada será a luz e quanto mais baixo, mais avermelhada (LEIGHTON, 1991, p. 151).

Tom: Balan (1997), desenvolveu um trabalho de pesquisa, no qual aborda a questão da iluminação e elementos artísticos na TV. Ele observa que “a tonalidade é determinada pela variação do escuro ao claro, passando pelas nuances intermediárias. Os limites são o preto e o branco”. Esclarece ele, que os olhos humanos podem perceber até cento e cinquenta nuances diferentes de cinza, o filme registra setenta, enquanto a televisão registra somente trinta nuances diferentes de cinza, por isso, argumenta ele, ser necessário na televisão, o uso de contrastes mais acentuados em tons e em iluminação, para obter boa definição de perspectiva e profundidade.

Contraste: o elemento a ser evidenciado pode também ser realçado pelo contraste, seja pelo jogo de cores e combinações originais, bem como de formas geométricas e de outros elementos insólitos.

Ordenação de massas: Cada elemento, que ocupa espaço na tela, pode ser cuidadosamente posicionado, para obter o equilíbrio e os resultados estéticos desejados. Algumas técnicas usuais são:

- Triangulação – o elemento mais importante é normalmente posicionado no pico do triângulo imaginário, apoiado pelos outros elementos complementares.
- Técnica da divisão da tela – divide-se a tela horizontalmente e verticalmente em três partes iguais e coloca-se o elemento em uma da

junções. Essa é a regra dos terços, fundamentada no conceito da proporção áurea, desenvolvido por Pitágoras. Esse conceito, conforme vídeo produzido pela Televisão Cultura (TV CULTURA, s.d.), originou reflexões em torno dessa manifestação em diferentes esferas cognitivas e, desde então, têm sido muito utilizado na arte fotográfica, como técnica para posicionar a imagem em ordem de valor, no centro de focalização.

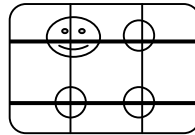


Figura 01 - Proporção áurea

Linhas: As linhas dos contornos das imagens podem ser convergentes e conduzir o olhar do telespectador para onde está o centro de atenção, ou serem divergentes e desviar a atenção.

Linhas horizontais costumam transmitir paz, como em uma paisagem delineada pela linha do horizonte. Linhas verticais são associadas a obras arquitetônicas, nas quais a ação se contrapõe a horizontalidade da natureza, dando a sensação de formalidade, elegância. Linhas quadriculadas são associadas com prisão, amarração, falta de liberdade. Linhas curvas transmitem uma sensação harmônica.

Movimento: Um objeto em movimento tem prioridade sobre um objeto estático na percepção pelos olhos humanos, pouco importando o tamanho de sua massa, em relação a dos outros objetos em cena.

d) *Efeitos especiais mecânicos e realizados por computação gráfica*

Os efeitos especiais permitem a realização mecânica de ações que não aconteceriam espontaneamente, durante uma cena, como fumaça, chuva, explosão entre outros.

A computação gráfica permite a inserção de cenas construídas virtualmente, utilizando *softwares* específicos, bem como o reforço das imagens captadas pela sobreposição de efeitos gráficos, como textos, *splashes* entre outros.

Um efeito muito utilizado na televisão, e muito utilizado no “Ilha Rá-tim-bum”, é o *croma*key o qual proporciona que em uma tomada de imagem sobre um fundo infinito inteiramente azul, ou verde, seja possível eliminar o azul, ou verde, das linhas de varredura e substituir esse sinal particular pelos sinais de uma outra imagem. Dessa forma, coloca-se, artificialmente, uma figura sobre um fundo novo, sem que essa figura e esse fundo jamais tenham acontecido no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

e) *Tempo de exposição das imagens*

A valorização de uma imagem está vinculada ao tempo no qual ela permanece na tela. Para que uma imagem seja captada, retida pela retina, interpretada e entendida conscientemente, é necessário um tempo mínimo de exposição. O processo de edição é que determina essa seleção. Arlindo Machado (2000, p.215) explica da seguinte maneira esse processo:

Os cortes determinam, portanto, a duração do texto na tela e o ritmo imposto pela sucessão dos vários planos textuais. A duração tem relação direta com a legibilidade do texto: ela pode ser tão curta que impossibilite a própria leitura, ou tão lenta a ponto do texto continuar a se impor ao leitor mesmo depois de terminada a leitura. *Insect.Desperto*, de Eduardo Kac, e *Não tem de que*, de Arnaldo Antunes, são exemplos de poemas em que a legibilidade é propositadamente dificultada pela velocidade com que o texto

é apresentado na tela. Neste caso, a leitura efetuada pelo leitor é necessariamente fragmentária e evocativa, decorrendo das palavras que este último consiga captar aleatoriamente e dos sentidos que for capaz de construir com elas.

Arlindo fala sobre poemas transmutados para a linguagem televisiva, contudo, afere-se que, de forma genérica, o leitor do texto televisivo passa a ser um dos atores da enunciação, já que sua habilidade para a leitura das imagens interfere no processo de significação. Se considerarmos o enunciatário infantil, temos de ter consciência de que a sua capacidade de leitura está em desenvolvimento, portanto o planejamento de textos televisivos para esse destinatário requer cuidados redobrados.

f) Efeitos sonoros

A emoção pode ser trabalhada pela música, (ou por sonoridades diversas, não melódicas) da mesma forma que é trabalhada pela luz. Em uma cena com ausência total de luz, a emoção pode ser despertada usando a música e criando expectativa sobre a cena que será apresentada. O uso coerente e conjunto das duas linguagens (luz e som) potencializa o despertar das emoções.

Técnicas de natureza enunciativa:

Deve-se ao operador de câmera e ao editor de imagens, a construção da proxêmica a qual manipulará os telespectadores para os fins específicos desejados: /fazer ver/, /receber/ e /assumir/ a mensagem por meio da valorização dos espaços, dos objetos e dos sujeitos que nessa espacialidade temporalizam ações.

a) *Técnicas de Captação e Edição de imagem*

Diversas técnicas de captação e edição de imagem, utilizadas para enquadramento das massas dos objetos na tela, favorecem o direcionamento do olhar do telespectador para objetos ou ações que se pretende valorizar. Da produção dessa linguagem, dita proxêmica, participam o diretor de cena, o operador de câmera e o editor de imagens. São técnicas que determinam a permanência e o posicionamento dos objetos nos diversos planos da tela de televisão - o foco, os ângulos de enquadramento, a câmera lenta ou acelerada. Muitas vezes, em função do acelerado ritmo imposto pelo cronograma das gravações de programas para televisão, não se exploram corretamente e em profundidade todos esses recursos.

Na edição, o material bruto captado é transformado no produto final que irá ao ar, definindo-se, pelo uso da continuidade, as imagens essenciais e as complementares para a transmissão da mensagem. Nesse momento são selecionados os melhores enquadramentos, as sonoras, os efeitos de passagem de cena - corte seco, fusão, *fade in*, *fade out* - efeitos gráficos, enfim, que cenas e em qual ordem serão mostradas ao telespectador.

Como vimos, produzir textos televisivos requer o desenvolvimento de um complexo e específico “saber fazer”. O Brasil possui bons especialistas em todas as áreas apontadas acima, poucos porém são aqueles habilitados a trabalhar especificamente na construção de textos educativos, para o público infante-juvenil.

4. O OBJETO SEMIÓTICO: “ILHA RÁ-TIM-BUM”

O programa “Ilha Rá-tim-bum” está sendo exibido diariamente, de segunda a sexta-feira às 14h30, pela TV Cultura, uma emissora pública educativa, de canal aberto, com cobertura de todo o território brasileiro. É composto por cinquenta e quatro episódios, contando com vinte minutos de duração cada um.

Para entender a utilização da linguagem televisiva com finalidades sociais e educativas moldadas ao público infanto-juvenil, percorremos diferentes etapas.

Iniciamos contextualizando o programa no histórico produtivo da TV Cultura, caracterizando-o quanto ao gênero e apresentando sinopse e personagens.

Na segunda etapa efetuamos a leitura de um representativo fragmento textual, revelando seu significado, seus acertos e deslizos. Utilizamos como ferramental a teoria semiótica greimasiana que possibilita manter uma postura crítica diante de um complexo texto sincrético. Pais, educadores, jovens e até mesmo crianças que dominarem esse ferramental estarão aptos a reivindicar qualidade ou até mesmo exercitarem o papel de produtores, com consciência e responsabilidade. O *corpus* utilizado foi delimitado a um trecho, com três minutos de duração, extraído do último episódio seriado e sua transcrição, sob forma de roteiro, está transcrito no item *Corpus* e também disponível em CD e VHS, anexos.

Em um terceiro momento, acrescentamos o conteúdo de duas investigações realizadas:

- a) com pais e crianças, por meio da qual buscamos entender, não só o relacionamento infanto-juvenil com a mídia televisiva, mas também a percepção que eles têm do programa;

b) com a equipe de produção do programa, que possibilitou entender o contexto gerador de alguns problemas detectados na análise semiótica que efetuamos, mas também evidenciados na resposta do público alvo ao programa, aferida pelos índices de audiência¹ que ficaram aquém do obtido pelo seriado que antecedeu o “Ilha Rá-tim-bum” – o “Castelo Rá-tim-bum”.

Nas considerações finais, ampliamos nossa visão até aspectos gerais do seriado, amparados em contribuição oferecida por teóricos da educação e da psicologia infantil.

A GENEALOGIA DO “ILHA”

A pincelada genealógica que passamos a apresentar, contribui para o entendimento da expectativa gerada quando do lançamento do “Ilha Rá-tim-bum”, baseada no padrão de qualidade oferecido por programas produzidos anteriormente pela TV Cultura.

O programa estudado, pela similaridade de nome, sugere estar integrado à família de programas “Rá-tim-bum”. O primeiro deles, o programa “Rá-tim-bum”, foi levado ao ar em 1992, tendo sido considerado um sucesso pelos telespectadores e pela crítica nacional e mundial. O programa, que permanece no ar até hoje, é formado por diversos quadros independentes e é destinado a crianças em fase pré-escolar (até seis anos de idade). A conexão entre os diversos quadros do programa é feita por cenas da vida cotidiana de uma família de classe média, com dois filhos, um menino e uma menina. As situações rotineiras propiciam o diálogo

¹ Sobre esse assunto falaremos, com mais detalhes, em momento subsequente da análise.

sobre diversos assuntos e a sala da casa, onde reina a TV, funciona como portal para a apresentação dos quadros independentes, que surgem quando as crianças ligam a TV. Os quadros, com forte comprometimento educacional, são apresentados com formato inovador e motivante para o público. Esse programa introduziu uma assertiva importante no vocabulário infantil “porque sim não é resposta, ou porque não, não é resposta”, que leva os adultos a repensarem o tratamento que dispensam às crianças.

O programa “Castelo Rá-tim-bum”, lançado em 1995, também permanece na grade da emissora até hoje. Tem como público alvo, o telespectador entre sete e onze anos de idade, o qual cursa o ensino fundamental. É uma superprodução, do gênero ficcional. O cenário é um castelo, habitado por um menino e seus tios que são dotados de poderes não humanos. O relacionamento desse menino com seus amigos, crianças normais que o visitam diariamente, permite, por meio do diálogo, a abordagem de assuntos educativos, nas mais diversas áreas do conhecimento. Alguns quadros são introduzidos aproveitando um questionamento surgido no diálogo entre as personagens. Esses quadros utilizam personagens e cenários que não fazem parte do ambiente “castelo” e apresentam conteúdos mais didáticos, sempre de forma criativa e inusitada. Do “Rá-tim-bum”, o “Castelo” aproveita o formato de um quadro didático independente e o ator que o apresenta, Marcelo Tas, que assume, no “Castelo”, o papel de professor. Mantém também uma personagem carismático, um boneco *muppet* que personaliza uma cobra.

Esse programa alcançou reconhecimento internacional, obtendo níveis de audiência que incomodaram as emissoras comerciais e levaram-nas a reconsiderar, tanto a atenção dada ao público infanto-juvenil, quanto os produtos que vinham oferecendo a ele.

O “Ilha Rá-tim-bum”, inserido na programação em 2002 e integrante dessa até o momento, destinado ao mesmo público alvo do Castelo, é também uma obra ficcional. O cenário desse programa infantil é a natureza, uma ilha não descoberta pela civilização, na qual, para sobreviverem, cinco crianças náufragas têm de reconstruir as etapas históricas do desenvolvimento da humanidade: a utilidade da roda, do fogo e assim por diante. Pela utilização do nome “Rá-tim-bum” esperava-se a presença nesse programa de quadros e personagens que dariam continuidade à vida no castelo, porém, além do nome, o único elemento dos ancestrais “Rá-tim-bum” presente no “Ilha Rá-tim-bum” é um mascote, a cobra.

Nesse cenário, cercado de expectativas qualitativas por parte dos telespectadores, foi lançado o “Ilha Rá-tim-bum”.

CARACTERÍSTICAS PROGRAMÁTICAS NA MÍDIA TELEVISIVA.

Vejamos quais os recursos utilizados no seriado, quanto à linguagem televisiva, por meio dos quais foram inseridos os conceitos educativos.

A TV Cultura optou por usar, no seriado, características programáticas tradicionais da mídia televisiva:

- Apresentação de episódios diários em horário regular, tendo todos a duração total de trinta minutos (incluindo intervalos comerciais);
- Subdivisão em blocos para inserção de intervalos comerciais e como catalisadores de tensão;
- Uso de contextualização, no início do bloco, e gancho de tensão no final;
- Abertura e encerramento do programa e de cada bloco com vinhetas personalizadas;
- Apresentação de créditos técnicos.

O seriado apresenta características do gênero ficcional como: dramaticidade, ritmo rápido, humor, presença do mundo da ficção, opondo-se ao mundo real, caracterização das personagens pelo uso da maquiagem e do figurino, presença da iluminação cenográfica e de efeitos especiais físicos, como a névoa e a computação gráfica. Os efeitos de computação gráfica, complementados pelos efeitos sonoros, são utilizados para abrir caminho e finalizar os passes de mágica.

Necessidades e emoções que possuem suas matrizes no mundo real, são trabalhadas em um mundo ficcional - o da ilha. Entendamos a ficção como a arte milenar de “contar histórias”, transmitida cultural e mimeticamente por gerações de enunciadores. Na televisão, conforme ressalta Arlindo Machado, a utilização dessa tradição, aglutina conceitos ficcionais herdados de outras mídias (literatura, cinema, teatro, radiodrama, jornalismo) “havendo sempre um processo inevitável de metamorfose que os faz evoluir na direção de novas e distintas possibilidades” (MACHADO, 1999, p. 144).

O texto “Ilha Rá-tim-bum”, manifesta-se sob forma de narrativa seriada, com aporte da temporalidade de longa duração. Nos moldes do que ocorre com as telenovelas, utiliza-se a estratégia da geração de “expectativa” para manter o interesse do telespectador, na entrada do intervalo publicitário ou até o dia seguinte.

Como, porém, se relacionam os cinqüenta e quatro episódios da série? Como transitam os conteúdos nesse amplo universo? Conforme os grandes modelos de repetição propostos por Calabrese para os enunciados narrativos, o “Ilha Rá-tim-bum” encaixa-se no segundo:

toda a série é construída segundo um único programa narrativo que prevê uma sanção final, cada um dos episódios é forjado segundo programas narrativos habituais [...]. Cada estória embora autônoma, coloca-se como uma etapa parcial de um objectivo final explicitamente lembrado de cada vez. Começamos a ter, deste modo, não uma cadência dos episódios, como

também um ritmo da série, assinalado pela oscilação das relações de força entre bons e maus e pela sua ciclicidade (CALABRESE, 1987, p. 52).

O desenrolar da narrativa conta com uma única linha dramática, para a qual concorrem múltiplas linhas derivadas da atuação de personagens alocados em diversos núcleos temáticos. As articulações entre conteúdos pedagógicos e o fio narrativo são orientadas pela lógica da narrativa às necessidades das histórias, sem subordinação aos propósitos de uma explicação didática. As necessidades que desencadeiam as ações são derivadas da racionalidade ou da afetividade, levando ao envolvimento de conceitos com o emocional.

A intencionalidade didática é manifestada por intermédio da tradição milenar de ensinar contando histórias, entretendo enquanto educa, estando os conceitos educacionais inseridos nesse contexto, desvinculados do formato clássico pedagógico, ligado tradicionalmente ao ambiente escolar e à presença do professor. Queremos contudo, esclarecer o enunciatário (leitor) qual sentido atribuímos ao termo “intencionalidade”: nos referimos ao conceito greimasiano de ‘intenção’, segundo sua explanação no dicionário de semiótica (GREIMAS, A J., COURTES, J., s.d., p. 237, grifo do autor).

1. Para explicar a comunicação enquanto ato, introduz-se geralmente o conceito de intenção, que se supõe motivá-la e justificá-la. Essa noção nos parece criticável, na medida em que a comunicação é então encarada ao mesmo tempo como um ato voluntário – o que certamente ela nem sempre é – e como um ato consciente – o que depende de uma concepção psicológica, demasiadamente simplista, do homem.

2. É por isso que preferimos o conceito de **intencionalidade** de origem claramente fenomenológica, que mesmo não se identificando nem com o de motivação nem com o de finalidade, os subsume: assim, ele permite conceber o ato como uma tensão que se inscreve entre dois modos de existência: a virtualidade e a realização. A formulação semiótica que gostaríamos de dar desse conceito o aproxima do conceito de competência modal

SINOPSE DO SERIADO

Cinco jovens chegam, por acidente, a uma ilha desconhecida. Sem ter como sair dela, e com poucos resquícios de sua “civilização”, fazem metaforicamente o trajeto percorrido pela humanidade, desde sua pré-história até os dias de hoje. Os jovens tentam se adaptar a essa nova realidade, **usando os recursos disponíveis na natureza**. Eles servem de cobaias para Nefasto, o vilão da série, que é um micróbio evoluído, com tamanho de um ser humano adulto, que usará os jovens para estudar a melhor maneira para levar a humanidade a se auto destruir.

Os caminhos que os jovens percorrerão **rumo à sobrevivência**, as dificuldades e as soluções que encontrarão no decorrer da história serão o principal assunto da série, que falará das **questões ambientais** usando recursos de seriados de aventura, com suspense, mistério e muita comédia (TV. CULTURA , 2003, grifo nosso).

Dados complementares à sinopse: além das crianças, Gigante (dezessete anos) e Maíra/Professora Rocha (doze anos), as personagens envolvidas em nossa análise são: a) Arielibã, feiticeiro vilão que, tentando fazer clones de si mesmo para povoar o planeta Terra, causou acidentes genéticos com insetos criando b) Nefasto, um micróbio gigante que acaba subjugando seu criador, mantendo-o cativo dentro de seu corpo; c) Polca, uma libélula gigante que, a princípio, é coadjuvante de Nefasto e, depois, passa a ser sua oponente. Rá, Tim, Bum são animais (bonecos *muppets*), que personificam o narrador da história e fazem interferências ocasionais no texto.

5. ANÁLISE SEMIÓTICA DO CORPUS: A TEORIA GREIMASIANA

Colocamo-nos agora na posição do enunciatário que foi seduzido pela análise de um texto televisivo sincrético. A primeira hipótese de trabalho que nos vêm à mente é aquela apresentada por Greimas (1993, p. 247): “O efeito de sentido que produz a organização textual é claro: o texto apresenta-se como um signo, cujo discurso, articulado em isotopias figurativas múltiplas, não seria senão o significante, que incita a decifrar seu significado”. Entendemos que, tomando por base a manifestação textual, que une os planos do conteúdo e da expressão, não podemos nos ater ao significante, devemos buscar, outrossim, o “fazer semiótico”, cujo procedimento requer, na definição de Courtés (1979, p.50), “o abandono (em parte), num primeiro tempo, do plano da forma lingüística, para trabalhar no campo do significado[...]”. Finalmente, levamos em consideração que o sentido textual, conforme descrito por Fiorin (1996, p.31) “não é redutível à soma dos sentidos das palavras que o compõem, nem dos enunciados em que os vocábulos se encadeiam, [...] decorre de uma articulação dos elementos que o formam”.

E assim, diante da complexidade da tarefa que nos propusemos a realizar, optamos por utilizar a teoria semiótica, em conformidade com a proposta de Algirdas Julien Greimas, para a análise da manifestação verbal. Essa teoria foi descrita, em 1974 no Jornal *Le Monde*, como uma teoria da significação (PARRET, 1985, p. lxxix). Sua metodologia apresenta-nos a possibilidade de desmontar a mensagem, considerando seus múltiplos aspectos manipuladores, revelando, então, toda a intencionalidade nela contida. Sua aplicação, ao *corpus* que delimitamos para análise no “Ilha Rá-tim-bum”, possibilitará concluir sobre o respeito, do enunciador,

com o desenvolvimento social e emocional do enunciatário (crianças), bem como sobre o seu comprometimento, com objetivos educacionais.

A metodologia, formatada por Greimas, a partir da observação da existência de formas universais de organização da narrativa, pode ser aplicada a qualquer texto, segundo experimentação de seus discípulos e pesquisadores, seja o referido texto gestual, impresso ou eletrônico, interpessoal, ou mesmo, inserido em mídias de massa. Os semas (ou classemas), valores semântico-contextuais, sejam intencionais ou acidentais, serão revelados.

Os conceitos formulados por Greimas, foram reunidos no Dicionário de Semiótica, referenciado na bibliografia deste trabalho. Essa obra constitui-se em um prático instrumental para utilização da teoria greimasiana.

Por entendermos que a teoria semiótica, não é de conhecimento universal, abordaremos, de forma resumida, alguns de seus conceitos.

O objeto de estudo da semiótica greimasiana, é o sentido textual parafrásico - que dá coesão para as diversas unidades discursivas, presentes no interior do discurso propriamente dito - e seus efeitos (GREIMAS, s.d.). Para analisá-lo, vale-se a semiótica de uma metodologia, que possibilita desconstruir o sentido globalizado do texto/discurso, proporcionando assim, arquiteturar-se o percurso gerativo¹ da significação (quadro 02, p.78), em seu transitar, por cada uma das suas camadas.

Conforme explica Barros (1988, p. 82), “a teoria semiótica examina a enunciação enquanto instância pressuposta pelo discurso”. Concluímos, então, que somente é possível caracterizar os procedimentos enunciativos, adotados pelo

¹ Percurso dos sentidos, que vai do mais simples ao mais complexo, do mais abstrato ao mais concreto, organizado em lugares de articulação da significação, passíveis, cada qual, de descrição autônoma (BARROS, 1988, p. 88).

destinador do discurso, por meio das marcas encontradas no enunciado. Para Barros (ibidem, p.82), essas marcas são encontradas em todos os níveis do percurso gerativo, porém, são mais perceptíveis nas estruturas discursivas “[...] nas projeções da sintaxe do discurso, nos procedimentos de argumentação e na escolha dos temas e figuras, sustentadas por formações ideológicas”.

Vejamos de que forma o analista apreende o percurso do sentido, em cada uma de suas camadas, para interpretá-lo:

A) **Estruturas discursivas:** - a primeira que percebemos ao ter contato com qualquer texto. Nela os valores textuais são subentendidos por meio das figuras utilizadas, que, por seu grau de recorrência semântica, ou iteratividade, conduzem à identificação de níveis isotópicos desencadeadores de isotopias figurativas e temáticas (na semântica discursiva), que deverão desenvolver-se nas demais estruturas, dando coerência ao processo de significação. A discursivização condensa categorias aspectuais da espacialização, temporalização e actorialização (sintaxe discursiva).

B) **Estruturas Sêmio-narrativas**

1) **No nível da sintaxe narrativa de superfície** – actancial - o esquema narrativo canônico (manipulação, competência, performance, sanção) se nos apresenta, definindo a ação dos sujeitos² entre si, ou como participantes de situação de troca, atribuição, renúncia ou comunicação participativa de objetos. Analisam-se os relacionamentos entre: sujeito, objeto, destinador, anti-sujeito e desenvolvem-se, então, os programas

² Sujeito e objeto semióticos são papéis narrativos, que podem ser representados em um nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais (FIORIN, 1996, p. 22).

narrativos (PN), designando os diversos percursos narrativos. Por fim, as estruturas modais, revelam como age o sujeito, impulsionado pelo “querer”, “dever”, “saber”, “poder fazer” ou “ser” e suas negações.

A semântica narrativa é a instância da atualização dos valores, que deverão ser assumidos por um sujeito. Na visão de D’Ávila (1999a) é o lugar das restrições impostas à combinatória, em que se decide, em parte, o tipo de discurso a ser produzido.

2) A Estrutura Elementar da significação – têm-se aqui a sintaxe e a semântica elementares, compondo o nível profundo do conteúdo, na apreensão do sentido. Afloram dos temas, os semas, as unidades mínimas de significação classemática, que remetem aos objetos-valor, a serem abordados na análise textual. Cada sema, para existir, pressupõe o seu oposto em uma relação antonímica. Os opostos relacionam-se entre si de forma axiológica, complementando-se, contrariando-se ou contradizendo-se. A ferramenta utilizada para análise da articulação entre os semas é o quadrado semiótico, conforme exemplificamos abaixo, considerando como objeto-valor (ideologia buscada no texto) a aquisição da autonomia:

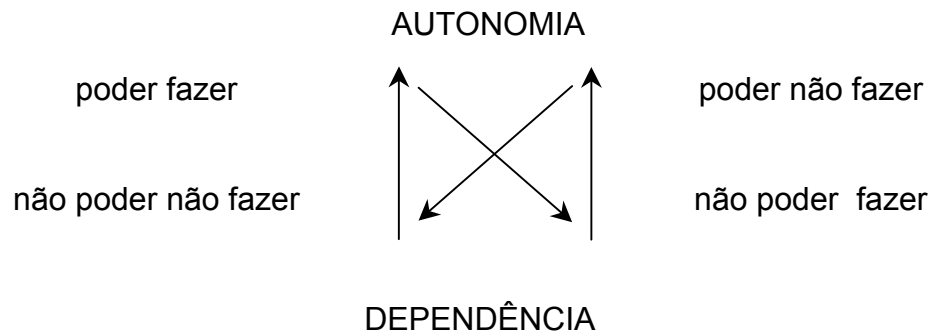


Figura 2 – O quadrado semiótico

A significação é operada na narratividade. Na semiótica greimasiana, narratividade é considerada “uma ou mais junções , isto é, quer conjunções, quer disjunções dos sujeitos com os objetos[...]. É a irrupção do descontínuo na permanência discursiva de uma vida, de uma história[...]. Um enunciado de fazer, afetando o enunciado de estado” (GREIMAS apud COURTÉS, 1979, p. 92). Fiorin (1996) descreve a narratividade como uma transformação, que faz com que o estado inicial de um determinado sujeito, seja diferente de seu estado final.

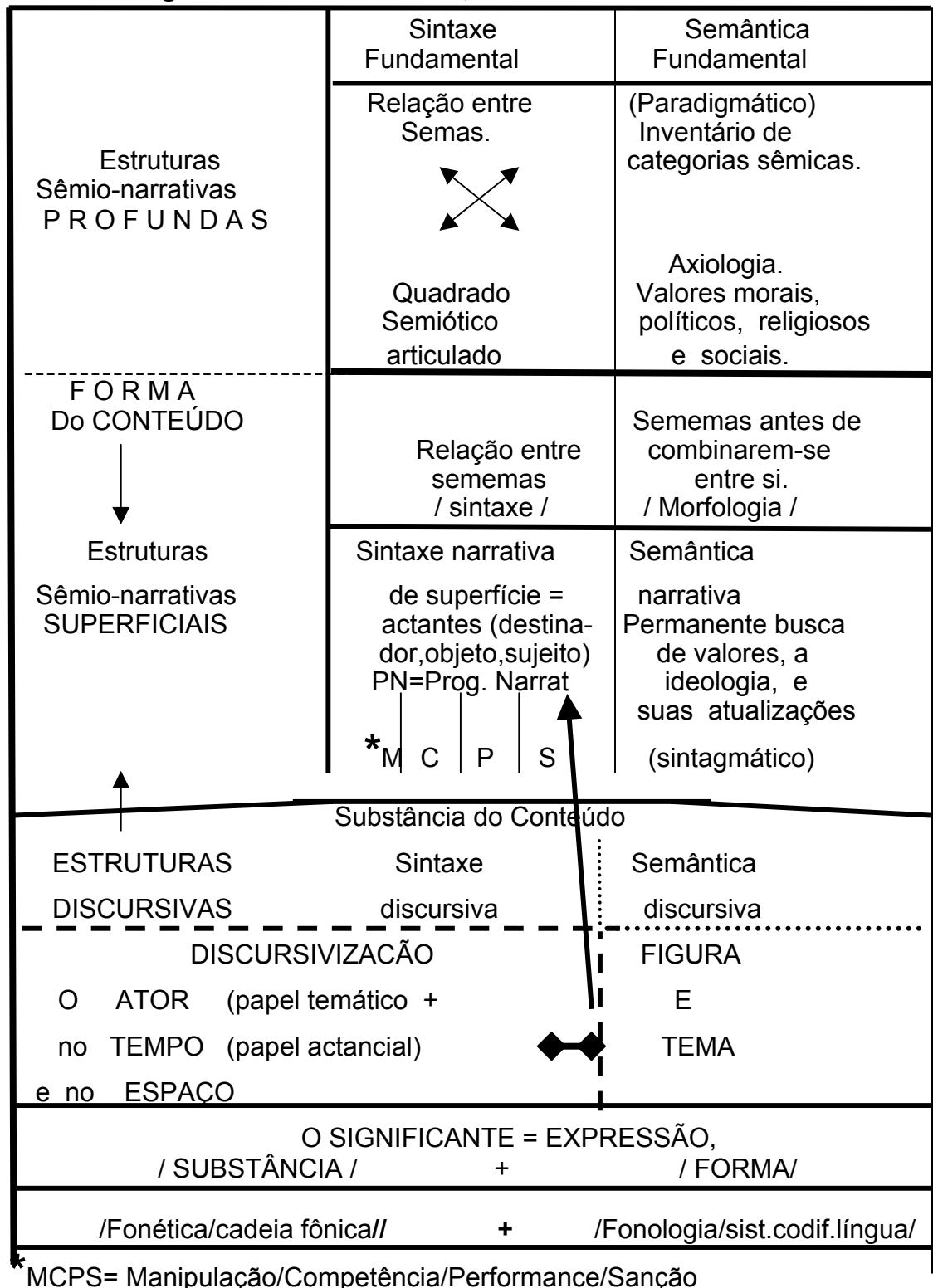
A narratividade mostra, nas relações sintagmáticas, o percurso realizado pelo sujeito da ação transformadora. Tal percurso é impulsionado por três elementos: disjunção, contrato e prova. Estar privado de algo, que se deseja obter, (objetos-valor) é a condição inicial. A relação contratual desencadeia as ações; o contrato implica na aceitação de um compromisso, modalizada por um “querer” ou um “dever fazer“, assumidos pelo sujeito, seja qual for sua motivação, entre elas, podemos citar confiança ou obrigação (GREIMAS, s.d). Na seqüência, o sujeito

enfrenta a fase de *qualificação*, enfrentando provas e, na *fase decisiva*, disputa a posse de objetos modais. Finalmente, o herói, por sanção positiva, ou negativa, cognitiva ou pragmática, recebe o *reconhecimento*, ao ser investido nas posições conquistadas. A sanção é, ao mesmo tempo, pragmática (retribuição) e cognitiva (reconhecimento).

No quadro a seguir, que apresenta o percurso gerativo do sentido, conforme proposto por Greimas no dicionário (s.d.), e recodificado podemos identificar a representação do percurso do sujeito, através do esquema recodificado por D'Ávila³ em 1995, podemos identificar a representação do percurso do sujeito, por intermédio do esquema narrativo assim figurativizado "MCPS", que expressa as possíveis etapas dos enunciados de fazer: Manipulação, Competência, Performance e Sanção. A vivência de tais etapas, resultam na transformação do estado do sujeito.

³ Fotocópia distribuída, em sala de aula. A recodificação deu-se em função de possibilitar, aos seus alunos, maior entendimento da teoria.

O Significado = Conteúdo, em Substância e Forma.



Quadro 2. Percurso gerativo do sentido - Greimas⁴.

⁴ Recodificado por Nícia R. D'Ávila, fruto de pesquisas efetuadas entre 1995 e 2004. Foi algumas vezes modificado, na tentativa de enriquecê-lo com detalhes, dado o seu alto grau de abstração.

Conceitos minimamente postos, concluímos, que a teoria semiótica nos habilita, pela dissecação das camadas discursivas e sêmio-narrativas, a identificar, por meio dos temas abstratos e figuras do conteúdo, presentes de forma reiterada no enunciado analisado (isotopias figurativas e temáticas), todo o fazer-crer, contido no cerne do discurso e os valores profundos, axiologizados, a serem trabalhados no quadrado semiótico, sob a forma de semas. Tal procedimento nos permite avaliar não apenas o que foi manifestado, com seus efeitos de sentido (substância do conteúdo), mas principalmente o “como” do sentido (a forma do conteúdo). Só será possível entender a real intencionalidade⁵, do destinador da mensagem, com a minuciosa avaliação dos conteúdos verbais (lingüísticos/literários) e não-verbais (gesto, cor, traços, sonoridades, plasticidade, proxêmica) favorecida pelo emprego da teoria semiótica greimasiana (para a manifestação verbal) e a teoria semiótica da Figuralidade, de D'Ávila, para a não-verbal.

Acreditamos que valores humanos e históricos, apropriados ao universo adulto, devem ser revelados, após a análise do *corpus*, pois partimos do princípio que, sendo o programa fruto de um esforço enunciativo de uma equipe formada, na sua grande maioria por adultos, apresentará, como reflexo, figuras ou componentes modalizadores, que objetivem um /fazer-crer/ “ser infantil”, nos moldes perpetuados pela estrutura social, à qual os atores da enunciação pertencem. As estruturas - sêmio-narrativas, fazendo, constantemente, apelos às discursivas, revelarão, no plano do conteúdo, a habilidade de manipular conceitos, alinhados ou não, com propósitos educativos.

Não seria viável fazer nesta dissertação, em consequência da limitação imposta pelo tempo, uma análise semiótica em profundidade, de toda a série “Ilha Rá-tim-bum”, composta por cinquenta e quatro episódios seriados. Optamos, então,

⁵ A intencionalidade difere de intenção, por implicar em “motivação” acrescida de “finalidade”.

por selecionar parte do último episódio seriado, que costuma conter o maior número de referências verbo-sinestésicas, que alertam, quanto aos valores morais, psíquicos, éticos e estéticos, resumindo as sanções do enunciador, para exemplificar a condução da leitura crítica.

5.1 O CORPUS

O trecho fílmico, objeto de nossa análise, está inserido no episódio denominado “Haluma Kaii” = Viva a Vida (SOUZA, 2002). A ação se passa, na Torre do Nefasto.

Para melhor apreensão dos conteúdos sincretizados na leitura televisual, quando verbalizados, adotaremos a simbologia proposta por D’Ávila (1995): o sinal entre chaves { }, indica a concomitância da representação gestual, com a fala; quando entre barras duplas // // , a simultaneidade com os efeitos sonoros; quando entre colchetes [], inserido em meio à narração - que privilegia o significado verbal manifestado - indica a consignação de imagens de objetos do mundo real, valorizados na tela, que não puderam ser visualizadas pelo leitor, mas que foram apresentados em concomitância às falas dos atores, como *interferentes ocasionais*, alterando, nesse instante, o significado da linguagem verbal manifestada.

<p>LEGENDA RÁPIDA</p> <p>— fala</p> <p>[] imagens valorizadas</p> <p>{ } gestos</p> <p>// // efeitos sonoros</p> <p>em negrito ou <i>itálico</i> = lexemas de valor</p>

SEQUÊNCIA 1

NEFASTO ENTRA EM CENA, {ARRASTANDO A MAÍRA PELO BRAÇO}. //Música tensiva até o meio da seqüência 03//

NEFASTO: Onde está? Onde está? [procurando pelo cajado]

POLCA E GIGANTE ENTRAM NA SALA.

POLCA: É isto que você está procurando? [mostrando o *cajado* em seu poder]

NEFASTO: Desde quando deixei de merecer o tratamento de senhor?

POLCA: Desde o momento que eu não precisei mais *fingir que eu respeito* você.

NEFASTO: Tratemos disso em momento oportuno. Por hora dê-me. Dê-me!!!!
[pedindo o cajado] [mão do Nefasto em primeiro plano abrindo e fechando, ao centro da tela, pedindo o cajado].

POLCA: Este cajado não lhe pertence! [mostrando o cajado]

NEFASTO: *Maldita!Traidora!Biltre!Sacripanta!* (dirigindo-se a Polca) [Maíra com expressão de medo, Nefasto com expressão de ódio, seu rosto parece que vai explodir].

POLCA: Eu lhe darei o cajado de Arielibã, quando a Maíra estiver lá embaixo e viva!

NEFASTO: Muito interessante! A *aberração da natureza*, (Polca) resolveu dar uma de *heroína*. Fique do meu lado, que eu lhe *pouparei a vida!*

SEQUÊNCIA 2

GIGANTE {DESFAZ O EMBRULHO}, REVELANDO A *SERINGA*, COM PRÓPOLIS. NEFASTO *FAREJA*; {Nefasto inspira} IDENTIFICA A AMEAÇA QUE O CERCA E {FICA *FURIOSO*}. COMEÇA A {*CHACOALHAR*} A MAÍRA VIGOROSAMENTE.

MAÍRA: O que é isto Gigante? (referindo-se ao conteúdo da seringa).

GIGANTE: Própolis, *aquele barato* que as abelhas usam, para proteger a colmeia de *micróbios!!!* [Seringa e agulha em primeiro plano na tela].

NEFASTO: Caros *correligionários*, o *patético candidato a herói* veio preparado para uma *execução?* (dirigindo-se a todos).

MAÍRA: A gente combinou, que não ia *matar* ninguém, que a gente não tinha o *direito*. [fala para Gigante]

GIGANTE: Mas ele é o Arielibã!! (referindo-se ao fato de Nefasto abrigar Arielibã, dentro do corpo dele); {expressão facial de raiva}.

NEFASTO: Eu o *carrego* dentro de mim, mas eu o *vencerei!!!* Assim como a todos! (mencionando Arielibã).

GIGANTE: Isso é uma *doença*. [(ala para Nefasto).

NEFASTO: Da qual não quero sarar. Sinto-me muito *feliz*, neste estado e estou pronto para causar mais uma *tragédia*. {Pressionando Maíra}

MAÍRA GEME {Nefasto está quase *enforcando* a menina}.

SEQUÊNCIA 3

TORRE DO NEFASTO

POLCA {*ATINGE* O NEFASTO}, COM UM *RAIO* DO CAJADO, QUE {*SOLTA* MAÍRA} E ACABA TAMBÉM {*LIBERTANDO* ARIELIBÃ} DO CORPO DE NEFASTO. ELES {*SE ABRAÇAM*} E NEFASTO {*SURPREENDE-OS*, PEGANDO O CAJADO DA MÃO DA POLCA E PUXANDO A MAÍRA DE VOLTA PARA SI}.

SEQUÊNCIA 4

TORRE DO NEFASTO

NEFASTO GARGALHA E PREPARA-SE PARA {LANÇAR UM RAI DO CAJADO}, NOS OUTROS. ARIELIBÃ ,COM UM {PASSE DE MÁGICA}, PEGA O CAJADO DO NEFASTO.

GIGANTE: Professora Rocha!!! (chama Maíra).

GIGANTE (ARREMESSA A SERINGA) PARA A MAÍRA. (cenas seguintes são desfocadas, ocultando detalhes). MAÍRA {LUTA COM NEFASTO} E CONSEGUE {APLICAR A INJEÇÃO} DE PRÓPOLIS NELE! ELE {CAMBALEIA} E, [CAINDO AO CHÃO] //som do corpo batendo no chão//, {TRANSFORMA-SE} NO ARIELIBÃ [só aqui volta o foco]. SUBENTENDE-SE, QUE O NEFASTO *MORREU*.

No *corpus*, o diálogo a seguir, entre os narradores Ra, Tim e Bum, (actante coletivo, Sx), tem relevante importância, pois permite-nos abstrair os valores, declarados pelos narradores (em negrito): solidariedade, coragem, amizade, leitura, troca de experiências, pacifismo, bom humor e valorização da vida. A esses valores acrescentamos ainda, a conservação do meio ambiente, mencionada na sinopse.

RA: Chegou a hora, viu?[hora do seriado acabar]

TIM: Esta é a nossa última participação, tá?

BUM: Porque uma hora, a história acontece sozinha, né?

RA: E nós contamos toda esta história para **divulgar bons valores, tá?**

TIM: Como a **solidariedade, a coragem e a amizade, viu?**

BUM: A **leitura, a troca de experiências, o pacifismo e o bom humor.**

RA: E a **valorização da vida, né?**

TIM: Para quem não sabe, *Haluma Kaii*, quer dizer "Viva a vida", viu?

BUM: Então tchau!

OS TRÊS JUNTOS: *Haluma kaii*.

5.2 O PERCURSO DO SENTIDO VERBAL, NO TEXTO / DISCURSO

Sendo o caráter sincrético do enunciado, de abordagem complexa, examinaremos neste trabalho, quando focados na linguagem verbal (simbólica), a inserção concomitante de elementos de outras linguagens, do universo não-verbal (semi-simbólicas) uma vez que, no enunciado, ambas manifestam-se em concomitância.

Iniciaremos, apresentando as estruturas discursivas, que fundamentam a *mise-en discours* (colocação em discurso), do texto manifestado.

5.3 SINTAXE DISCURSIVA

Na espacialização, como estrutura do caráter proxêmico, a ficção se faz presente, em elementos que, por não possuírem coerência ou referente real no mundo, estabelecem uma relação embreadora, entre o efeito de real e a ficção: na ilha, as cores da flora são invertidas e existe desproporção, no tamanho das plantas, frutas e animais; a Torre do Nefasto, no alto de um penhasco íngreme, possui celas para aprisionamento de oponentes e um sofisticado sistema de vigilância; a antropomorfização de animais e plantas, que, em sua maioria, representam na história, uma ameaça à vida das personagens crianças. A

atribuição de poderes mágicos a personagens, sua caracterização por meio da maquiagem e do figurino, a utilização da iluminação cenográfica, de efeitos especiais mecânicos, da computação gráfica e dos efeitos sonoros, dão o toque final para que a ficção preencha todo o seu espaço. Na maior parte do tempo, o envolvimento sinestésico tensivo, criado pela espacialização e pelos papéis temáticos e actanciais dos atores, atua, disforicamente, na timia do enunciatário.

PAPÉIS TEMÁTICOS E ACTANCIAIS

TEMÁTICO (discursivo)	ACTANCIAL (narrativo)
Nefasto	S1 -Sujeito manipulador do fazer dever e fazer querer
Gigante	S2 -Sujeito manipulador e manipulado (adjuvante)
Maíra	S3 -Sujeito destinatário manipulado
Polca	S4 -Sujeito manipulador do Dever fazer (xingar)
Arielibã	S5 -Sujeito manipulador e manipulado
Narrador Rá, Tim e Bum	Sx –Actante coletivo Sujeito do fazer saber e judicante
Crianças	Sc -Sujeito manipulado (do dever – fazer)

Quadro 03. Actantes sujeitos, papéis temáticos e actanciais, na estrutura discursiva.

5.4 SEMÂNTICA DISCURSIVA

Na semântica discursiva: o inventário nos campos semânticos, que grifamos em itálico no *corpus* - arrastando; o cajado; fingir que eu respeito; maldita; traidora; biltre; sacripanta; aberração da natureza; heroína; pouparei a vida; seringa; fareja; furioso; chacoalhar; aquele barato; micróbios; correligionários; patético candidato a herói; execução; matar; direito; carrego; vencerei; doença; tragédia; enforcando; atinge; raio; mágica; luta; aplicar a injeção; transforma-se; morreu - teve papel fundamental para o desenvolvimento dos programas narrativos hipotáticos. Esta etapa analítica fez emergir **figuras do** conteúdo, que permitiram extrair os temas e as isotopias figurativas, propaladas pelo enunciado. A isotopia temática, por sua vez, estruturou o percurso discursivo.

Segundo J. Courtés (1979, p. 62-64), para que uma seqüência discursiva seja considerada isotópica, deverá possuir um ou vários classemas (figuras sêmicas) recorrentes.

Vejamos, na descrição de Barros (1998, p.87), como se configura o conceito de isotopia:

Isotopia é a reiteração de quaisquer unidades semânticas (repetição de temas ou recorrência de figuras) no discurso, o que assegura sua linha sintagmática e sua coerência semântica. A isotopia figurativa caracteriza-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras aparentadas e correlacionadas a um tema, o que atribui ao discurso uma imagem organizada da realidade. Isotopia temática é a repetição de unidades abstratas em um mesmo percurso temático.

Para uma visão aprofundada e detalhada do conceito isotopia, termo de autoria greimasiana, sugerimos uma consulta ao dicionário de Greimas (s.d).

5.5 A IDENTIFICAÇÃO DO PLANO ISOTÓPICO

É do plano isotópico que emergem as *isotopias*. Estas designavam inicialmente a *iteratividade* no decorrer de uma cadeia *sintagmática* de *classemas* que garantem ao discurso-enunciado, a homogeneidade. A isotopia é hoje reconhecida, como a recorrência de categorias sêmicas.

Observemos então, no “lha”, como se definem as isotopias figurativas e temáticas advindas dos percursos dos actantes sujeitos, para atender ao plano isotópico, que propala o prazer em viver a vida, relacionando-o ao termo aprendizagem. Este termo de caráter polissemêmico, identificado nos percursos figurativos geradores de isotopias, caracteriza-se por semas específicos de natureza eufórica ou disfórica.

O termo polissememia, contendo virtualmente um conjunto de semas é, por natureza, polissêmico, segundo Greimas⁶. Nessa perspectiva, ele adota o termo “polissememia” como apropriado a designar lexemas suscetíveis de serem contextualizados nas suas diferentes acepções, enquanto sememas distintos (com vários significados atribuídos a um mesmo significante). A exemplo, o termo “operação”, colocado nos contextos militar (com os semas: bélico, resistência, defesa, ataque, estratégia, logística), e cirúrgico (com os semas: hospitalar, odontológico, médico), cada semema contém semas diversificados, exceto no sema “logística”, que tanto classifica o contexto militar, matemático, cirúrgico, acadêmico. Logo, a logística pode ser um classema (exemplo acima), bem como ser um lexema polissemêmico.

⁶ Anotações de D’Ávila, de orientações recebidas verbalmente do Mestre Greimas em 1984, à Rue Monsieur Le Prince, n° 10. Paris - 6^{ème}.

Percurso Figurativo da Valoração - Isotopias figurativas, extraídas dos percursos dos actantes-sujeitos, convergindo à Isotopia Temática do Prazer (viver a vida):

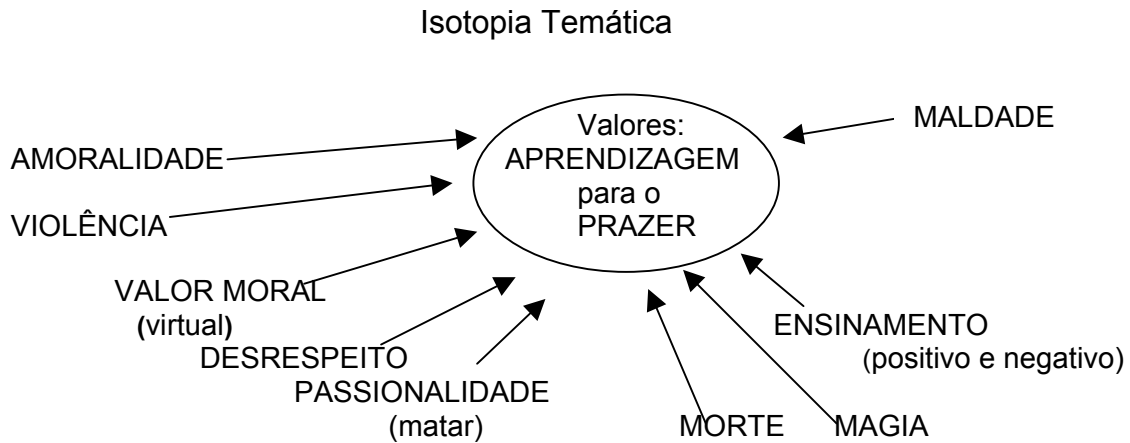


Figura 3 - Plano isotópico

Estabelecemos, no plano isotópico, as isotopias figurativas demonstradas na figura 4, a seguir, que convergem à isotopia temática da aprendizagem, como competência para o bem-estar, com prazer (saber / poder/ querer / dever-adquirir).

Conforme teorizado por Greimas (s.d., p.41) , o “Ser Verdadeiro” revela-se no relacionamento semântico, entre camuflagem e decepção, nesse caso: fazer S3 (Maíra) dever intimidar-se, (intimidação = dimensão pragmática da factitividade /manipulação/).

5.6 ISOTOPIAS FIGURATIVAS

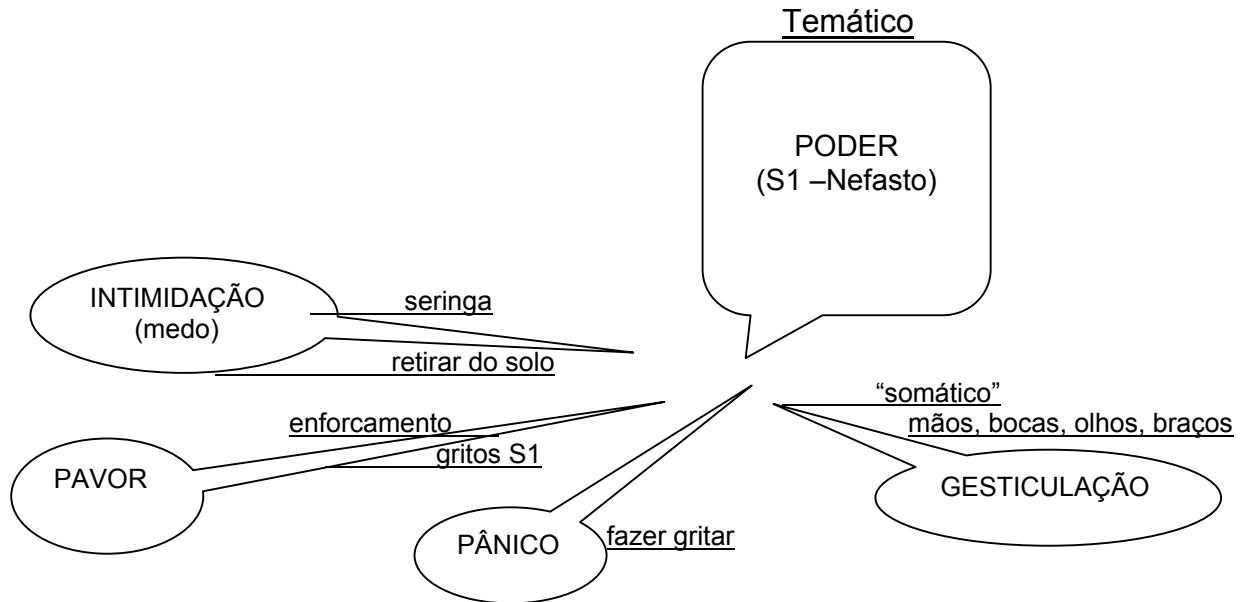


Figura 4 – Isotopia figurativa do poder

Parte-se de uma expectativa, pela qual presume-se “ser prazerosa”, a leitura textual, porém percebe-se, em consequência da análise do relacionamento entre os termos axiologizados, no quadrado semiótico, a camuflagem de valores, revelando-se no enunciado, o “não ser prazerosa”, o que culmina em decepção.

Entendamos “camuflagem” e decepção, sob a ótica greimasiana:

A camuflagem é uma figura discursiva, situada na dimensão cognitiva, que corresponde a uma operação lógica de negação no eixo dos contraditórios *parecer/não parecer* do quadrado semiótico das modalidades veridictórias. A negação – partindo-se do verdadeiro (definido como a conjunção do *ser* e do *parecer*) – do termo *parecer* produz o estado de secreto: é a essa operação, efetuada por um sujeito dado que se chama camuflagem. Ela é, portanto, diametralmente oposta à decepção que, partindo do falso (= *não ser* + *não parecer*) e negando o *não parecer*, estabelece o estado de mentiroso. Em um e outro casos, trata-se de uma operação de negação, efetuada sobre o esquema da manifestação (GREIMAS, A J., COURTES, J., s.d., p. 42)

Faz-se indispensável a apresentação do quadrado semiótico da veridicção, para a articulação do sentido dos termos contrários, “camuflagem x decepção”, conforme proposto por Greimas (s.d., p. 488):

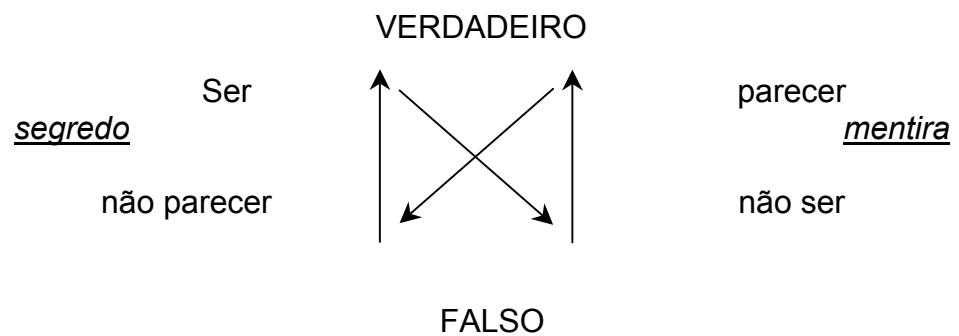


Figura 5 – Quadrado semiótico da veridicção

Os papéis temáticos revezam-se nesse jogo de “ser e parecer”, mas “não ser”, que é caracterizado pela camuflagem enunciativa. Tal situação é visível quando, em momentos estratégicos, o sujeito S1, Nefasto, e o antisujeito, S4 - Polca, envolvidos em disputa pela posse do objeto modal, “cajado”, deixam seus papéis de sujeito e antisujeito e escondem-se, sob a máscara de aparente bondade, para atingir seus objetivos, exercendo um fazer cognitivo persuasivo. Nefasto tenta convencer Polca a entregar-lhe o objeto modal, prometendo que irá poupar-lhe a vida (bondade); ela, por sua vez, afirma que dará (bondade), o cajado a ele, se ele libertar Maíra (S2). Na prova simulada, ambos escondem-se, sob a máscara da bondade, em alguns momentos, para fazerem-se passar por protetores e adquirirem a competência, ou seja, a prova qualificante⁷, a fim de poderem realizar os seus programas narrativos, as performances narrativas. Eles camuflam-se, no momento

⁷ Corresponde à recorrência, de sintagma narrativo, identificado pelo exame das funções proppianas, (Vladimir Propp) no conto maravilhoso. São três formas de prova: qualificante, decisiva e glorificante. A primeira corresponde à aquisição de competência, para a realização do programa narrativo (GREIMAS,s.d., p. 358).

de adquirirem a competência. Maíra, por sua vez, também assume diversos papéis actanciais, como sujeito deceptor, que, segundo Greimas (s.d., p. 98), é “o sujeito suscetível de assumir diversos papéis actanciais, no plano da veridicção”. Em um momento, mostra a fortaleza moral de quem fará preservar um contrato pré-existente (não matar), e no seguinte, revela seu real ser, matando S1. Nos exemplos analisados, observa-se um jogo de espelhos, quando os papéis actanciais são alternados, apresentam-se pelo que não são = mentira, ao mesmo tempo que escondem o que são = segredo, desmascarando-se, na seqüência.

5.7 SINTAXE E SEMÂNTICA NARRATIVAS

Na seqüência, vamos delimitar o Programa Narrativo de Base, o qual identifica a falta⁸, que motivou a produção do enunciado, premissa que norteia nossa análise.

SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE

Os programas narrativos revelam a relação, situada no eixo do desejo, que motiva o sujeito a procurar um objeto. Na definição de Everaert-Desmedt (1984, p.33, grifo da autora) tal relação culmina, em um fazer transformador:

[...] ele (sujeito) exerce um fazer transformador, para atingir um estado de conjunção (ou de disjunção) com o objecto. Chamar-se-á a este processo um programa narrativo (abreviado em PN).

A execução de um **PN de base ou principal** de um ou de vários PN intermediários, a que se dará o nome de **secundário** (hipotáxico).

⁸ Conforme Santana (1994), Greimas conserva a terminologia de Vladimir Propp para *falta inicial*, com a diferença de que, para Propp, a *falta* constituía uma *função* e, para Greimas, ela é considerada um *estado* inicial, caracterizado pela *disjunção*.

No “Ilha Rá-tim-bum”, para transmitir valores aos enunciátarios (crianças), os narradores desenvolvem os percursos narrativos por meio de PN’s, valendo-se de objetos modais para atingirem o Objeto-Valor, que é, nesse caso, garantir o próprio prestígio, fazendo com que haja aceitação coletiva da mensagem enviada.

O sujeito de nosso interesse, a criança (Sc), especificamente, apresenta-se em situação de disjunção de determinados valores, constituídos sob a forma de ideologias que, durante o desenrolar da narrativa, vão sendo buscados.

5.8 OS PROGRAMAS NARRATIVOS

A legenda para a análise canônica dos programas narrativos, assim se define: **OV = objeto-valor; PN = programa narrativo; F = função; D = Destinador; \cap = conjunção; \cup = disjunção; \rightarrow = implicação lógica de transformação; Om = objeto modal; [] = enunciado do fazer; () = enunciado de estado, S = Sujeito; Sc = criança.** As palavras sublinhadas e com asterisco, à direita, apresentam os temas e as isotopias, presentes em cada programa.

O enunciado de estado - (Sc \cup OV), apresenta o narratário (criança), em disjunção com o objeto valor, que definimos como “aprendizado de valores”.

PN BASE F: $Sx \rightarrow (Sc \cup Ov) \rightarrow (Sc \cap Ov)$ (virtual)

Sx = narrador;

Sc = narratário (crianças);

OV = Objeto-Valor : o aprendizado de valores

valores para “Viver a Vida”, aproveitá-la no que tiver de melhor a oferecer = valorização do Prazer = Valência (valor do valor)⁹.

Na seqüência, passaremos a desenvolver os programas narrativos hipotáxicos.

SEQUÊNCIA 1

PN1 F: $S1 \rightarrow [(S3 \cup Om)] \rightarrow [(S3 \cap Om)]$ realizado.

S1= Nefasto ; S3= Maíra; Om= agressão.

violência*

PN2 F: $S1 \rightarrow [(S4 \cap Om1)] \rightarrow [(S4 \cup Om1)]$ virtual.

S4=Polca; Om1=cajado (objeto mágico do poder fazer).

PN3 F: $(S4) \rightarrow [(S4 \cup Om2)] \rightarrow [(S4 \cap Om2)]$ realizado.

desrespeito*

Om2= desrespeito a S1 (“não precisei mais fingir que respeito...”).

PN4 F: $S4 \rightarrow [(S4 \cap Om3 \cup S1)] \rightarrow [(S4 \cap Om3 \cap S1)]$ virtual.

Om3=valor moral (“o cajado não lhe pertence...”).

moralidade*

⁹ O conceito de valência, conforme Bertrand (2003, p. 432), designa a “condição de existência e de aparecimento dos valores. As valências constituem um preâmbulo à instauração dos valores que definem as axiologias estabelecidas no discurso (conforme a negociação das equivalências)”.

- PN5 F: $(S4) \rightarrow [(S1 \cup Om4)] \rightarrow [(S1 \cap Om4)]$ realizado.
 S1 = Nefasto, S4 = Polca Om4=chingamentos.
 (maldita, traidora, biltre, sacripanta). desrespeito*
- PN6 F: $(S4) \rightarrow [(S1 \cap Om5)] \rightarrow [(S1 \cup Om5)]$ virtual. violência*
 Om5=Maíra viva PN7.
- PN7 F: $(S1) \rightarrow [(S4 \cap Om6)] \rightarrow [(S4 \cup Om6)]$ virtual.
 Om6 = ameaça, manipulação, por intimidação (=fazer dever fazer).

S4, após a ruptura de um contrato unilateral mantido com S1, que era modalizado pelo “dever fazer” respeitar S1, enfrenta sua prova qualificante. Observa-se a presença de dois objetos modais, sendo disputados: a menina e o cajado mágico. O sujeito S1 (Nefasto) e o anti-sujeito S4 (Polca) possuem, temporariamente, um objeto, porém desejam possuir os dois objetos e, com essa finalidade, utilizam-se da manipulação por intimidação. Para S1, o objeto modal do qual está disjunto - o cajado - permitirá que ele domine os antisujeitos (que figurativizam a humanidade) e S2 pretende usar o objeto modal “cajado”, para a libertação de Maíra (S3) (figurativizando a desopressão). O desrespeito, a violência e a moralidade são os temas abordados, no desenrolar dos programas.

No PN6, S4 oferece a S1 o objeto modal OM1 “cajado”, em troca do objeto modal Om5 “Maíra Viva”. No PN4, é invocada a questão da moralidade, questionando a propriedade do objeto modal, S4 argumenta que não dará o cajado a S1, pois o mesmo não pertence a ele, no entanto, no PN6 ela oferece o mesmo cajado, que também não pertence a ela, para S1.

SEQUÊNCIA 2

- PN8 F: $(S2) \rightarrow [(S1 \cup Om7)] \rightarrow [(S1 \cap Om7)]$ realizado. negatividade*
 S1= Nefasto, S2 = Gigante, Om7= “cheiro” revelador. [] (revelação: conteúdo do embrulho).
- PN9 F: $(S1) \rightarrow [(S3 \cup Om8)] \rightarrow [(S3 \cap Om8)]$ realizado. violência*
 S3= Maíra, Om8= agressão (ser chacoalhada).
- PN10 F: $(S3) \rightarrow [(S3 \cap Om9)] \rightarrow [(S3 \cup Om9)]$ realizado.
 Om9=curiosidade (conhecer o conteúdo do embrulho).
- PN11 F: $(Sx) \rightarrow (S2) \rightarrow [(Sc \cup Om10)] \rightarrow [(Sc \cap Om10)]$ realizado. ensinamento*
 Sx=narrador; S2 = Gigante, Sc = narratário;
 Om10=ensinamento (“própolis, aquele *barato que as abelhas usam* para proteger a colméia de micróbios”).
- PN12 F: $(S9) \rightarrow [(Sc \cup Om11)] \rightarrow [(S5 \cap Om11)]$ realizado. violência*
 S9 = narrador, manipulador de imagens.
 Om11= visão, em destaque, da seringa e da agulha.
 A inserção do interferente ocasional imagético,
 “seringa X agulha” em destaque, durante 05 segundos,
 serviu de elemento potencializador de disforia.
Passionalidade disfórica*

- PN13 F: $(D1) \rightarrow [(S2 \cap Om12 \cup S5)] \rightarrow [(S2 \cap Om12 \cap S5)]$ realizado. violência*
 S2 = Gigante; S5 = actante dual (S3 e S4 =correligionários).
 D1 = provocação de S1 (patético).
 Om12= conhecimento da intenção de S2 de matar S1;
 comunicação participativa do saber negativo de S1,
 (um sujeito dá a outro o objeto /saber
 = conhecimento, de sua propriedade,
 sem, no entanto, perder a posse do referido objeto).
- PN14 F: $(D2) \rightarrow [(S5 \cup Om13)] \rightarrow [(S5 \cap Om13)]$.
 D2= intimidação de S1 (candidato a herói).
 OM13=intimidar S2.
- PN15 F: $S2 \rightarrow [(O1 \cap S3 \cup O2) \rightarrow (O1 \cup S3 \cap O2)]$ virtual.
 O1=querer não matar S3=Maíra O2= dever matar. amoralidade*
- PN16 F: $(S1) \rightarrow [(S1 \cap OM15)] \rightarrow [(S1 \cup OM15)]$ virtual.
 S1= Nefasto, Om15=Arielibã “eu o vencerei”.
Competição entre mal x bem*
- PN17 F: $(S1) \rightarrow [(S6 \cup Om17)] \rightarrow [(S6 \cap Om17)]$ realizado. maldade*
 S1=Nefasto, S6=S2+S3+S4 (actante coletivo).
 Om17= “S1 querer causar tragédia”.
- PN18 F: $(S1) \rightarrow [(S3 \cup Om18)] \rightarrow [(S3 \cap Om18)]$ realizado. violência*
 S1=Nefasto, S3= Maíra, Om18= ser quase enforcada.

Nesta seqüência, a disputa prossegue, com a participação ativa de mais dois actantes – S2 e S3 - formando um actante coletivo, antisujeito, ao unirem-se a S4. Maíra (S3) ora desempenha o papel de objeto modal, ora de actante. Diversos objetos modais impulsionam as ações. Os temas em pauta são os abordados na seqüência anterior, complementados por ensinamento, maldade, competição entre mal e bem, passionalidade disfórica e negatividade. Todavia, o ensinamento introduzido pela manifestação verbal de S2 – Gigante – “própolis é aquele barato que as abelhas usam para proteger a colméia de micróbios”, faz-se acompanhar da inserção do componente disfórico, seringa e agulha, conforme imagem 03 apresentada na página 125 na Figura 12, fato comprobatório da provocação e intimidação aos narratários, causando interferência no processo de assimilação da mensagem (que deveria ser prazerosa), em virtude de provocar disforia, tensão, medo, causados pelo referido objeto.

SEQUÊNCIA 3

PN19 F: $(S4) \rightarrow [(S1 \cap Om19)] \rightarrow [(S1 \cup Om19)]$ virtual.

S4 = Polca; S1 = Nefasto; Om19=Maíra viva.

PN20 F: $(D) \rightarrow S4 \rightarrow [(S1 \cap Om20)] \rightarrow [(S1 \cup Om20)]$ atualizado. magia*

D=Raio ; S4 = Polca; S1 = Nefasto Om20= Arielibã.

PN21 F: $(S1) \rightarrow [(S1 \cup Om21)] \rightarrow [(S1 \cap Om21)]$ realizado.

S1 = Nefasto Om21= Cajado.

PN22 F: $(S8) \rightarrow [(S1 \cap Om22)] \rightarrow [(S1 \cup Om22)]$ realizado.

S8= Arielibã, S1= Nefasto, Om22 =Cajado.

PN23 F: $(S2) \rightarrow [(S3 \cup Om23)] \rightarrow [(S3 \cap Om23)]$ realizado.

S2= Gigante, S3= Maíra Om23=seringa.

PN24 F: $(S3) \rightarrow [(S1 \cup Om24)] \rightarrow [(S1 \cap Om24)]$ realizado.

morte*

S3= Maíra, S1= Nefasto, Om24=morte.

Esta seqüência incorpora mais um anti-sujeito ao actante coletivo, é Arielibã, denominado S8. Este actante, tanto quanto a Maíra (S3), alterna-se, no papel de objeto modal e actante. A manipulação e a circulação de objetos modais tem prosseguimento. Enfim, S3, de posse do objeto modal “seringa”, acaba vitorioso, demonstrando um “saber fazer”, eliminar S1, fazendo juz à sanção. A sanção, conforme demonstra Balogh (1996), é a última fase da seqüência narrativa, correspondente ao percurso do destinador-julgador, que interpreta os estados resultantes do fazer do sujeito operador (SO). Para S3, a sanção tem duplo caráter: cognitivo, sendo reconhecida como heroína, e pragmático, conquistando sua liberdade, como recompensa. Os temas em pauta são magia e morte.

5.9. SINTAXE E SEMÂNTICA FUNDAMENTAIS

Segundo Greimas, no dicionário de semiótica “[...] o nível fundamental se apresenta como um dispositivo axiológico suscetível de servir de base à geração de um leque tipológico de discursos possíveis[...]” (s.d., p. 400). O discurso, que rege

todo o seriado televisivo “Ilha Rá-tim-bum”, está centrado na construção de valores semânticos para “viver bem”. Na relação axionômica, entre Vida e Morte, estabelece-se uma relação hipotáxica hierárquica, com conceitos de liberdade, moral e poder. Tais valores permeiam todo o texto, e estão claramente presentes, no *corpus* escolhido. No quadrado semiótico, podemos observar como, por intermédio das operações sintáticas, esses termos efetuam seus percursos e acabam sendo representados, sintagmaticamente, no texto.

Esse nível de estruturação do sentido articula e dá forma categórica ao microuniverso, compreendido como o dos valores virtuais – enquanto não forem assumidos por um sujeito- produtor de significações discursivas.

Para passarmos da semântica fundamental à semântica narrativa, selecionamos os valores dispostos nos quadrados semióticos, desenvolvendo sua atualização, pela junção com os sujeitos da sintaxe narrativa de superfície.

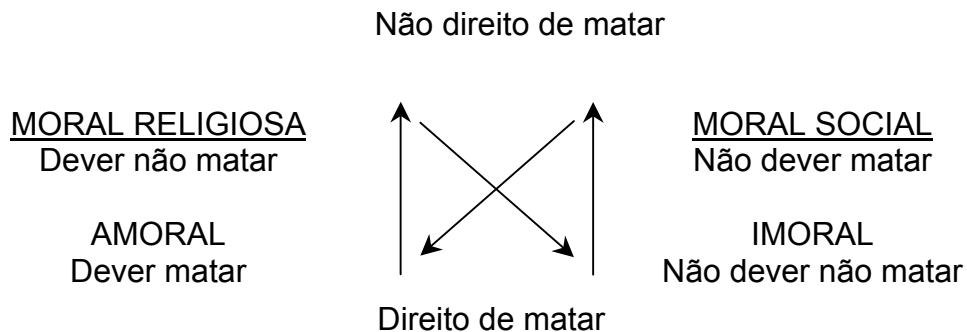


Figura 6 – Quadrado semiótico da moralidade

Os semas grifados na figura 6, identificam o nível semântico (fundamental = profundo), responsável pela articulação do sentido, determinado pelo percurso do sujeito.

Maíra, para libertar-se do aprisionamento imposto por Nefasto, acaba liquidando com a vida dele e do Arielibã. A modalidade do /dever-matar/ é definida pelo sema da /prescrição/. Dessa forma, o texto nos faz acreditar que, para a conquista da Liberdade, é permitida a adoção de práticas amorais (matar).

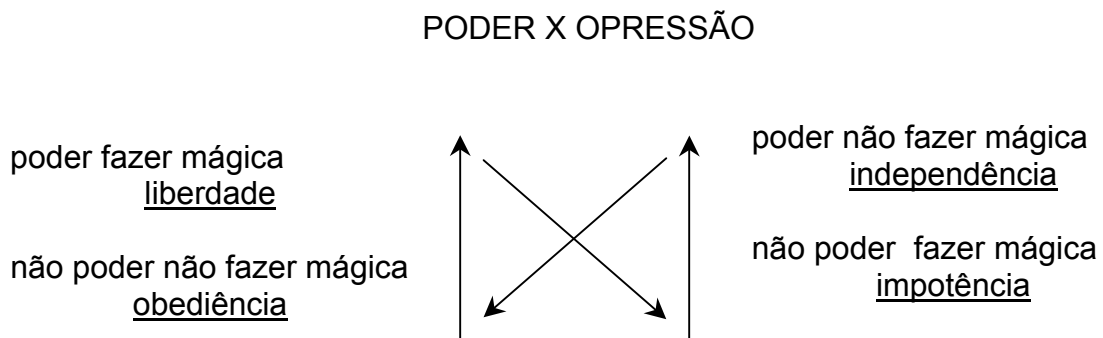


Figura 7 – Quadrado semiótico do poder

O complexo actante dual oponente, figurativizado pelo Nefasto/Arielibã, detém o poder na ilha. Ambos possuem poderes mágicos, que lhes conferem características sobrenaturais, potencializadas pela manipulação de objetos modais (cajado, poção). A não-conjunção momentânea (D'Ávila, 1990), com objetos modais mágicos, fragiliza esses actantes, em momentos nos quais, esses objetos circulam entre as personagens antropomorfizados. Tais objetos modais não permanecem acessíveis às personagens humanas (Maíra e Gigante). Denota-se, dessa maneira, que os oprimidos, não devem contar com a ajuda do sobrenatural (poderes mágicos), para sua libertação, trazendo a verdade nua e crua, desconstruindo o sonho e a ficção infanto-juvenis.

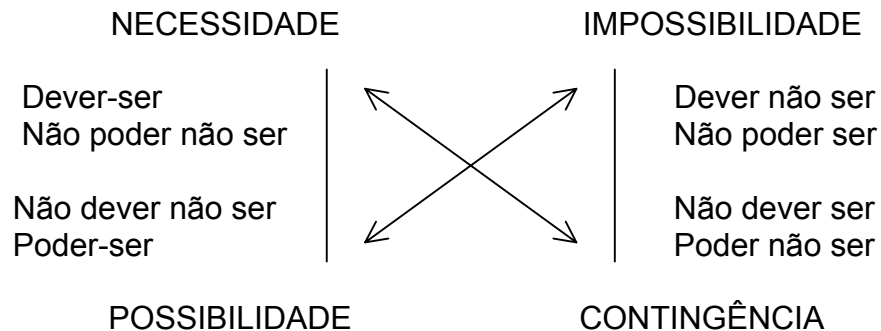


Figura 8 – Quadrado semiótico da complementaridade

As modalidades aléticas (do ser) são termos complexos, que subsumem as modalidades do poder e do dever, em relação de complementaridade.

Os estágios, situados entre a Vida e a Morte, são abordados, na conjugação dos termos axiologizados, nesse quadrado semiótico e, figurativizados no *corpus*, conforme demonstrado a seguir:

- *poder não viver* apresenta-se, como uma opção (temporária ou não), pela submissão voluntária à dependência, em troca de alguma vantagem pessoal. Maíra, almejando o poder, submete-se à convivência com Nefasto. Essa atitude implica na restrição de sua liberdade, em situação de IMPOSSIBILIDADE (DEVER NÃO SER + NÃO PODER SER LIVRE). Essa cena antecede às cenas delimitadas no *corpus*, mas é ela que acarreta toda a trama, revelada nele.
- *não poder viver* é representado, pela mesma IMPOSSIBILIDADE, pela imposição do cativo, com o uso da força, ou pelo domínio moral e/ou psicológico. Encontramos essa situação em diversos momentos: na

dependência mútua entre Arielibã e Nefasto; na dominação de Nefasto sobre Polca e Zabumba; no aprisionamento de Gigante, por diversas vezes, e da Maíra, que, nessa última cena, era mantida em cativeiro involuntário.

- *não poder não viver*, é um /poder viver/ COMEDIDO. É a decisão de não submissão à dependência que leva, em sua consequência máxima, ao homicídio sustentado pela ação, em legítima defesa. Maíra elimina o vilão Nefasto, na NECESSIDADE de ser feliz (DEVER SER + NÃO PODER NÃO SER).
- *poder viver* deriva do gozo de total liberdade. Resume-se no Poder Ser feliz + não dever não ser feliz = dever ser feliz, com comedimento. Presume-se que, após a morte do Nefasto e do Arielibã, as demais personagens passem a desfrutar dessa situação.

Do relacionamento, entre todos os valores veiculados, apreende-se que, para viver bem, é necessário estar em liberdade e que a liberdade só é alcançada, com a morte dos opressores.

APRECIACÕES ADVINDAS DA ANÁLISE SEMIÓTICA VERBAL

A pertinência textual: a análise dos temas trabalhados, conforme quadro comparativo abaixo, apontou para a não pertinência textual e, para a divergência, entre a intenção, manifesta pelo enunciador e a intencionalidade, presente no enunciado. Estão presentes coesões parciais e isoladas, indutivas, sem a coerência geral, dedutiva, englobando as partes.

VALORES BUSCADOS	VALORES ENCONTRADOS	
VIRTUAIS	VIRTUAIS	REALIZADOS
Pacifismo	Valores Morais	Violência
Amizade		Morte
Valorização da vida		Traição
Bom Humor		Magia
Solidariedade		Medo
Coragem		Amoralidade
Conservação do meio-ambiente		
Troca de experiências		
Leitura		

Quadro 04. Valores textuais.

5.10 LINGUAGEM SEMI-SIMBÓLICA (NÃO VERBAL IMAGÉTICA)

Para analisar o *corpus* de estudo, tendo como foco a comunicação não verbal, imagética fílmica, optamos por seguir as etapas do percurso gerativo do sentido na manifestação não-verbal, conforme teorizado por D'Ávila (2004a) e que estão explicitadas no quadro 07 disponibilizado na página 114. Essa proposta teórica assegurará a manutenção do rigor científico, presente nas etapas precedentes, já apresentadas em nossa análise.

No quadro 05 a seguir, apresentamos as neologias criadas por D'Ávila, para análise das inserções não verbais. Os termos “formante” (utilizado por Greimas) e “formema” (utilizado pelo Grupo μ), são utilizados com significação diferenciada pela autora, no quadro a seguir:

Símbolos Designativos da Gramática do Conteúdo da Linguagem Visual

Formante Total (FT) = a totalidade escolhida como “texto” (nível da expressão).

Formante Parcial (FP) = a parcialidade textual, que está sendo examinada (expressão).

Formema total (ft) = a totalidade textual manifestada (nível do conteúdo).

Formema parcial (fp) = a parcialidade textual manifestada, (nível do conteúdo). O mesmo que semema (em Greimas).

Formema parcial int. (fpi) = formas manifestadas no interior do /fp/.

/p/ = planos no texto plástico; /p1/ = plano 1; /p2/ = plano 2; /p3/ = plano 3, etc.

/e/ = espaços; /e1/ = espaço 1; /e2/ = espaço 2; /e3/ = espaço 3, preenchidos por formas, inseridos nos planos.

/e1'/ = espaço1, com formas interiorizadas; /e2'/ = espaço 2, com formas interiorizadas etc.

Semas ou combinações em subunidades significativas

Puntuema = sema do ponto, como matéria significante, desencadeadora de formas.

Tracema = sema do traço, pertinente a uma unidade léxico-visual.

Figurema = sema indicativo de traços dispersos, formadores de tracemas não nomeáveis

Colorema = sema da coloração.

Cromema = sema da cor, da cromática, das nuanças.

Densirema = sema da densidade do traço.

Texturema = sema da textura do traço

Largurema = sema da largura do traço

Sincopema = envolvido, sintagmaticamente, nos 5 estados da função de síncopa.

Extensirema = sema da extensão do traço

Projetema = projeção paradigmática da forma, responsável pela projeção supra-segmental de traços da figura (movimento). Entre outros.

Quadro 5 – Símbolos da gramática visual¹⁰

¹⁰ Os termos, em *itálico*, identificam neologismos criados por D'Ávila, sendo seguidos da respectiva aplicação teórico-metodológica para a semiótica visual, com exceção dos termos cromema e texturema, criados (ou utilizados) pelo Groupe µ, em *Traité du Signe Visuel: pour une rhétorique de l'image*, Paris: Seuil, 1992, p. 197.

5.11 O RITMO ENGLOBANTE, NA TOTALIDADE DO FORMANTE

Vamos analisar a figura nove, na qual observa-se a actante S3 (Maíra), em plano próximo, ocupando o centro e a direita da tela. Tal espaço é valorizado na proxêmica por constituir-se em apelo ao lado destro do enunciatário, desenvolvendo efeitos de sentido de “partida”, de “fuga”, de instabilidade.



Figura 9 – Maíra

No enquadramento do *frame*, observamos o ritmo englobante, sendo produzido numa porcentagem de aproximadamente 40% de simetria (**S**), nos “olhos”, “sobrancelhas”, “narinas”, instaurados no /fp/ ‘rostó’, localizado no espaço englobado do /ft/ frame, para 60% de assimetria (**A**), constituindo-se em uma “mistura (A + S)”, nos demais *tracemas* ou semas representativos dos traços, compondo o plano de fundo que engloba o /fp/ rosto.

Segundo D’Ávila (1999a, p.115; 2003c, p. 153), os /fpi/ (narinas), então relacionados ao /fp/ (nariz) e /ft/ rosto), na qualidade de figurais, constituem-se em *formemas*, que se inserem em patamares de uma organização relacional, devendo ser submetidos à análise semiótica do visual levando-se em conta seus *tracemas* e

figuremas responsáveis pela constituição de suas formas inseridas em planos e espaços do enunciado.

Segundo D'Ávila (1999a, p.101), o texto visual é portador de uma:

organização relacional - enquanto estrutura de composição - constante de uma organização universal, fundamentada no caráter 'figural' rítmico-estático que possibilita identificar a natureza dos objetos visualizados, cujos dispositivos proxêmicos têm por finalidade: /fazer-saber/, /fazer-criar/ e /fazer-fazer/.

Patamares da Organização Relacional.

- 1 - Ritmo estático (ou pseudo-dinâmico) - mistura (A + S).
Aspecto englobante relacionado à totalidade da obra.
- 2 - O caráter "FIGURATIVO"
- 3 - Ritmo englobado (a + s), extraído das parcialidades da obra
- 4 - O Caráter "FIGURAL".
- 5 - Os Planos ; p1, p2, p3, p4, etc...
- 6 - Os Espaços : e0 (espaço zero), e1, e2, e3, ...etc
- 7 - As Projeções Sintagmáticas (rimas plásticas)¹¹
- 8 - ISOTOPIAS: horizontalidade; verticalidade;
diagonalidade; perpendicularidade, etc.
- 9 - Projeções Paradigmáticas-(rimas poéticas) (Ex. em
ToulouseLautrec,"Marcelle Lender"; em Van Gogh, "Auto-retrato")
- 10 -- Tridimensionalidade - / Perspectiva x proporção (a + s) /
- 11 - Os Indicadores do Espaço Tridimensional :
 - a) - A divergência de linhas (aproximação)¹²
 - b) - A diminuição de elementos (convergência)
 - c) - A superposição de elementos
 - d) - A diminuição de detalhes :
 - a') profundidade ; lateralidade
 - b') tratamento da textura
 - c') tratamento do cromatismo
 - d') a diluição gradual do primeiro ao último plano.
 - e') o equilíbrio entre volumes ou "massas"/claro x escuro /.
- 12 - "Triangularidade" - 4a. dimensão.
- 13 - Ponto de tensão - **Síncopa** - 5a. dimensão - cinco funções :
expansão x desorganização x condensação x projeção
reorganização Em Toulouse Lautrec-Jane-Avril
- 14 - Os Semas Contextuais (classemas visuais)
- 15 - O Sema Nuclear
(ibidem, 1999a, p. 115, grifo do autor)

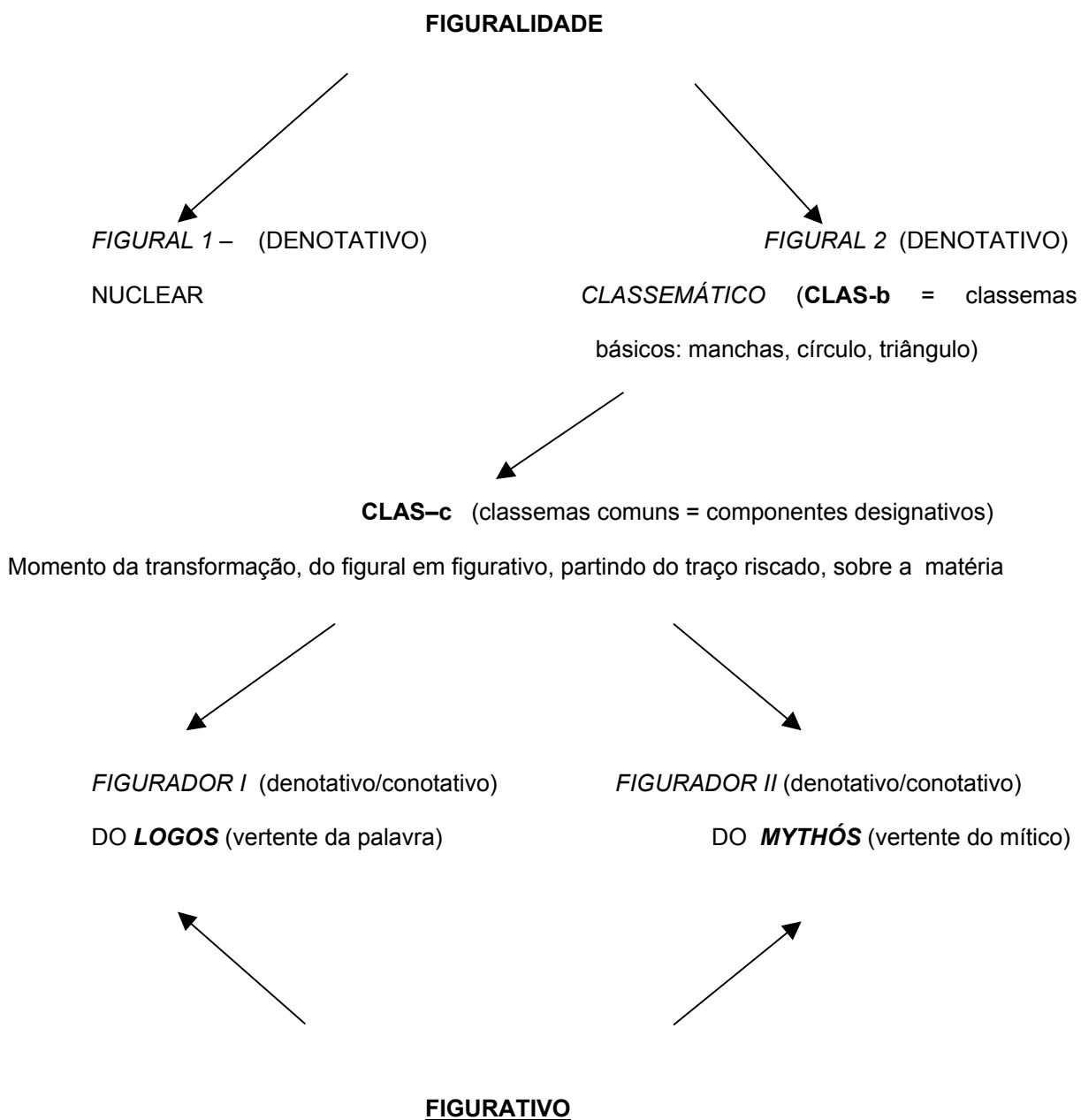
¹¹ A expressão "rima plástica" foi utilizada pela primeira vez, segundo D'Ávila, por J.M.Floch.

¹² Fontanille, J. **Les espaces subjectifs**. Paris: Hachette, 1989, p.67.

Adotaremos a proposta formulada por D'Ávila (2003c, 2004a), para desconstrução do objeto do reconhecimento, que engloba a delimitação de cada fase da reconstrução da figura (ou da imagem e seu estatuto): o ponto, o traço (formal), o figural e o figurativo.

Quanto ao caráter *figural 1*, como sugere D'Ávila (2003c, p.2), captado do objeto semiótico "Face" (ft), distinguimos a "esferoidicidade, de natureza *sêmica nuclear I*, que é extraída do *figural II classemático* ou *formema* parcial "esférico", "ovoide", que deriva do 'ponto', primitivo figurativo e elemento básico, unidade indivisível, signo último, irredutível. Representa, no nível *classemático (figural II)*, a exteriorização dos classemas das figuras geometrizadas, colhidas de todos os corpos que compõem o mundo natural: circunferências, triângulos, quadrados, entre outros. Deles examinaremos os classemas (semas contextuais), que garantirão a cientificidade dos *tracemas* (semas do traço), pelo *colorema* (cor), *cromemas* (nuanças), *larguremas*, *extensiremas*, *densiremas* (densidade dos volumes), *sincopemas* e assim por diante. A forma "arredondada retesada" e proeminente, do *formema parcial* "boca", evidencia classemas responsáveis pelo clímax tensivo disfórico, sob forma de *sincopema*, representado nas suas cinco fases ou funções, identificando medo ou pavor (segundo o grau da tensão), em oposição ao *formema parcial*, "boca arredondada relaxada", que identificará classemas da frouxidão, do relaxamento, da euforia e do prazer de um sorriso.

No quadro abaixo apresentamos a figuratividade, conforme esquematizada por D'Ávila (1999a, p.35).



Quadro 6. A Figuratividade.

O CARÁTER FIGURATIVO

Em se tratando de imagem representativa, figurativa, amparada no *figurador I* do logos, seus conteúdos nomeáveis, já se encontram prontos, acabados. Assim sendo, para desconstruir a imagem e poder apreender, da mesma, seus semas, componentes contextuais, necessário se faz dessemantizá-la, para chegar-se à instância do ícone puro, da forma pura, da presentificação.

Escolhemos o rosto de S3 (Maíra) como o elemento figurativo, que encerra os classemas da figura humana, responsáveis pelo desencadear de tensões diversas. Sua totalidade figurativizada como *formema total* = /ft/, ou suas parcialidades figurativizadas por /fp/ (*formemas parciais*), e /fpi/, *formemas parciais internalizados*, permitem-nos afirmar que o desenvolvimento da pesquisa deu-se, não apenas, motivado por hipóteses e deduções, sob forma de um “efeito placebo”, mas por reflexões sobre o caráter formal, embora semi-simbólico, numa semiótica pluriplana, denotativa, examinada no âmbito das metassemióticas científicas (das quais a semiótica-objeto é uma semiótica científica), segundo Greimas (s.d., p.412).

O caráter figurativo, representa um metatermo ou eixo semântico, composto pela soma das categorias semânticas: *Figurador I* e *Figurador II*. O *Figurador I* representa a vertente do logos, simbolizando a palavra, aquilo que é nomeado (Exemplo: face, olhos). O *Figurador II*, representando a vertente do mítico (*mythos*), identifica o repertório criativo de cada analista, podendo ser exemplificado, como “a face de grande desespero de Maíra” ou “os olhos esbugalhados de pavor”. Em uma análise, na qual somente seja abordado o caráter figurativo, os conteúdos serão conotativos, referenciais, semiológicos, carecendo de instigações científicas na busca da imanência, oriunda dos semas que compõem o traço, a cor, os

volumes, as texturas, a perspectiva, e outros aspectos. Devemos buscar “o como” do sentido: como aquele traço se disse Forma, Figura, Imagem.

A presentificação do objeto, segundo D’Ávila (2003c; 2004a), é marcada pela apreensão dos semas contextuais ou classemas, inseridos no objeto em análise, ou seja:

Por caracterizações icônicas contextuais que permitirão qualificar e quantificar os *punctuemas* que gerarão *tracemas* responsáveis pela composição da figura. Esta definir-se-á por meio dos *formemas*, Total (textual) e Parcial (partes da totalidade textual). O *figural II classemático* é observado, em primeira instância, nos primitivos figurativos, a saber: traços, manchas (coloridas ou não), círculos, triângulos e seus derivados (quadrado, losango), compondo o significado apreendido nas pinturas concretas, na arte abstrata. Da dessemantização de uma pintura figurativa, ou de imagens nomeadas no mundo natural, em segunda instância, visando a sua desconstrução para chegar-se ao nível do croqui, retiraremos, aos poucos, junções classemáticas, isto é, partes componentes formadas por semas contextuais (ou classemas), pertencentes ao *figural II classemático b*), ou clas-b = básico), para chegar-se aos primitivos figurativos, ou do *figural II, classemático c*), ou clas-c = comuns). O *figural nuclear I*, que absorverá a totalidade formal da figura, observada em seu núcleo sêmico, é colhido no término da análise do formante “texto”, como invariável sêmica, arcabouço dos primitivos figurativos. Poderá o mesmo posicionar-se também, diante do nosso olhar apreendedor, como a instância matriz formal, geradora, sob a forma embrionária de figura (D’ÁVILA, 2004a, p. 2).

No nível profundo, da Forma do Conteúdo, na teoria de D’Ávila(1999b, 2001a), os possíveis semas contextuais a serem detectados, são os seguintes:

a- O *punctuema* o sema classificatório do *punctum* (ponto) observado como unidade absoluta detentora e geradora de qualidades e de quantidades. E’ concomitantemente *punctual* (aspectos incoativo e terminativo), de conformidade com o caráter fenomenal (aparência espaço-temporalizada); e durativo, de conformidade com sua essência ou natureza esférica do “continuum”. Gera o *tracema*¹³, que poderá apresentar-se como retilíneo, curvilíneo, longitudinal, transversal, diagonal, da coloração, etc.

b- Os *texturemas* definidos como semas contextuais da textura, são gerados pela sobreposição de camadas, propiciando a apreensão da profundidade plástica “palpável” .

c- Os *densiremas*, que são os traços cerrados, compactos, carregados, contíguos, sem intervalos entre si, apreendidos a partir dos traços demarcatórios da espacialização de volumes, do peso e do equilíbrio das massas formando a densidade do objeto plástico.

¹³ Conforme exposto em Groupe μ , em *Traité du Signe Visuel: pour une rhétorique de l’image*, Paris: Seuil, 1992, p. 197.

d- Os *larguremas*, traços largos ou estreitos obtidos a partir da largura, ou seja, da distância visualizada lado a lado de um volume ou de uma superfície plana.

e- Os *extensiremas*, traços longos ou curtos, extraídos do comprimento. Na Representação, temos o desenho representativo, denominado *figurador I*, do 'logos'. 'Logos' faz-se representar pelo lexema "palavra", que desde 1880 passa a designar o estudo dos significados nas línguas. É por meio da palavra que o destinatário decodifica, da imagem figurativa, sua denominação, seu *figurador I*. Assim, é estabelecida entre a imagem e a palavra uma relação metafórica (D'ÁVILA, 2004a, p. 4.)

A terminologia proposta, pela teoria, é a de que "todos" os objetos visualizados, sejam assim denominados :

- a) *figural I* nuclear - nebulosa *figural* colhida de primeira, ou de última instância da apreensão do todo visualizado;
- b) *figural II classemático* (presentificado), o traço-classema, que serve de suporte ao formato e elemento constitutivo da forma. Pode ser estudado sob os dois aspectos (*clas-b* e *clas-c*) já mencionados;
- c) *figurador I* do *logos* (representação da imagem);
- d) *figurador II* do *mythos*(re-representação da imagem).

Este último, é fruto da fertilidade imaginativa que permite interpretar, na imagem percebida, traços e condições pressupostos, subjetivos, por meio da crença, ou opinião que provém da fantasia, ou ainda pela faculdade de conceber e de recriar, motivada por experiências perceptivas anteriores e pela riqueza de repertório.

O *figural II* como 'clas-b', com quantificação e qualificação reduzidas, estaria voltado ao formato do objeto em si (um círculo posto, por exemplo), como se

a essência e a aparência do mesmo, convergissem a um plano originário único, de identificação, em caráter de meta-forma, fusionadas no instante da sua presentificação. Esta representa o "real", posto da apreensão formal, não figurativa, a iconização pura, sem histórias a narrar. Desse elemento primitivo colhemos o traço pelo traço, com qualidades e quantidades potencializadas (podendo transformar-se em cilindro, por exemplo), cuja atualização/ realização formal dar-se-á, no momento em que o olhar minucioso do receptor, na busca do caráter figurativo, descobre esse figural, inserido nos objetos do mundo natural (no todo ou em partes), podendo ser acrescido de classemas básicos (clasb), responsáveis pela estrutura componencial da forma figurativa.

Essa tentativa nada mais é do que a dessemantização do objeto sensível, que se torna desprovido de todo o valor denominativo, por toda a significação intrínseca, expondo-se como "formas livres" segundo Goux (apud D'ÁVILA, 2004a) que permitem ao usuário, um jogo infinito de combinações, numa produtividade plástica inédita.

A essa liberdade de expressão plástica denominamos "*figural II* classemático básico" (clasb), quando nos deparamos com as formas de base: linha, círculo, triângulo (e derivados), portadoras de classemas originadores do traço contínuo, descontínuo, não descontínuo (misturado) e não contínuo (sincopado). Estes fundamentam a aparência dos primitivos figurativos citados. Um esboço já poderá ser considerado uma obra abstrata que, pelo acréscimo de classemas (qualificadores e quantificadores), nesses figurais, poderá transformar-se num *figurador I do logos*, ou seja, num desenho, ou pintura figurativa qualquer.

Constante e não variável é o *figural I* nuclear. O *figural II* classemático= clasb (básicos) + clasc (comuns), com dominantes tensivas, é variável, segundo o

número e a qualidade dos classemas. Ele pode ser identificado por conter traços isolados, ou traços agrupados. No caso dos agrupados (ex. quadrado, triângulo), esses figurais representariam, pelo acréscimo de traços - os *tracemas* (no *figural II*, clas-c) - a possibilidade de transformação em *figurador I* (do Logos), em imagem qualquer reconhecível no mundo natural, que do nível da figuralidade, passa a pertencer ao nível do figurativo, conforme D'Ávila (2003c; 2004a, p.5).

NÍVEL do CONTEÚDO (Significado) no Texto Visual - SUBSTÂNCIA do Conteúdo (Variável) + FORMA do Conteúdo (Invariável)		
SUBSTÂNCIA DO CONTEÚDO	FORMA (nível superficial) DO CONTEÚDO	FORMA (nível profundo) DO CONTEÚDO
<p>Simbólica (denotativa)</p> <p>a) Presentificação (Figural II) Arte abstrata e variantes *****</p> <p>Semi-simbólica (conotação)</p> <p>b) Representação Figurador I “do logos”. Aquilo que a imagem está representando; a história retratada, com fidelidade ao figurativo e implicação com o semantismo verbal.</p> <p>c) Re-representação Figurador II “do mythos”. A representação do objeto e é acrescida da subjetividade interpretativa do analista, cujos acréscimos fundam-se no seu repertório e na criatividade.</p>	<p>Denotação</p> <p>Ritmo e Aspecto - O Ritmo dos espaços (= proxêmica) englobante x englobado, simétrico x assimétrico Planos: p1, p2 etc. Espaços: e1, e2, e2', 2'' etc. (contorno x contornado) Perspectiva (superfícies e volumes), proporcionalidade dimensão/ posição/orientação rimas plásticas simples e complexas, determinantes da natureza dos classemas Projeções sintagmáticas por isotopias pelos <i>tracemas</i>. Função de síncopa Formema total/parcial(ft/fp) *****</p> <p>Conotação</p> <p>implicação verbal = rimas poético-míticas.</p>	<p>Denotação</p> <p>Os semas responsáveis pela qualificação e quantificação da imagem, os 'punctuema', 'tracema', "figurema" "colorema", 'cromema', 'texturema', 'densirema', 'largurema', 'formema', 'sincopema', 'extensirema', 'projetema', etc., em articulação nos Quadrados Semióticos, para determinação da Forma, abstrata, sistêmica, paradigmática extraída de semas, superfícies, volumes e proporcionalidade. Projeções paradigmáticas por extrapolação da forma, da cor, ou por Suprasegmentação. É determinante do caráter figural, arcabouço de um figurativo qualquer.</p>
Estruturas Discursivas – <i>FIGURAL I NUCLEAR</i> – propulsor da Substância do Conteúdo.		
NÍVEL da EXPRESSÃO (processo) (Significante) físico-ótico-químico		Forma (Invariável) O sistema fílmico, no nosso caso específico.

Quadro 7 – Percurso do sentido, na manifestação não-verbal ¹⁴

¹⁴ Autoria de N. R. D'Ávila.

Novamente nos reportando à Figura 9 apresentada, notamos que, em primeira instância, ao analisarmos a composição dos */fp/* presentes no *formema total* “face”, o *figurador I*, nos revela, que se trata de um ser humano, acrescentando-se de classemas do *figural II*, (*clas-c*), ser humano criança, do sexo feminino”, que é revelado em instância subsequente, fruto de análise detalhada, que considera a percepção do *figurador I* “ser humano”, porém, complementada pelos *classemas comuns (clas-c)*, contextualizadores da composição do */fpi/* “cabelos”, por meio dos *classemas, formemas, texturemas, densiremas, larguremas, extensiremas, sincopemas, projetemas, figuremas*, e outros, que demonstram a delicadeza e composição única dos *tracemas*, que */fazem saber/* ser este *figurador I*, o actante S3 (Maíra) e não um outro qualquer.

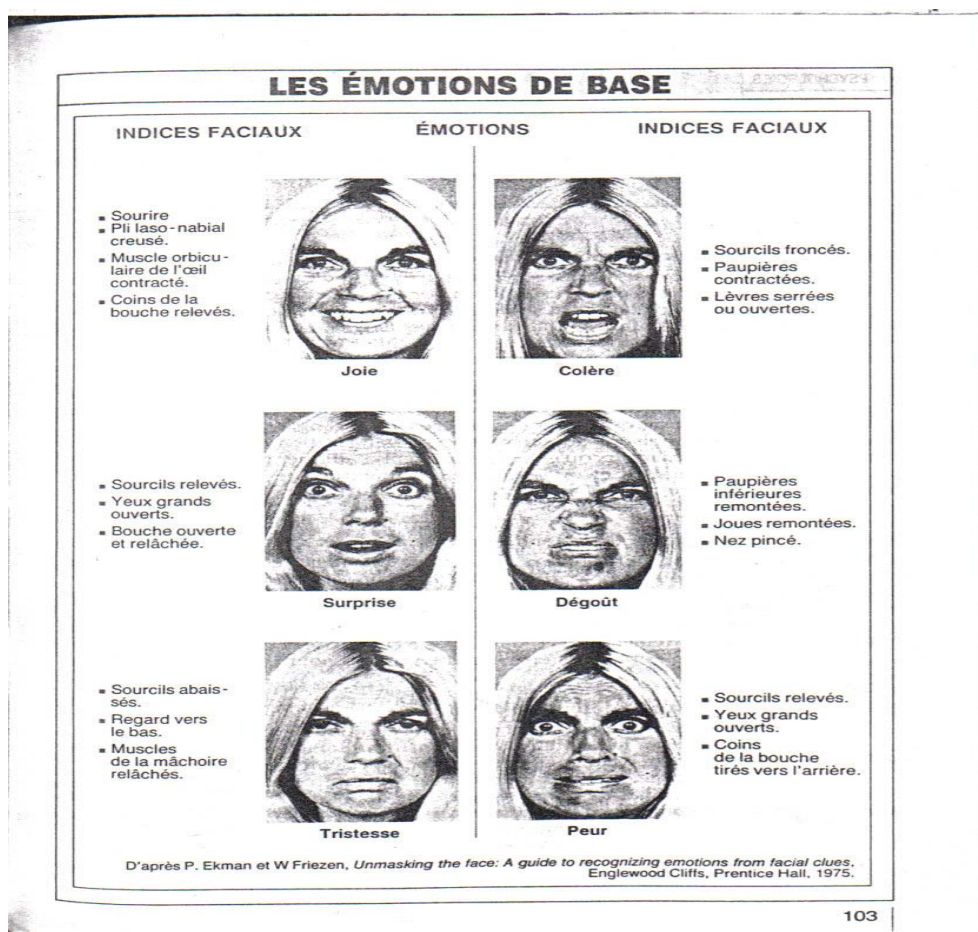
À expressão fisionômica do actante S3 (Maíra) – manipulado, é decorrente da intimidação produzida pela gestualidade de S1(Nefasto), que segura S3, fazendo uma chave de braço em seu pescoço, ameaçando enforcá-lo (figura 9).

Quando efetuamos a análise imagética dos textos visuais englobados, compostos por planos limitados da totalidade - os */formemas parciais internalizados /fpi/*, “narinas”, “boca”, “olhos”, “sobrancelha” - revelam os mesmos, o assombro (pavor) de S3, que se torna perceptível, principalmente, em função da contração dos músculos faciais, do enrijecimento dos cantos da boca, da proeminência dos lábios, do arregalar dos olhos, das sobrancelhas levantadas e da testa franzida, em rugas tensas */fazendo crer/* ao narratário, tratar-se de uma cena de sofrimento e, finalmente, */fazendo-fazer/* ficar apreensivo, desencadeando angústias, mal estar, desconforto.

Para exemplificar, comparando ao nosso caso específico, no qual as características fisionômicas do medo são consideradas universais, abordaremos as

emoções de base, segundo Askevis-Leherpeux, Baruch e Cartron (1998, p.102-103):
 “as emoções, das quais algumas são universais, são principalmente identificáveis a partir da expressão da face. A sensibilidade às expressões emocionais manifesta-se, desde os primeiros dias de vida”.

A UNIVERSALIDADE DAS EMOÇÕES



Quadro 8. As emoções - índices faciais¹⁵.

¹⁵ Sistematizado por P. Ekman e W. Friezen, em *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*, Prentice Hall, 1975 (apud ASKEVIS-LEHERPEUX, BARUCH E CARTRON, 1998, p. 103).

De acordo com Askevis-Leherpeux, Baruch e Cartron (1998), o termo “emoção”, designa um estado afetivo intenso, e de uma breve duração, desencadeada por um objeto, uma pessoa ou uma idéia. As emoções são acompanhadas de signos expressivos (faciais, vocais e corporais) e de modificações fisiológicas, tais como a alteração do ritmo cardíaco, ou da pressão sangüínea. As emoções ocasionam um impacto sobre a atividade mental, e sobre o comportamento que dela resulta.

O estudo desenvolvido pelos autores supra citados, revelou que, logo após o nascimento, a criança reage com repugnância (aversão), diante de odores e um bebê de um mês, diferencia um rosto sorridente, de um rosto triste.

Eles testaram a hipótese da universalidade das emoções, focando seus trabalhos sobre a face humana. Os índices discriminatórios foram concernentes à frente, aos olhos e à zona baixa do semblante e tiveram sua eficácia confirmada pela análise eletromiográfica¹⁶, da atividade dos músculos faciais. Os índices vocais facilitaram a identificação das emoções negativas, como a cólera, por intermédio, principalmente, da intensidade, do tempo e da altura da voz. Índices corporais, tais como a postura, foram no entanto, considerados mais ambíguos, que os índices vocais.

Askevis-Leherpeux, Baruch e Cartron (1998 p.102) ressaltam que:

A cada estado emocional corresponde um conjunto de representações mentais ligadas a seus diferentes componentes: circunstâncias, conseqüências fisiológicas, reações comportamentais entre outras e organizadas em torno de um esquema. A ativação de uma dessas representações, (por exemplo as condições ambientais), será suficiente, então para desencadear a emoção.

As emoções, dentre as quais distinguem-se mais freqüentemente a alegria, a surpresa, a tristeza, a cólera, a aversão e o medo, são reconhecidas por indivíduos de diferentes culturas.

¹⁶ Registro gráfico das contrações musculares.

Assim sendo, a transmissão do medo é universal. Embora algumas emoções não sejam universalizadas e dependam de cada cultura, como as mencionadas acima, todas subjugam-se às regras e determinações culturais.

Logo, o medo, que é culturalizado em nosso contexto social, como disfórico, com sua específica manifestação por expressão facial, é absorvido por crianças, mimeticamente, nos momentos em que as mesmas encontram-se apenas predispostas ao entretenimento, à euforia.

5.12 O RITMO ENGLOBADO NA PARCIALIDADE DO FORMEMA

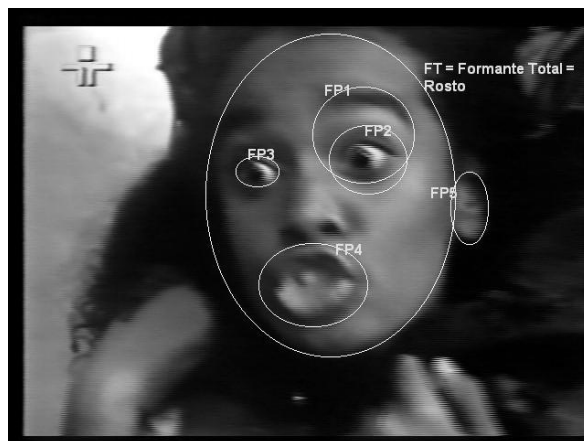


Figura 10 – Análise imagética

As distâncias, na categoria proxêmica, são definidas pelas oposições semânticas /perto x longe/, /fora x dentro/, /superior x inferior/, /esquerda x direita/ /vazio x cheio/, /planos englobantes x espaços englobados/, entre outras, constantes da espacialidade temporalizada, (D'ÁVILA, 2003c, p.152).

São, as citadas distâncias, na disposição intervalar, colhidas do ritmo (estático e aspectualizado) dos espaços, alterados no /ft/, em virtude de contrações musculares geradoras dos classemas *extensirema retilíneo* tensivo, retezado, entre testa e sobrancelhas; delas, ao olhos; estes, entre si; destes ao nariz; e deste último ao intervalo entre boca, orelha, mãos, cabelos, que se sobrepõem às zonas figurais dispostas em planos do discurso, servindo-lhe de fundo.

Os classemas citados, pressupõem oposições semânticas que, evidentemente, são encontradas na figura não contraída, estando sob relaxamento muscular, ou em estado de neutralidade.

As alterações comportamentais, resultantes de contrações ou relaxamentos musculares, já há muito graduadas por aparelhos com resultados cientificamente comprovados, são utilizadas pelos actantes da narrativa, (conforme as cenas materializadas, apresentadas na Figura 12 p.125, investidos da finalidade de /fazer-crer/ - modalidade epistêmica (GREIMAS, s.d., p.151), básica, nos envolvimentos comunicativos, e intrínseca, nas manipulações geradoras de performances.

A comunicação, para Greimas (s.d.) no dicionário de semiótica tem, no /fazer-crer/, uma das mais importantes modalidades determinantes do processo comunicativo. “A comunicação é mais um /fazer-crer/ e um /fazer-fazer/ do que um /fazer-saber/, como se imagina, um pouco apressadamente” (GREIMAS, s.d., p. 69).

Os citados actantes, investidos do /saber-fazer/ e do /poder-fazer/, desenvolvem seus percursos, por meio dos PNs, possibilitando que suas emoções, afloradas, em função da preocupação em enviar a mensagem com sucesso (fazendo-crer), permitam-lhes atingir e conjugarem-se ao objeto-valor pretendido.

5.13 OS PLANOS DO DISCURSO VISUAL NA ESPÁCIO-TEMPORALIDADE

Os planos examinados no *frame* de S3, extraídos da massa englobada, do *frame*, da sua espacialidade temporalizada, estão assim dispostos:

p1 = mãos; p2 = boca; p3 = sobrancelhas; p4 = olhos; p5 = nariz; p6 = maçãs do rosto; p7 = orelha e testa; p8 = cabelos; p9= fundo de cena.

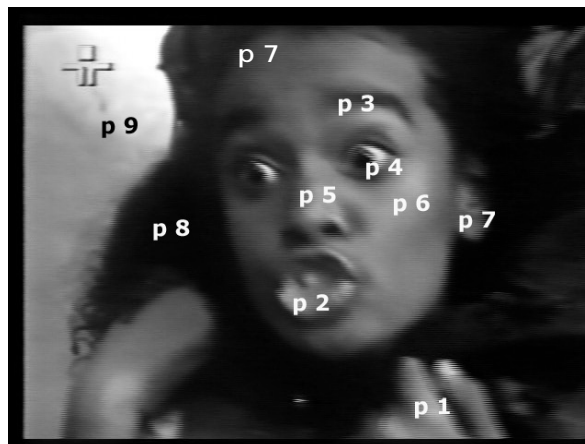


Figura 11 – Planos no espaço

5.14 OS ESPAÇOS NO DISCURSO

Os espaços inseridos, em cada fp, como se se constituíssem em planos internos, são numerados: e1, e2, e assim por diante. No interior desses espaços, espaços secundários, são inscritos graficamente. Serão significados com a figurativização de ‘ = linha. ex. e1’, e2” e subseqüentes.

Eles se auto-definem, uma vez concluída a análise. A estaticidade tomará corpo, como se estivesse em movimento (pseudo movimento), pelos planos que emergem da totalidade /*ff*/ e que serão colocados em ação, trazendo a figura congelada, de volta ao universo dinâmico. O espaço é aparentemente estático, uma vez que não se desvincula da temporalidade. Logo, apresenta-se com aparente periodicidade, pela implicação dos figurais que classificam os “olhos”, “boca”, “sobrancelhas” e os demais.

Cada figura examinada (S3 e S1), tendo seus classemas já encontrados, terá de ser confrontada com a opositiva (sujeito e anti-sujeito), para classificar o manipulador (detentor do Poder) e o manipulado (detentor do dever fazer, para poder ser) livre para desenvolver as performances, adquirir a competência, podendo ser sancionado como vencedor (vitória), ou fracassado, quando perdedor.

O CARÁTER ESPACIAL

Em uma espacialidade englobante, detectamos quatro planos generalizados, a saber: *p1* (plano 1) = zona de *colorema* claro (quase gelo); *p2*, zona de *colorema* negro; *p3*, zona de *colorema* cinza, podendo ser, as três, assim apreendidas, em função de sua composição contar com diferentes *texturemas* e *densiremas*. O *p1*, ligeiramente opaco e esfumaçado, recebe luminosidade na parte superior do canto esquerdo do frame; o *p2* encontra-se entre o opaco e o brilhante. Notamos duas oposições semânticas, observadas entre as extremidades /*ed*/ = (esquerda) e (direita), com *texturema* no lado /*e*/, apresentando assimetrias. O *p3*, permanece entre o brilhante e o ligeiramente opaco, opõem-se também nas

extremidades /de/ (direita / esquerda), posicionando-se como ponto de tensão do *frame*, designado pelo clasema da centralidade. Zonas assimétricas de *colorema* cinza, no p4, servem de marcadores de espaço, entre os *larguremas* do p1, do p2 e do p3, nas proporções de: p1= 1/4 da totalidade do espaço; p2 = 3/4 , p3 = 2/4 e p4 = 1/4.

Na análise do /ft/ “rosto”, observamos também os planos ocupados pelos /fpi/ , que estão grafados sobre a figura 9 impressa.

O /ft/ constitui-se como quase centro da totalidade visualizada. *Formemas parciais (fp)*, determinam o momento de tensão máxima, partindo deles a constituição do pseudo-dinamismo do *formema total (ft)*, que carrega consigo o *figural I* nuclear da “ovoicidade hiperbólica”.

No *figural II clas-b*, os clasemas, definindo os primitivos figurativos esféricos, e dominando o /ft/ “rosto”, são geradores da isotopia da circularidade, em função da redundância clasemática, por eles desencadeada.

AS OPOSIÇÕES SEMÂNTICAS COMO CATEGORIAS SÊMICAS DA DISFORIA

Proeminente (<i>figurador I</i> “boca”)	x	retesada (<i>figurador I</i> “narinas”)
Opaca (<i>figurador I</i> “face” (e))	x	brilhante (<i>figurador I</i> face (d))
claro (p1)	x	escuro (p2)
largo (p2)	x	estreito (p1)

Entre inúmeras outras oposições, destacamos as rimas plásticas, as projeções paradigmáticas e as rimas poéticas (aberto = "boca" x fechado = "mão"). As rimas poéticas estão diretamente implicadas com a conotação, sendo dependentes do figurador I (linguagem verbal), conforme quadro 6 p.108. Situam-se no nível superficial da Forma do Conteúdo, instância esta, que age como elemento de demonstração da dependência, semi-simbólica, do *formema* visual ao significado verbal. Essa dependência estabelece, segundo D'Ávila (2004a), o clasema do "sincrético", denominado 'viso-verbo'.

Extraído do *formema total* "face", e apreendido, no instante de captura da cena, o *figurador I* "boca" é a figura que atrai ao centro da tela, gerando o pseudo-dinamismo do discurso imagético. Esse fato acontece, pela retração do /fpi/ "nariz" em oposição à projeção proeminente dos /fpi/ contíguos: "olhos" e "boca".

As cenas abaixo materializadas, têm a finalidade principal de demonstrar todos os instantes tensivos, referencializados na violência, que o texto imagético oferece ao enunciatário. Entre todas elas, destacamos apenas algumas, numerando-as, sobre as quais tecemos comentários ao longo deste texto. Lembrando, ainda, que não foi realizada uma análise visando a manifestação sonora, como linguagem, na intonação¹⁷ utilizada sobre as palavras desencadeadoras do medo e de outras emoções.

Gostaríamos de desenvolver uma análise, amparada pela teoria da *Figuralidade*, de cada figura constante do quadro abaixo apresentado. Fato este, que não pôde ser consumado em virtude da escassez do tempo, tendo sido o

¹⁷ Conforme D'Ávila, intonar é o fazer manipulador do sujeito, compromissado devidamente com o discurso, porém, **bem mais** com o destinatário; é totalmente persuasivo, um /saber-**Querer**-dever-querer dizer/. Entoar é o fazer espontâneo, descompromissado com o discurso e com o destinatário; é um fazer por fazer. Entonar é um fazer mais compromissado com o discurso do que com o destinatário, é /saber-**DEVER**-querer dizer/.

mesmo, utilizado na familiarização com as teorias greimasiana e daviliana, significativamente operatórias para a abordagem do texto sincrético.

As imagens 01, 02 e 04, na Figura 12-13, p. 125-126, foram apreendidas e ressemantizadas, por representarem um *projetema*, caracterizado como uma projeção paradigmática da forma, em decorrência da extrapolação de movimento: observa-se o mesmo movimento circular, sentido horário, em três momentos no *corpus*: por duas vezes, quando S1 toma S3 pelo braço, tentando arrastá-la para dentro do cenário, em uma demonstração de força; e por ocasião do movimento da torre, com a finalidade de mudança de cenário, em direção à floresta.

Esses movimentos que, rompendo a espacialidade, apresentam-se como indicativos de uma instância significativa da narratividade, acontecem envolvendo sememas distintos : um, o humano (Maira), e o outro, um objeto (torre). Os dois primeiros, acontecem produzidos pela mão do homem, em caráter posto, onde o elemento humano (S1), ativo, desencadeia, intencionalmente, ações disfóricas. O segundo, onde a mão do homem só é admitida em caráter pressuposto, ou passivo, desencadeando, por meio da ficção, uma ação eufórica. Apesar das oposições semânticas manifestadas, a identidade rítmica, do movimento suprasegmental, manteve-se constante, extrapolando os limites impostos pela espaço-temporalidade que, distanciando sobremaneira uma cena da outra, ainda assim, permitiu-nos perceber a forma paradigmaticamente extrapolada, num *projetema*, elemento constante da Forma Profunda do Conteúdo.



Figura 12 - Cenas materializadas



Figura 13 - Cenas materializadas continuação

5.15 OS QUADRADOS SEMIÓTICOS

A ESTRUTURA ELEMENTAR DA SIGNIFICAÇÃO

No programa narrativo 15 (p.96), o discurso de S2 (Gigante), incita S3 (Maíra), a manipular o objeto seringa, que figurativiza a alteração de estado de /querer não matar/ para /dever matar/, possibilitando que S3 - sujeito manipulado, fique mais próximo de alcançar a liberdade.

Nesse Programa Narrativo, podemos visualizar a intimidação e a provocação de S2 sobre S3, em função do gestual enérgico, ou “gestuema” impositivo - conforme Mônica Rector (apud D’Ávila, 2002a), sobre o sema do gesto, valorizando o instante da fala -, por meio do posicionamento de S3, no quadrado semiótico onde as modalidades do poder/ e do /dever/ são homologadas e possibilitam apreender a contraditoriedade entre a postura inicial de S3 (/poder não matar/) e a final (/dever matar/), ato factitivo cujo resultado é almejado por S2.

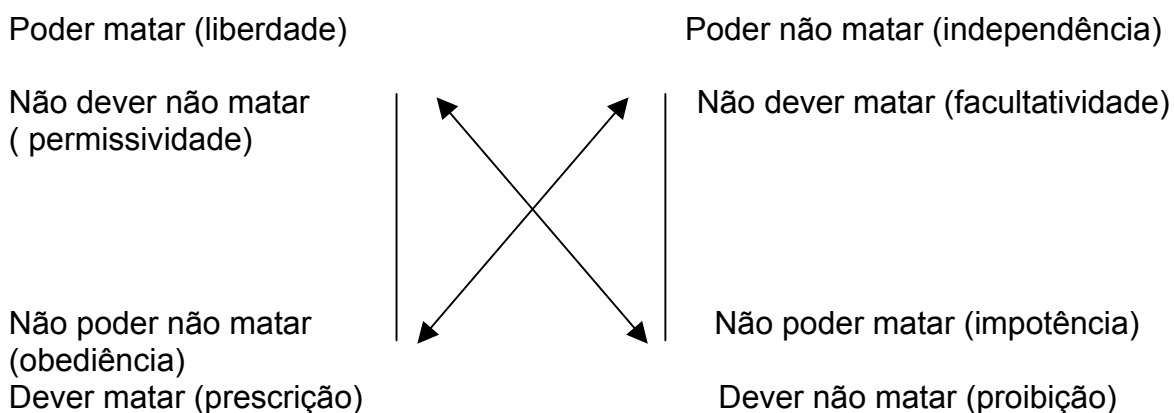


Figura 14 – Quadrado semiótico do poder x dever

Classemas presentificados, na última geração do quadrado semiótico:

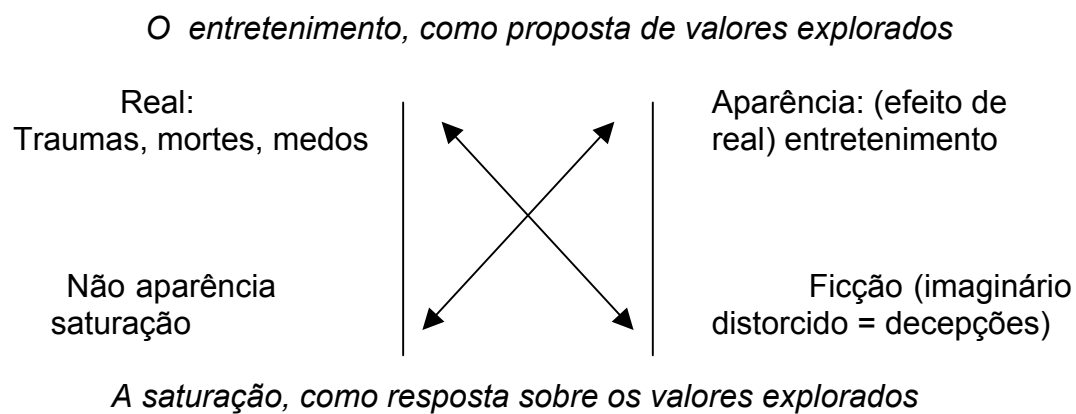
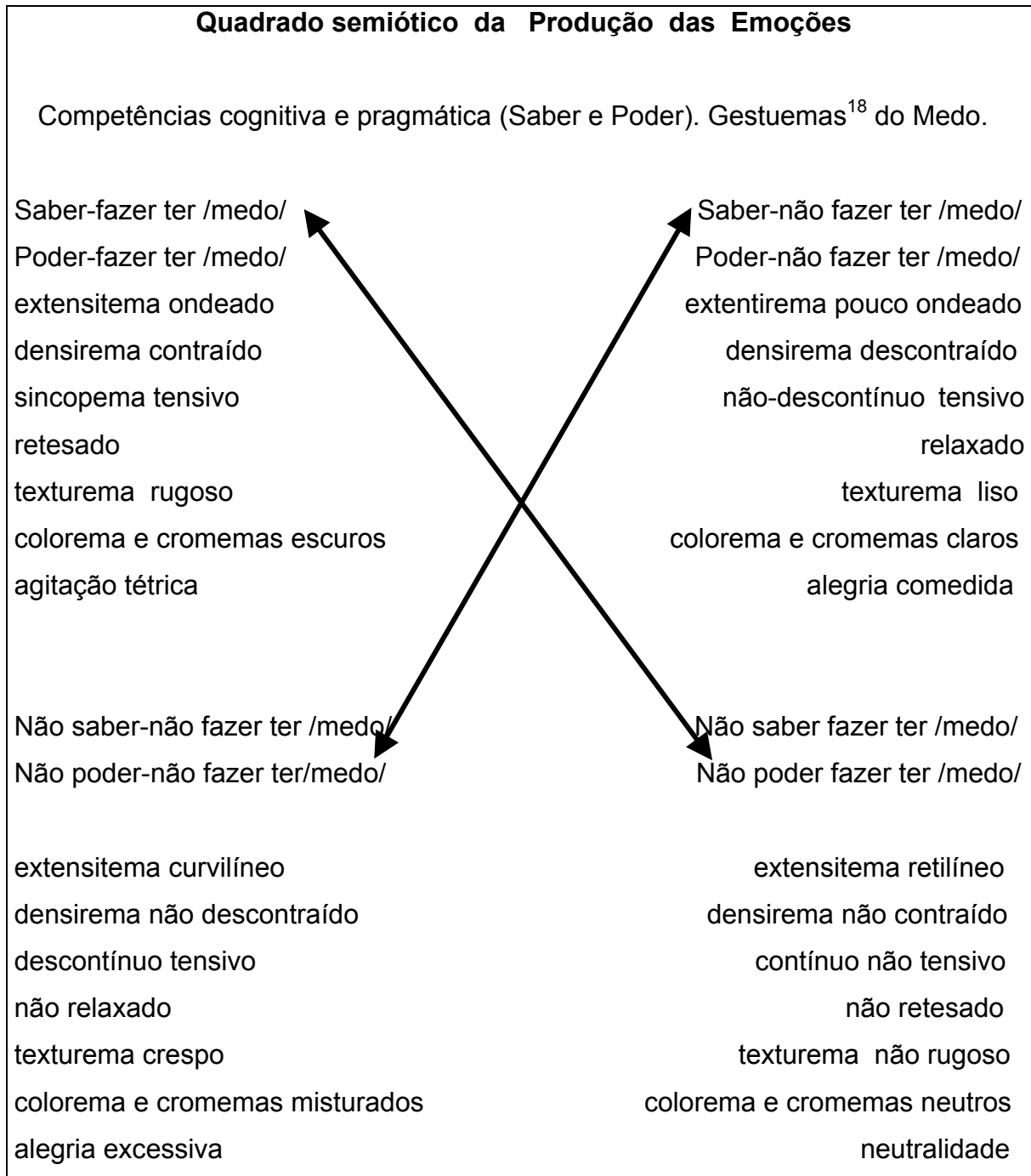


Figura 15 – Quadrado semiótico dos valores explorados.



Quadro 9 – Produção das Emoções¹⁹.

¹⁸ Semas expressivos do gesto. M. Rector e A. Trinta. **Comunicação não-verbal: A gestualidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1985, p.133.

¹⁹ Teorizado por D'ÁVILA, (2004).

6. ENVOLVIMENTOS ENUNCIATIVOS

6.1 PESQUISAS DE CAMPO

Para melhor entender o relacionamento do público alvo como nosso objeto de estudo – TV, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa exploratória. De acordo com Figueiredo e Cervellini (1996, p.61) o foco desse tipo de pesquisa “é conhecer sentimentos e atitudes que podem não estar claros nem mesmo para os próprios participantes da pesquisa”. O objetivo da pesquisa social, na visão de Rosiska e Miguel de Oliveira, é o de compilar dados inéditos que “aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora do grupo. O estudo da realidade vivida e da forma como ela é percebida constitui o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo.” (OLIVEIRA in BRANDÃO, 1999, p.17). É justamente o que pretendemos com o levantamento dos dados: disponibilizar dados que sirvam de elementos para a transformação.

Para levantar as informações que consideramos relevantes, decidimos conversar, não apenas com as crianças, mas também com as mães.

6.2 AUDIÊNCIA: PAIS E CRIANÇAS

PAIS

Os programas de televisão vêm sendo, ao longo do tempo, importantes coadjuvantes no processo de educação e formação da personalidade social infantil. Porém a grande maioria deles não está compromissada com o desenvolvimento

sadio das crianças. Cabe aos pais, supervisionar e orientar seus filhos em seu relacionamento com o conteúdo televisivo.

Existe, contudo, a supervisão dos pais sobre o que seus filhos assistem na televisão? Estão eles inteirados nos hábitos televisivos de seus filhos? Na hipótese de os pais compartilharem essa atividade com os filhos, seriam capazes de informar o que eles pensam e sentem com relação ao "Ilha Rá-tim-bum"? O interesse que os pais têm em praticar esse controle evidencia o grau de consciência sobre a influência que a televisão exerce na formação da personalidade social de seus filhos e é orientado pela capacidade individual de leitura crítica e julgamento coerente do conteúdo dos programas televisivos.

O conteúdo de pesquisas recentes sobre o hábito de audiência televisiva infantil já foi revelado no item 2.2 (p.30) deste trabalho e retratou relevantes dados quantitativos e qualitativos. Encomendadas por organizações como a UNESCO e desenvolvidas por institutos como o Multifocus e o IBOPE refletem hábitos de cidadãos que vivem nas capitais brasileiras. Em geral identificou-se uma preocupação, por parte dos pais, com as atitudes de seus filhos, parcialmente atribuídas à influência da mídia televisiva.

Nossa pesquisa pretendeu investigar se a realidade local¹ repetiria os dados das pesquisas efetuadas em capitais. Nosso objetivo também foi o de detectar, por meio dos pais, a reação das crianças ao assistirem o programa "Ilha Rá-tim-bum".

Entrevistamos dez mães, pertencentes às classes sociais A e B, com grau de escolaridade superior e moradoras na cidade de Bauru. Nossa percepção foi de que as mães, com nível universitário, teriam maior consciência quanto ao problema

¹ Estamos na cidade de Bauru que tem em torno de 350 mil habitantes, localizada no centro oeste do estado de São Paulo.

colocado e portanto exerceriam maior poder de sanção sobre seus filhos. Quanto à profissão, seis delas eram professoras, uma profissional de relações públicas, uma advogada, uma comerciária e uma dona de casa. Seus filhos tinham entre quatro e onze anos. A opção por crianças menores de sete anos, abaixo do público alvo declarado pelo programa, foi feita por entendermos que elas constituem-se em público potencial e poderiam assistir ao mesmo. Os dados foram coletados com entrevista orientada por questões abertas, disponíveis no apêndice. As entrevistas foram conduzidas nos respectivos locais de trabalho, com exceção da dona de casa e da vendedora que foram entrevistadas em suas residências. As pesquisadas foram informadas sobre o objetivo do trabalho e convidadas a participar, todas aceitaram demonstrando interesse pelo assunto. As entrevistas foram realizadas de forma individual, diretamente pelo pesquisador e as respostas foram registradas em formulário apropriado.

As questões propostas permitiram compilar os dados em dois grupos, por faixa etária. No primeiro, consideramos as respondentes com filhos considerados público potencial (abaixo de sete anos) e no segundo como público alvo (a partir de sete). Verificamos sobre quem recai a escolha dos programas assistidos e se os pais sabem se seus filhos assistem o programa pesquisado, caso positivo, procedemos com o levantamento de informações sobre as reações dos mesmos ao programa. Todas tinham apenas um filho na faixa etária, com exceção de uma das mães que tinha três filhos, sendo um casal de gêmeos. Para facilitar o entendimento colocamos entre parênteses, após a identificação da profissão da mãe, a idade de seus filhos.

TABELA 01 – ENTREVISTA COM MÃES DE CRIANÇAS COM 4 A 6 ANOS IDADE

CRIANÇAS COM QUATRO E SEIS ANOS	QUANTIDADE: TRÊS
<p data-bbox="220 320 719 356">QUEM ESCOLHE O PROGRAMA</p> <p data-bbox="220 394 1407 723">A professora um (quatro) disse que, apesar de não permanecer em casa, ela supervisiona a criança no processo de seleção e que sua filha assiste desenhos no SBT e também DVDs. A relações públicas (quatro) respondeu ser a criança quem seleciona. A advogada (seis) respondeu que no período da manhã é a criança que seleciona.</p>	
<p data-bbox="220 761 751 797">SE ASSISTE O “ILHA RÁ-TIM-BUM”</p> <p data-bbox="220 835 1407 1021">A professora um (quatro) relatou que não assiste. A relações públicas (quatro) respondeu afirmativamente. A advogada (seis) argumentou que ele não gosta do programa e assiste o “Cocoricó” e o “Pequeno Urso”.</p>	
<p data-bbox="220 1052 794 1088">POR QUE ELE (A) GOSTA (OU NÃO)?</p> <p data-bbox="220 1126 1407 1391">A relações públicas (quatro) mencionou que a filha acha legal e que tem uma moçada bonita. A advogada (seis) relatou que seu filho não aprecia porque o programa tem crianças grandes, tem história de monstro, assuntos de crianças maiores: amor, primeiro beijo.</p>	
<p data-bbox="220 1424 1094 1460">QUANTAS VEZES POR SEMANA? É ELE QUE LEMBRA,?</p> <p data-bbox="220 1498 1407 1762">A relações públicas (quatro) diz que ela assiste esporadicamente, quando não vai à escola ou nas férias, que está sempre ligada na TV Cultura (essa criança estuda no horário em que o programa é exibido). A advogada (seis) disse que, após conhecer o programa, seu filho não conseguiu assisti-lo.</p>	
<p data-bbox="220 1794 1007 1830">QUAL PERSONAGEM MAIS APRECIA E POR QUÊ?</p> <p data-bbox="220 1868 1407 1980">A relações públicas (quatro) informou que ela fala sobre a Rouxinol (menina branca) e que acha a menina boazinha. A advogada (seis) disse que nenhum.</p>	

<p>QUAL MENOS APRECIA E POR QUÊ?</p> <p>A relações públicas (quatro) citou que a criança tem medo de monstro e que não gosta do Monstro (Nefasto). A advogada (seis) contou que a criança já falou que tem medo do Nefasto.</p>
<p>A CRIANÇA IDENTIFICA-SE COM PERSONAGENS OU GOSTARIA QUE O IDENTIFICASSEM COM ALGUM?</p> <p>A relações públicas afirmou (quatro) não perceber e que sua filha assiste muito atenta, sem comentários. A advogada (seis) disse que não.</p>
<p>ELA MANIFESTA A VONTADE DE MUDAR ALGUMA COISA NA HISTORINHA?</p> <p>A relações públicas (quatro) e a advogada (seis) informaram que não.</p>
<p>QUAL A REAÇÃO DELE (A) AO PROGRAMA?</p> <p>A relações públicas (quatro) relatou que ela fica quieta, prestando muita atenção. A advogada (seis) disse que ele tem medo de assistir.</p>
<p>ASSISTE A TODO EPISÓDIO OU DESISTE ANTES DO SEU TÉRMINO?</p> <p>A relações públicas (quatro) informou que ela sempre assiste até o final e a advogada (seis) disse que ele nunca assiste o programa inteiro.</p>

TABELA 02 – ENTREVISTA COM MÃES DE CRIANÇAS COM 7 A 11 ANOS IDADE

CRIANÇAS DE SETE A ONZE ANOS	QUANTIDADE: OITO
<p>QUEM ESCOLHE O PROGRAMA</p> <p>Tanto as professoras dois (sete), três (oito) e seis (nove, onze, onze), quanto a dona de casa (sete) e a comerciária (onze), responderam que é o filho quem escolhe. A professora quatro (nove), controla os horários à noite. A professora cinco (dez), deixa a filha definir, porém afirmou que a criança muda de canal quando tem violência, cenas de sexo ou se o programa for muito parado.</p>	

SE ASSISTE O “ILHA RÁ-TIM-BUM”

As professoras dois (sete) e seis (nove,onze,onze) e a dona de casa (sete) possuem TV a cabo. A professora dois (sete) e a professora três (oito) disseram que os filhos estão na escola no horário em que o programa é exibido e que não comentam sobre ele. A professora dois (sete) disse que o filho assiste à TV Cultura. A dona de casa (sete) afirmou que seu filho só assiste, e de forma esporádica o “Castelo Rá-tim-bum”, sua predileção é por programas de esporte. A professora três (oito) revelou que a filha assiste mais a programação do SBT, o programa da apresentadora Eliana, porém gosta de “Malhação” da TV Globo. A professora quatro (nove) informou que sabe que seu filho assiste, esporadicamente, pois participa de diversas atividades no período da tarde mas que ambos não conversam sobre o conteúdo dos programas. A professora cinco (dez) confundiu o “Ilha Rá-tim-bum” com o “Castelo Rá-tim-bum” ao mencionar que o programa traz uma mensagem: “porque sim não é resposta”. A professora seis (nove,onze,onze) informou que seus filhos quase não assistem à TV Cultura. A comerciária (onze) comentou que, exceto pelo programa “Malhação”, a filha não é apaixonada por TV. Afirmou que a menina às vezes assiste à TV Cultura, após o almoço, mas não sabe qual programa.

Os resultados obtidos não podem ser generalizados, porém oferecem indícios de que a seleção de programas, que é efetuada pelas crianças em Bauru, repete o procedimento constatado nas capitais. Os pais parecem exercer alguma supervisão, porém não compartilham com os filhos da atividade de assistir aos programas, o que impossibilita a existência de diálogo sobre o conteúdo dos mesmos e o que é mais grave, a formação de um julgamento sobre a qualidade da

programação, que seus filhos assistem. Os entrevistados, com filhos até seis anos de idade, evidenciaram conhecer melhor os hábitos e sentimentos de seus filhos, com relação ao programa pesquisado. Pelos resultados obtidos espontaneamente, na visão dos pais, encantam essas crianças: no SBT, desenhos e o programa da “Eliana”; o programa “Malhação”, da TV Globo; o “Castelo Rá-tim-bum”, Cocoricó e o Pequeno Urso, da TV Cultura. Apenas duas mães afirmaram que seus filhos assistem ao “Ilha Rá-tim-bum”, uma delas não soube fornecer nenhuma resposta sobre a reação do filho (nove) ao programa, a outra observou que sua filha (quatro), apesar de dizer que tem medo da personagem Nefasto, acompanha o programa com atenção. Uma terceira mãe ressaltou que o filho (seis) não assiste por não se identificar com o conteúdo, destinado a crianças mais velhas e por ter medo da personagem Nefasto. Quatro pais relataram espontaneamente ter alternativas à programação das emissoras de canal aberto por meio do acesso à televisão a cabo, por assinatura ou DVD. Não consideramos esse dado relevante ao elaborarmos nosso questionário pois a TV Cultura está presente na televisão a cabo de Bauru e nas TVs por assinatura. Percebe-se que os mais lembrados pelas mães são todos os exibidos por emissoras de sinal aberto.

CRIANÇAS

Nesta etapa buscamos entender como se relacionam as crianças com a televisão: se assistem sozinhas ou acompanhadas, que canais assistem, se vêem a TV Cultura e o programa “Ilha Rá-tim-bum”, se o confundem com os outros programas da série e quais as diferentes reações e identificações estabelecidas por

meninos e meninas, conforme a faixa etária a que pertençam. As perguntas estão disponíveis como apêndice e as respostas, sob a forma de áudio no CD em anexo.

Foram entrevistadas dez crianças, sendo sete meninos e três meninas. A diferença para maior, no número de meninos, ocorreu porque eles se mostraram mais prontamente receptivos a colaborar com a proposta. Conseguimos a seguinte composição: dois meninos e uma menina de sete anos; um menino com oito anos; dois meninos e uma menina com dez anos; um menino e uma menina com onze anos e um menino de doze anos. Fizemos a opção por trabalhar com essa faixa etária por ser a declarada, pela equipe do programa, como público alvo do mesmo. Para apresentação dos dados, trataremos os respondentes como menino (a) de “x” anos. No caso dos meninos de sete e dez anos, consideraremos o menino um de “x” anos e o menino dois de “x” anos.

As crianças estudavam no mesmo colégio, cursando entre o primeiro e sexto ano do ensino fundamental. O colégio atende, em sua maioria, crianças de classes sociais A e B. A abordagem foi realizada no período da manhã. Escolhemos esse período, pois o programa atualmente é veiculado no período da tarde. A direção da escola, após análise de nossa proposta, autorizou que as entrevistas fossem efetuadas. Entramos nas diversas salas de aula e convidamos crianças interessadas a participarem.

As crianças foram entrevistadas, individualmente, na sala de orientação educacional e foram deixadas falar livremente, com exceção ao menino de doze anos, que, devido ao fato de sua classe estar em prova, foi entrevistado, posteriormente, em sua residência. Todas elas foram informadas sobre a finalidade da entrevista. Esclarecemos que gravaríamos seus depoimentos para que a análise dos mesmos fosse possível.

Um problema que surgiu ao perguntarmos quem escolhe o programa a ser assistido na televisão, e que não consideraremos aqui, foi a disputa entre irmãos pelo controle remoto ou pelo aparelho de televisão maior, situado geralmente na sala das casas. Percebemos que esse aspecto, na maioria dos casos, é resolvido com a orientação dos pais, estimulando uma convivência democrática e pacífica entre seus filhos. Em alguns casos também, identificamos algumas respostas, que mencionavam episódios de audiência esporádicas a alguns programas, quando filhos de pais separados visitam a casa dos pais, com os quais não convivem diariamente.

TABELA 03 – ENTREVISTA COM CRIANÇAS

<p>QUEM ESCOLHE O PROGRAMA</p> <p>O menino um, de sete anos, contou que ele escolhe o que ver durante o dia e a mãe durante a noite. A menina, de sete anos, falou que a mãe dela e a avó dela escolhem o que assistir. Todos os outros disseram que a decisão é tomada por eles mesmos.</p>
<p>ONDE FICA A TELEVISÃO</p> <p>Quatro crianças informaram que a TV fica na sala, cinco delas disseram ter aparelhos no quarto e na sala e o menino, de doze anos, contou ter aparelho até na cozinha.</p>
<p>SE ASSISTE TV SOZINHO</p> <p>Três crianças falaram que assistem sozinhas. As outras informaram assistir com irmãos, primos, mãe ou pai. O menino um, de sete anos, relatou assistir TV com a irmã, futebol com o pai e jornal com a mãe. A menina, de sete anos, informou que assiste sozinha em seu quarto, porém na sala tem a companhia da mãe e da avó.</p>

O menino, de doze anos, assiste filmes com a mãe.

SE POSSUE TV A CABO OU SATÉLITE

Apenas três crianças as possuem.

O QUE MAIS GOSTA DE ASSISTIR

O menino um, de sete anos, destacou “Bob Esponja”, canal quarenta e quatro e “o desenho que parece futebol” no quarenta e cinco. O menino dois, de sete anos, disse gostar mais do “Ilha”, mencionou também o “Cavalheiros do Zodíacos” na TV Bandeirantes. A menina, de sete anos, revelou gostar de assistir a “Turma do Bairro”. O menino, de oito anos, respondeu “Chaves” e complementou com “Eu, Patroa e as Crianças” do SBT e “Malhação”. O menino um, de dez anos, comentou gostar dos filmes exibidos na “Sessão da Tarde” da Globo e de novela, que assiste com a mãe. O menino dois, de dez anos, contou que aprecia o “Caça Vampiros” e também desenhos animados como o “Pokemon” e a “novelinha” do SBT. A menina, de dez anos, disse ter predileção pelo “Pernalonga” no SBT e desenhos. O menino, de onze anos, enumerou: “Mundo da Lua”, “Castelo Rá-tim-bum”, “Diarista”, “Sob nova direção”, novela, desenho como o “*Dragon Ball*” e “Jornal Nacional”. A menina, de onze anos, disse gostar mais de “Malhação”, da novela “das 20hs” e de assistir jornal com o pai. O menino, de doze anos, mencionou, de forma genérica, filmes de ação, desenhos da *Cartoon* e da *Nickelodeon*, Bumerangue, jornal, esportes e futebol da TV Globo.

SE ASSISTE TV CULTURA E QUAIS PROGRAMAS

Oito crianças responderam afirmativamente. Duas disseram que assistem “às vezes”. O menino um, de sete anos, gosta do “Castelo” e do “Ilha”. O menino dois, de sete anos, mencionou o “Ruppert” e os “Ratinhos Aventureiros”. A menina, de sete anos, lembrou do desenho “sete monstros” e “Kalil”. O menino, de oito

anos, referiu-se ao “Ruppert”. O menino um, de dez anos, disse assistir o “Ilha”, “Castelo”, camundongos e “Catalendas”. O menino dois, de dez anos, mencionou o desenho “Tim-tim”. A menina, de dez anos, disse ver o “Ilha”. O menino, de onze anos, afirmou que gosta do “Mundo da Lua” e “Castelo Rá-tim-bum”. A menina, de doze anos, revelou assistir o “Castelo Rá-tim-bum”. O menino, de doze anos, não nomeou programas respondendo apenas “matérias sobre a natureza”.

SE CONHECE OS PROGRAMAS DA FAMÍLIA “RÁ-TIM-BUM”

sete crianças conhecem os três programas. A menina, de sete anos, não conhece o “Ilha”, o menino, de oito anos, não conhece o “Rá-tim-bum” e o de doze anos só conhece o “Castelo”.

QUAL DOS TRÊS PROGRAMAS É O MAIS LEGAL E QUAL O MAIS CHATO

A preferência recaiu sobre o “Ilha” para seis crianças. Nove crianças identificaram o “Rá-tim-bum” como o mais chato deles. A menina, de sete, que nunca viu o “Ilha”, prefere o “Castelo” ao “Rá-tim-bum” e as duas crianças, de onze anos, mencionaram o “Castelo” como o mais legal. O menino, de doze, não estabeleceu comparação, por não conhecer o “Rá-tim-bum” e o “Ilha”.

PORQUE ELE (A) GOSTA (OU NÃO)?

Entre as oito crianças que conhecem esse programa, houve a menção de gostarem do mesmo, por ter aventura e ser apresentado em formato de filme ou novela. O menino, de sete anos, mencionou “ter planta carnívora” (na verdade a planta é vegetariana); o menino, de oito, destacou que “o Nefasto rapta a menina e depois conseguem pegar ela de volta”; a menina, de dez, disse que “parecem reais mas não são”. O menino, de onze anos, frisou gostar “um pouco”, pois ensina como sobreviver na selva, questionou, porém, de onde a menina (Rouxinol) tira tanto bombom. A menina, de onze, disse que a história é legal.

QUAL A PERSONAGEM MAIS LEGAL? POR QUÊ?

Quatro meninos responderam ser o Gigante, entre eles dois mencionaram que ele faz acontecer as aventuras, sendo que o menino um, de sete anos, disse ser porque ele aprendeu a andar de lancha. O menino um, de dez anos, justificou sua escolha pelo fato dele ser o herói da série, relatou contudo, que também gosta da Hipácia, pois ela é feiticeira. O menino, de onze anos, apontou que o Gigante é adolescente e melhor informado do que os outros. O menino, de oito anos, gosta do Raio porque ele têm idéias. O menino dois de dez anos respondeu “aquele do mal” e aquela moça que faz mágica. As meninas, de dez e onze anos, elegeram Rouxinol como sua predileta. A menina, de dez, justificou que gosta dela porque ela é bonita, sensual e “pega os outros de jeito”. A menina, de onze, mencionou que acha interessante o fato dela comer bombons escondidos.

QUAL A PERSONAGEM MENOS QUERIDA E POR QUÊ?

Três crianças apontaram a Majestade, o menino um, de sete anos, disse que ela é muito séria; o menino dois, de sete anos, a caracterizou como “ela se acha” e a menina, de onze anos, alegou que ela sempre tem de estar certa. O menino, de dez anos, e a menina, de dez, elegeram o Zabumba, o primeiro falou que ele é chato e a menina disse que ela odeia gente “do mal”. O menino, de oito anos, citou o Nefasto, porque ele faz maldades e é um monstro. O menino, de onze anos, não gosta do Micróbio pelo fato de ele “ter informação direto”, mas às vezes não saber o que está acontecendo.

QUEM GOSTARIA DE SER NO PROGRAMA?

O menino um, de sete anos, e o menino, de oito anos, gostariam de ser o Micróbio, o primeiro complementou explicando que a personagem brinca com “homenzinhos”, com câmera e computador. O menino dois, de sete, anos e o

menino um, de dez anos, queriam ser o Gigante. O menino dois, de dez anos, respondeu: “o menino maior ou o menor”. A menina, de dez, e a de onze anos, gostariam de ser a Rouxinol e o menino, de onze anos, afirmou que gostaria de ser o Raio.

O QUE GOSTARIA DE MUDAR NO PROGRAMA

Uma criança não mudaria nada no programa. Três crianças opinaram sobre o cenário escolhido: o menino um, de sete anos, não gostou das flores, queria outras coisas em seu lugar; o menino dois, de dez anos, faria as ações ocorrerem na cidade também e menina, de dez anos, ampliaria a série com mais cenas na mata, mais personagens, mais aventuras. O menino, de oito anos, faria com que “todos tivessem muita ação”. O menino um, de dez anos, faria com que a história tivesse prosseguimento, que eles voltassem para a ilha e que houvesse um novo vilão. O menino, de onze anos, sugeriu que o programa não apresentasse animais irreais em uma ilha, como a onça. A menina, de onze anos, faria com que a cobra não fosse do mal e que o Zabumba não ferisse o lagarto Solek evitando sua morte.

COMO É O NEFASTO?

O menino um, de sete anos, disse que é legal, malvado e feio. O menino dois, de sete anos, considera-o malvado, feio, horroroso. O menino, de oito, falou que ele parece uma pessoa mas o cérebro dele é “meio de monstro”. O menino um, de dez anos, informou que ele é mau, que não mata as crianças porque não tem o *moflá shabá*. O menino, de dez, descreveu-o como uma bactéria que fala, dá pausa e continua falando. A menina, de dez, contou que não gosta dele porque ele faz mal para os outros. O menino, de onze anos, detalhou que ele quer dominar o mundo e deixar os humanos num caos e que é um vírus criado pelo

mago, que tem ódio dos humanos. A menina, de onze anos, disse que ele é um micróbio que quer dominar o mundo.

O NEFASTO CONSEGUE O QUE QUER NO FINAL DA SÉRIE?

Três crianças disseram não saber. O menino dois, de sete anos, disse que as crianças voltam para São Paulo, a Majestade volta a ser boazinha e mata o Nefasto com uma injeção. Os dois meninos se limitaram a responder que ele não consegue. O menino, de dez anos, relatou que ele morre. O menino, de onze anos, explicou que ele morre “meio sem jeito”, de forma irreal e completou dizendo que o Solek e o Zabumba também morrem.

E A MAJESTADE É LEGAL?

O menino dois, de sete anos, mencionou que ela retorna para São Paulo com os amigos. O menino, de oito anos, contou que ela ajudou quando os meninos estavam em perigo e que os libertou. O menino um falou que ela é mandona mas termina “normal”. O menino dois, de dez anos, disse que ela se uniu ao Nefasto, contudo terminou sendo do bem. A menina, de dez anos, afirmou que ela “ficou” legal no final. O menino, de onze anos, caracterizou-a como “mandona” e a menina, de onze anos, não a considera legal.

COM QUE FREQUÊNCIA ASSISTE? VÊ ATÉ O FINAL?

Três crianças afirmaram assistir diariamente e até o final. Três crianças informaram assistir mais do que três vezes por semana, porém só uma delas disse acompanhar o episódio até o final. O menino dois, de dez anos, e a menina, de onze, relataram assistir às vezes, ele raramente assiste até o final e ela algumas vezes vê até o final.

Os dados colhidos nesta pesquisa, da mesma forma que ocorreu com a pesquisa realizada com os pais, não podem ser generalizados. Eles demonstram, porém, algumas evidências sobre os assuntos propostos. Podemos notar a diversidade dos hábitos de audiência televisiva entre as crianças. Percebemos que elas costumam assistir, durante o dia, programas infantis, na companhia de outras crianças e que, ao entardecer e à noite, acompanham os adultos na programação adulta, composta por telenovelas, filmes, esportes e noticiários. Dessa forma infere-se que, quando é dada a opção de escolha para a criança e havendo a oferta de programas infantis, ela opta pelos últimos, contudo, na presença, e com o aval de adultos, ela submete-se ao conteúdo adulto. Quanto mais velha, maior é o número de programas adultos citados e menor o de infantis, a única ressalva é o “Castelo Rá-tim-bum” que continua citado pelas crianças de onze anos.

Os mais citados, como sendo os programas prediletos deles, foram os desenhos infantis e algumas novelas e seriados também infantis, tanto nacionais quanto importados. Não foi possível nomear os mais citados, apenas os gêneros, tamanha a diversidade de programas relacionados. Entre as três crianças que possuem TV a cabo ou satélite, uma ainda tem entre seus programas preferidos os exibidos pela TV aberta. Entre as emissoras mais assistidas temos Globo, SBT, Cultura, bem como canais infantis da TV a cabo, como o *Cartoon Network* e o *Nickelodeon*.

Todas as crianças conhecem programas da TV Cultura e foram capazes de citar diversos deles. Excetuando o menino mais velho, todos os outros assistem aos programas da emissora com bastante frequência – mais que três vezes por semana. O programa “Rá-tim-bum” parece não atender ao gosto da faixa etária dos respondentes e o “Castelo” é mais assistido que o “Ilha”. Sete crianças

demonstraram já ter assistido ao programa e conhecer as principais personagens, porém apenas quatro delas responderam, com segurança, todas as questões. Entre as dez crianças entrevistadas podemos afirmar que quatro tiveram acesso ao conteúdo total proposto como objetivo educacional do programa, entretanto o menino de sete confundiu-se ao afirmar que o programa tem planta carnívora, quando na verdade revelou-se que a planta era vegetariana. As crianças, ao responderem quem eles gostariam de ser, identificaram-se com as personagens “do bem”, sendo, na grande maioria, bem coerentes ao projetarem-se em personagens de seu mesmo sexo e idade. Essa personagem era, quase sempre, a mesmo mencionada como aquela da qual eles mais gostavam. A opinião do menino dois, de dez anos, não deve ser considerada, pois ele demonstrou não conhecer o seriado. Ao mesmo tempo as crianças tiveram consenso ao rejeitar as personagens, com atitudes socialmente condenáveis. Com relação à finalidade didática, uma criança mencionou objetivamente que o programa “ensina a sobreviver na selva”. Alguns fatos mencionados pelas crianças já haviam sido previamente destacados como polêmicos, em nossa análise: o exemplo da condução da lancha por uma criança menor de idade; o cenário que busca efeito de realidade, contudo a distorce; a cobra em quem eles aprenderam a confiar no “Castelo” e que nesse seriado pertence ao núcleo do mal; a morte do Solek, que poderia ter sido evitada; a forma fantástica como o Nefasto é assassinado. A menina, de dez anos, demonstrou ter sido cativada pelo fator “romance”, ressaltando as características da personagem Rouxinol – bonita e sensual. Os meninos mais velhos demonstraram incomodarem-se com a pseudo ficção apresentada. Em linhas gerais podemos dizer que as crianças gostam do programa e mantém uma postura crítica ao assistí-lo, principalmente as mais velhas.

6.3 PRODUÇÃO: PROCEDIMENTOS DA TV CULTURA

O propósito da realização de pesquisa qualitativa com os membros da equipe de produção da emissora em questão, foi entender, os procedimentos usualmente adotados para o financiamento e produção de programas televisivos infanto-juvenis. Vislumbramos, outrossim, compreender os bastidores que nortearam a produção do programa “Ilha Rá-tim-bum”, cujos modelos apresentados são passíveis de serem utilizados como referência de como fazer (ou não fazer!). Dentro dessa proposta, disponibilizamos uma compilação comentada, das apreciações efetuadas relevantes à temática. No entanto, para os interessados, perguntas e respostas colhidas, estão integralmente disponíveis, como apêndice deste trabalho, em arquivos de áudio ou texto, representando um rico material.

Os profissionais entrevistados, em cada segmento de interesse, foram indicados por Leila Maria O. Russo, produtora executiva da série, de acordo com disponibilidade individual, nos dias de nossa visita à emissora. Além da Leila falamos com a produtora Juliana Santonieri; com o gerente de produção Carlos Nascimbeni; com um dos diretores da série, Fernando Gomes; com o cenógrafo Siguer Ito; com a figurinista Isabela Telles; com a equipe de Marina Su, responsável pelo site do programa; com os assessores educacionais Fernanda Colonnese, Manoel Ribeiro e Pedro Paulo Demartini e com Luiz Fernando da Silva Jr. encarregado do planejamento de *Marketing* Publicitário.

SOBRE A CRIAÇÃO E A INSERÇÃO DE CONTEÚDOS EDUCACIONAIS

A experiência relatada pela TV Cultura demonstra que o procedimento de criação, inicia-se pelo especialista no desenvolvimento de textos televisivos que, de posse dos objetivos gerais da emissora, entrega os capítulos à equipe. A equipe formada pelos diretores e pedagogos, discute o conteúdo, identificando os pontos falhos e propondo alterações. Essas alterações têm de ser negociadas até chegarem a um consenso, o que nem sempre é tarefa das mais simples. No relato de Fernando Gomes, o pedagogo deve ficar com a palavra final, pois quando existem cenas que “[...] ele considera que são problemáticas, que estão, em princípio erradas, que têm de mudar, não acontecem desse jeito, têm de mudar [...]”. Ele explica também que algumas vezes o fator limitante é o tempo da cena e que as controvérsias surgem, pois os conceitos não são passíveis de serem inseridos por completo,

[...] o incompleto você até às vezes tolera. Hoje por exemplo eu vou estar gravando um programete, a gente tem um minuto prá falar e é impossível você falar tudo, então o que é que acontece? A nossa preocupação é não passar a informação errada, claro que a gente teria muito mais prá falar, mas a gente tem que falar o básico, a gente foca o que a gente quer falar. Então, ao pedagogo, não cabe a ele, não deveria caber a ele, avaliar a estrutura dramática, então as vezes vira uma “briga”, porque as vezes a gente “briga” por um roteiro [...] (GOMES, 2003).

Pode-se pensar que, uma vez o roteiro estando pronto, os conceitos educacionais, em seu cerne, estão garantidos. Mas, o texto televisivo possui outros interferentes, pois várias competências são acionadas como sujeitos da enunciação, atuando sobre os substratos necessários à elaboração desse complexo texto sincrético: atores, operadores de câmera, iluminadores, figurinistas, maquiadores,

designers, músicos, entre outros. Nessa grande equipe, um percentual ínfimo de profissionais carrega a preocupação de zelar pela preservação dos conteúdos educacionais, quando a história sai do papel para ganhar vida. Um exemplo disto é o ator que pode sugerir uma alteração em determinada palavra, essa alteração pode ou não interferir na idéia original. Caso a alteração não seja positiva, sob o ponto de vista educacional e esse aspecto passe despercebido no momento da gravação, devido aos custos envolvidos, não é muito provável que ela seja regravada, a não ser que represente um grave prejuízo ao texto.

Percebe-se que tem de existir uma relação contratual de tolerância entre os sujeitos da enunciação, que se envolvem na composição do texto televisivo e que essa relação tem de ser coordenada por uma direção extremamente compromissada com os objetivos educacionais, para garantir a eficácia do enunciado.

A TV Cultura mantém de forma permanente em seus quadros, uma equipe de assessoria educacional, com colaboradores experientes e estáveis. Em caso de necessidades específicas, busca especialistas que são contratados para desenvolverem determinadas tarefas. Conversamos com a equipe de Assessoria Educacional da TV Cultura, composta por Fernanda Colonnese, psicóloga e psicanalista, Manoel Ribeiro Ferraz, pedagogo e professor de matemática e Pedro Paulo Demartini, pedagogo, objetivando entender a forma como são conduzidos os projetos na emissora e os procedimentos utilizados especificamente no “Ilha Rá-tim-bum”. Perguntada sobre como são elencados os temas para desenvolvimento de programas educativos, Fernanda contou que podem ocorrer de diversas maneiras: por iniciativa da emissora, significando nesse caso as equipes de assessoria, produção ou direção da emissora, ou mesmo, derivar de projetos de terceiros. Demartini enfatizou que o caminho ideal deve ser iniciado por um bom projeto que

leve a temas e conteúdos, que se transformem em um roteiro e culminem com a produção e finalização de um programa de televisão e que o educador deveria participar de todo esse processo.

Sobre os conceitos selecionados para permear a série, Fernanda mencionou:

A idéia começou a surgir quando estava com muita força e ainda está, essa questão do meio ambiente, da conscientização das pessoas, da educação das crianças, então isto teve uma grande influência na escolha dos temas que permeiam a série, houve outros também mas que acabaram ficando pelo meio do caminho e acho que a maior ênfase mesmo ficou nessa questão da educação, com relação ao meio ambiente, do respeito, cuidado, e o comportamento das crianças no grupo entre si, solidariedade, amizade, ajuda (COLONNESE, 2004).

Pedro Paulo complementou

Não é você definir um conceito para discutir num programa que garante que esse conceito vai passar, isso vai para um roteirista, que vai trabalhar em cima, no caso do Ilha o nosso grupo não tinha um controle muito grande, aliás não tinha controle quase que nenhum sobre o roteirista então isto tem uma implicação grande no trabalho final. Mesmo depois na produção e na realização do programa, o nosso trabalho não foi um trabalho muito, de uma assessoria presente, como acontece em outros programas. No caso do Ilha não houve, o roteirista ficou bastante livre para criar o programa do jeito que ele achou, a gente discutia, colocava as nossas opiniões e nem sempre eram aceitas. (DEMARTINI, 2004).

Ele conta que o “Ilha” passou por um período de incubação de seis anos, no qual, por diversas vezes, teve seus objetivos redesenhados e que quando, por fim, disponibilizou-se verba para a produção do mesmo, a participação da equipe de assessoria educacional não foi solicitada no momento de discutir-se o projeto, aconteceu apenas sob forma de assessoria, relacionada aos temas. Ressaltou que suas opiniões poderiam, ou não, ser levadas em consideração pelo autor e produtores. Os roteiros chegavam para a equipe já redigidos. O piloto foi um pouco discutido durante a gravação, mas nas gravações dos episódios da série não foi

solicitado um acompanhamento muito próximo, como costuma ocorrer com outros programas, como o “Cocoricó” por exemplo, no qual todo processo é acompanhado pela assessoria educacional: a criação, o roteiro, o piloto, as gravações e a edição.

Fernanda alertou que mesmo que corra tudo bem, do ponto de vista da assessoria educacional, em televisão o processo produtivo é longo, passando por muitas instâncias e pode se complicar muito, fazendo com que o rumo seja diferente de um projeto para outro e por isso nunca resultam duas séries iguais, sob esse aspecto. Pontuou a importância da definição de um público alvo específico e do conhecimento desse público, bem como dos temas a serem abordados. Contou que eles buscam esse conhecimento em pesquisas recentes de mercado, bibliografias especializadas e também em função da experiência adquirida ao longo dos anos. Afirmou que, quanto menor a faixa etária do público alvo, maior a responsabilidade da equipe com a qualidade do produto. Lembrou também do cuidado mantido com a linguagem, o vocabulário, as gírias, para que ela se adeqüe ao público alvo e seja inteligível. Mencionou a total intolerância com palavrões nos programas da emissora, excetuando-se aqueles que integram uma obra literária e que são, nesse caso, veiculados somente em horários que não tenham como público alvo o infanto-juvenil.

Pedro Paulo ressaltou a importância da integração da equipe em torno de um mesmo objetivo, enfatizando que ela deveria ser reunida incluindo até mesmo o contra-regra, para entendimento dos objetivos da mensagem a ser veiculada, pois o que conta em televisão é o que foi ao ar, despreza-se tudo o que ficou oculto sob os bastidores produtivos.

A análise semiótica, que fizemos a partir do material “que foi ao ar” (parafraseando Pedro Paulo), permite detectar, implícitas no enunciado, as marcas

da enunciação. No “Ilha Rá-tim-bum”, todos os problemas aqui relatados manifestam-se no enunciado. Seriam efeitos colaterais, de um momento difícil atravessado pela emissora? Observamos a redução do quadro de integrantes da assessoria educacional, onde outrora trabalhavam nove pessoas, hoje existem apenas três. Queremos crer que essa situação ocorra nos outros departamentos e que seja ela a responsável pelos pequenos deslizes, percebidos no “Ilha Rá-tim-bum”.

SOBRE A VERBA DE PRODUÇÃO E O PATROCINADOR

Uma super-produção ou um projeto modesto? A verba de produção é determinante e impõe limitações ao produto final e ao formato do programa. No entanto, como veremos nos depoimentos colhidos, a TV Cultura considera de fundamental importância, que o conteúdo não se torne refém da verba de produção. Devido ao formato comercial, que regula a televisão aberta brasileira, existe uma tendência à inversão de papéis, fazendo com que o comprometimento final do enunciado, não seja apenas com o enunciatário, mas também com o interesse do patrocinador. O patrocinador é um dos atores da enunciação, não um protagonista em “carne e osso”, mas um simulacro da comunidade publicitária, enunciativa, contribuindo para o enriquecimento do produto da enunciação, que é o enunciado-discurso.

Conforme o que nos foi informado por Luiz Fernando da Silva Jr., responsável pelo planejamento de marketing publicitário da Fundação Padre Anchieta, em entrevista concedida por *e-mail*, em setembro de 2004, “não há nenhuma adequação ou inserção nos roteiros dos programas da Cultura para

atender a seus patrocinadores”. Ele ressalta que o interesse do patrocinador, que investe na emissora, reside em atrelar a sua marca a uma programação de qualidade, uma vez que “o retorno institucional, imensurável e intangível é o bem mais procurado por qualquer empresa [...]. Evidentemente existirá o retorno comercial, mas muito mais pelo aumento de lembrança de marca, do que por apelo de compra “. Luiz Fernando mencionou que na produção da série “Ilha Rá-Tim-Bum” houve o patrocínio da Fundação Bradesco, utilizando os benefícios da Lei Rouanet, de incentivo à cultura.

Percebemos que o patrocinador, consciente da finalidade social e educativa do enunciado, entende que, para o enunciado alcançar seus objetivos educativos, precisa ter seu conteúdo integralmente respeitado.

Como sugere Fernando Gomes (GOMES, 2003), o patrocínio inteligente é aquele, por meio do qual, o patrocinador negocia os direitos de extrair, da mensagem, produtos para comercialização. Ele destaca a possibilidade de *merchandising a posteriore*, como exemplo, no “Ilha Rá-tim-bum”, a personagem Micróbio usa um *notebook*, visualmente identificado como *Ellencyclo*. Em uma emissora de televisão comercial esse equipamento poderia ser utilizado para ação de *merchandising*, trazendo a inserção da marca de um tradicional fabricante de computadores. Contudo o patrocínio inteligente é aquele que, não permitindo que a verba interfira na mensagem, possibilita a negociação de um acordo de licenciamento, no qual o fabricante de computadores, que patrocina o programa, possa personalizar e vender uma série de *notebooks*, destinada ao público infantil, com a mesma identidade visual do *Ellencyclo*.

A verba de produção definirá cenários, *casting*, formação de equipe. A regra geral é que quanto menor for a verba, maior deverá ser a criatividade do

produtor. Porém, trabalhar com crianças traz uma vantagem para o produtor, pois a criança, enquanto telespectadora, é mais aberta que o adulto à inovação, à utilização da imaginação, à introdução de padrões inusitados. Ela é mais tolerante com padrões de qualidade estética, principalmente se o programa for produto de sua participação produtiva. Este é um forte argumento a favor de que o conteúdo não se torne escravo da verba de produção.

SOBRE A FIDELIZAÇÃO DE AUDIÊNCIA

Luiz Fernando da Silva Jr., responsável pelo planejamento de marketing publicitário da Fundação Padre Anchieta entende que “a tradição da emissora e a qualidade comprovada de seus programas são os principais fatores de procura da TV Cultura, os esforços de *marketing*, para gerar audiência são incipientes” (SILVA JR., 2004). Ele descreve da seguinte maneira o relacionamento da TV Cultura com índices de audiência:

Os programas infantis oferecem os mais altos índices de audiência da programação da TV Cultura. Produções próprias como Castelo Rá-Tim-Bum e Cocoricó, por exemplo, não raramente atingem entre 5 a 7 pontos de audiência média, especialmente no período vespertino.

Vale ressaltar que o Castelo Rá-Tim-Bum (ainda hoje a maior audiência da emissora) atingiu índices inéditos para emissoras públicas no Brasil e no mundo: em 1997, o programa alcançava 12 pontos de audiência. Isso quer dizer que 12 por cento do universo total de domicílios com TV estavam assistindo a Cultura naquela ocasião.

O papel da TV pública e educativa, na sociedade, é ter sua audiência distribuída por todos os perfis de telespectadores existentes. Desta forma, é errôneo afirmar que temos uma meta mínima qualitativa em algum perfil, visto que nossa missão é disponibilizar programação de qualidade ao maior número de pessoas possível.

Atualmente, este objetivo tem sido alcançado, visto que a média geral de audiência não está concentrada em nenhum perfil especificamente, mas pulverizada de classes A a E e em todas as faixas etárias.

A fidelização de audiência desempenha papel primordial para a transmissão de um conteúdo, fragmentado em episódios seriados diários, como é o caso do programa “Ilha Rá-tim-bum”. Ela é sedimentada com a oferta de um produto, que atenda às expectativas do público alvo, porém há um outro fator que contribui para essa manutenção, que é o *marketing*. Ele se aplica, principalmente, quando do lançamento de um programa, mas também representa um importante papel, na manutenção da audiência. O *marketing* é um dos ingredientes primordiais na composição do atual cenário midiático, que é orientado para obter resultados comerciais. É uma ferramenta que contribui para a fidelização de audiência, munindo-se de adjuvantes eficazes, que buscam tornar os produtos mais atrativos aos olhos do consumidor. E, sendo atraente ao consumidor, também o será para o patrocinador.

A TV Cultura tem utilizado algumas estratégias de *marketing*, similares às inseridas nas televisões comerciais, buscando conquistar o interesse do patrocinador e do público, que ainda não conhece seus produtos. O “Ilha Rá-tim-bum” divulgou seu lançamento em revistas e jornais. Entrevistas à mídia foram concedidas pela equipe de produção e pelos atores. Uma pré estréia foi oferecida para autoridades e formadores de opinião. Nas músicas temas figuraram nomes, que despontam no cenário nacional, como Gilberto Gil, Paulinho Moska, Vinny e Fernanda Takai, que foram reunidos em um CD destinado a comercialização. Um filme foi lançado, após todos os capítulos da série terem sido exibidos. Esse envolvimento extra texto com o público é importante coadjuvante no sucesso do projeto.

6.4 UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O “ILHA RÁ-TIM-BUM”

Vamos tratar aqui do processo educativo, que se estabelece, quando do contato da criança com um texto televisivo, exemplificando com estímulos encontrados no “Ilha”.

A linguagem televisiva faz parte do mundo da criança, muito antes que ela inicie a freqüência regular às salas de aula e desempenha um papel representativo, na formação moral e social da criança.

Traçando alguns paralelos entre educação incidental por intermédio do texto televisivo e os postulados sobre a criança, derivados dos estudos voltados à educação formal, teceremos algumas considerações sobre TV, educação e a pertinência do uso dos preceitos, no *corpus* que nos propusemos tomar como referencial para esta dissertação.

Em primeira instância, devemos entender como é, e como aprende, a criança. Rudolf Steiner, um pensador sobre o desenvolvimento infantil, afirma que “a chave de ouro da educação para o segundo setênio, consiste pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar para a sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem” (STEINER apud LANZ, 1979, p. 43-49). Ele ressalta, ainda, a importância da musicalidade e da participação em atividades artísticas e artesanais. Considera que a vida sentimental é predominante nesse período e, para que a criança aprenda, é primordial que ela esteja engajada, emocionalmente, com a proposta, pois ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou antipatia, admiração, entusiasmo ou tédio. Alerta, ainda, que a criança que não encontrar nos pais e professores autoridades sinceras e leais,

boas e responsáveis, além de segurança, irá procurar, como um ideal necessário ao seu desenvolvimento, mesmo inconscientemente, a identificação com os colegas mais velhos, com os heróis de TV ou até mesmo, com os anti-heróis, figuras violentas e vingativas, que a TV explora.

Piaget, estudioso da educação formal, nos descreve a criança de sete a doze anos como apta a cooperar, não confundindo mais o seu ponto de vista com o dos outros. Ela é capaz de acompanhar discussões e abandonar a posição egocêntrica, que até então mantinha. Têm necessidade de conectar as idéias e sua justificação lógica. Desenvolve o sentimento de justiça social, quando se definem as “regras do jogo” no qual se espera que o melhor vença e seja recompensado, já que devem ser todos avaliados pela mesma regra. Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz certa moral de cooperação e autonomia pessoal (PIAGET, 1967, p. 42-56).

O texto televisivo analisado, o “Ilha Rá-tim-bum”, foi feliz na proposta formulada que atende ao perfil do público alvo, como traçado por Piaget, pois delimitando seu público entre crianças na faixa etária entre sete a onze anos, insere os conteúdos educativos em um universo ficcional, no qual comparecem o bom-humor, o suspense, o drama e o sonho. Esse estilo textual vai ao encontro dos anseios desse público alvo, cujo corpo, em pleno desenvolvimento, requer ação e a mente vibra, quando instigada a fornecer respostas.

A série “Ilha Rá-tim-bum”, por meio de situações cotidianas enfrentadas pelas personagens na ilha, proporciona aos enunciatários infanto juvenis o contato com:

- conceitos abstratos, como o valor do zero;

- princípios de física aplicados à movimentação de objetos, utilizando-se de ferramentas como a alavanca e a roda;
- noções de construção civil;
- diferentes papéis assumidos pelo fogo, no contexto da natureza;
- importância da preservação do meio-ambiente, considerando-se a manipulação do lixo; distribuição e não desperdício da água; preservação da flora existente e das espécies em extinção, abordando técnicas de plantio;
- conceitos de cooperação e solidariedade. As crianças precisam superar suas divergências e unirem-se para conquistar a liberdade, derrotando os vilões.
- atividades rotineiras como obter e preparar alimentos, lavar roupas, improvisar agasalhos e utensílios domésticos;
- o valor da escrita e da leitura;
- incentivo ao gosto pela música, pela história, pela mitologia;

Observa-se, no entanto, que, se em grande parte do tempo, produz-se imagens que, certamente, fecundam e elevam os sentimentos e a fantasia, em cenas que transmitem à criança valores para a preservação da natureza (o plantio, a irrigação), paradoxalmente, em outras tantas cenas, a natureza é virtualmente transformada em uma ameaça à vida, sob a forma de plantas carnívoras e animais devoradores.

Ainda segundo Piaget “[...] é essencialmente da prática da cooperação entre as crianças e do respeito mútuo que se desenvolvem os sentimentos de justiça” (*Ibidem* 1967, p. 59). Esse conceito nos faz refletir sobre uma cena veiculada no “Ilha Rá-tim-bum”, que provoca uma inquietação entre os telespectadores e acreditamos que isso aconteça por ferir esses princípios: as personagens crianças pactuam não matar ninguém, mas acabam fazendo isso. A

criança deve estar consciente de que, no mundo, ocorrem injustiças, mas é vital que tudo que provenha de suas ações seja justo, ético e moral. Ainda que o episódio tenha sido revestido de simulação de legítima defesa, esperava-se que outra saída (a morte da personagem por um passe de mágica, por exemplo) tivesse sido encontrada, evitando-se o rompimento desse acordo mútuo e não elevando uma das personagens crianças, ao peso representado pela rotulação de assassina (mesmo em se tratando da morte de um vilão).

O processo de troca sinestésica² no momento da recepção da mensagem televisiva é muito interessante. O estímulo recebido tem uma poderosa capacidade de ativar a memória sinestésica do telespectador, despertando sensações como alegria, medo, tristeza, prazer, mal estar, desejo, que são associadas ao que está sendo veiculado na imagem. Analisemos um exemplo de cognição, derivada da sinestesia, contido no *corpus* que estamos estudando e que está transcrito no item “CORPUS” encontrado na seqüência desse trabalho: há a inserção da imagem super valorizada de uma seringa. Ela é posicionada em primeiro plano, com enquadramento central na tela, aparecendo, concomitantemente, ao pronunciamento da palavra “barato”, pelo ator intérprete. Tal fato, acarreta dualidade de núcleo semântico. A seringa é utilizada, como objeto que provocará a morte de uma personagem, reforçando a repulsão instintiva que a criança tem do objeto e, distanciando-o do seu conceito real - “instrumento para curar e salvar vidas”. Por outro lado, “Seringa” conjugada à palavra “barato”, pode remeter a temática do uso de drogas³ e, por sinestesia, estimular a necessidade de uma “picada” (dose de

² A sinestesia é uma relação subjetiva, que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra que pertença ao domínio de um sentido diferente (p.ex., um som que evoca uma imagem) (SACCONI, 2001, p.87).

³ Termo com caráter polissêmico, conforme exposto na página 87.

droga), a curto prazo, remarcadamente entre aqueles enunciatários que já tenham consumido drogas.

Amparados pelas apreciações de D'Ávila (1997), em seu trabalho "A psicomotricidade através da música", concluímos que, várias informações são apreendidas sem que sequer tenhamos consciência imediata do conteúdo que ficou retido, em função do processo sináptico. Por meio desse processo o sistema nervoso central controla e coordena as funções corporais, proporcionando ao organismo respostas, a fim de que o mesmo atue sobre o meio ambiente de forma reflexiva, com conseqüências passionais. Esse princípio aplica-se tanto a crianças quanto a adultos. Um exemplo comum ocorre ao ouvirmos a música tema de uma determinada personagem de uma novela ou filme, mesmo que não estejamos em frente à tela nos deixamos envolver pela personalidade da personagem. D'Ávila explica que

as emoções desempenham um papel relevante no conjunto de reações químicas na massa cinzenta (cerebral). O sistema nervoso tende a formar as tão importantes conexões (sinapses) entre as células nervosas e as sensações agradáveis ajudam a fixar as sinapse (D'ÁVILA. 1997, p. 11).

Em uma etapa posterior à da recepção do texto, a criança vai racionalizar o conhecimento. Por mimetismo, reproduz o que assistiu em suas brincadeiras, buscando estabelecer uma ligação do conteúdo recebido com o meio em que vive. Ela então complementa, por empatia, com personagens e situações, esses novos conceitos com os preexistentes em seu repertório reformulando e adaptando-o, incorporando um novo conhecimento. Tal processo é apresentado pelos principais estudiosos do processo cognitivo, entre outros Vygotsky (1998) e Piaget (1967). Quando não ocorre a identidade com os conceitos transmitidos, a

criança não consegue interagir com o conteúdo apreendido, desenvolvendo frustrações, que geram inibições apresentadas *a posteriori*, nas brincadeiras cotidianas. Dessa forma, é importante traçar o perfil do seu público alvo, conhecer seu repertório, seu vocabulário. No “Ilha Rá-tim-bum”, a utilização de um vocabulário muito específico de um segmento, dificultou a interação do público infanto-juvenil, com certos segmentos do enunciado, que eles apreciam em demasia: os chingamentos do vilão. Palavras como: “correligionários”, “biltre”, “sacripanta, não são facilmente compreendidas pelo público alvo, roubando muito do sabor das cenas de “humor”, mescladas com “terror”. Em compensação, o sucesso foi total ao se usar a “língua dos coisos”, apropriada ao universo infantil. A família pré-histórica não dominava a linguagem humana. Dessa forma, os diálogos eram inteiramente voltados à redução sintática. Em suas falas, sujeito, predicado e objetos, utilizavam a palavra coisa, por exemplo: - O coisinho vai coisar aquele coiso bem coisadinho.... As cenas, apoiadas pelas imagens, tornavam-se compreensíveis e atingiam o objetivo de levar a criança a entender a dificuldade da comunicação, quando não é utilizado um vocabulário adequado. A identificação do público também foi total, com a proposta do uso do jargão, “me inclua fora dessa”; frase que caracterizava a personagem infantil Maíra

A proposta, declarada no plano de trabalho disponibilizado pelo enunciador no site do programa, com referência ao conteúdo educativo a ser transmitido no “Ilha Rá-tim-bum”, é recriar a experiência histórico-social da humanidade, em função da qual o enunciatário será levado a entender: a necessidade primitiva do fogo; a interação e socialização possíveis por meio da palavra; a importância do legado cultural, contido nas bibliotecas; a necessidade da preservação da natureza e do trabalho cooperativo, entre outros. Quando falamos

em transmissão de conteúdos educativos, consideramos um ciclo de aprendizagem, o qual esperamos que seja cumprido no total, para obtenção de cem por cento de aproveitamento. Uma série tem um objetivo geral a ser atingido pela absorção do seu conteúdo global, no caso do “Ilha Rá-tim-bum”, esse objetivo será alcançado assistindo-se a totalidade dos cinquenta e quatro episódios produzidos; os objetivos menores, contidos em cada um dos episódios, devem complementar-se e contribuir para o objetivo geral. Dessa forma, para que o enunciário alcance o objetivo maior, é necessário que sua audiência à série seja fidelizada. Porém, deve ser considerado que a dinâmica da televisão comporta a audiência ocasional e, por isso, um episódio não pode ter dependência de outro, trabalhando-se um conteúdo que tenha desfecho total, em um outro episódio. Essa técnica provocaria o desinteresse do telespectador que, por não entender o que se passa no episódio, afastar-se-ia da série. O almejado é que o telespectador ocasional, converta-se em mais um enunciário fidelizado. Ocorrendo a necessidade de prolongamento de um determinado conteúdo, a técnica a ser utilizada é a de retomada, no início do novo episódio, dos acontecimentos dos episódios anteriores, de forma sintética, inteirando, assim, o telespectador ocasional, dos acontecimentos. No “Ilha Rá-tim-bum”, conforme nossas observações, a utilização dessa técnica não foi contemplada, com o cuidado necessário, em todos os episódios. Depoimentos colhidos, em entrevista que realizamos, junto a um dos diretores do programa, ratificam nossas apreciações. Tal fato parece contribuir para a não fidelização da audiência ao programa e pode comprometer a eficaz transmissão dos conteúdos educacionais globais.

Uma tendência do texto televisivo, de vanguarda, é atuar como *show* para segurar a audiência, em todos os gêneros. Sob a égide do *show*, para o público

adulto, muitas vezes, a violência potencializada, sustenta bons índices de audiência no IBOPE. O entretenimento é emoção, diversão ou prazer, é *show*. Se há nele intencionalidade educativa, essa subjaz às outras e, sem o cuidado necessário, acaba por ficar imperceptível.

Conseqüentemente, deve-se controlar os níveis tensivos. Vamos nos utilizar das pontuações apresentadas por D'Ávila (2003e), para ressaltar a atuação sinestésica exercida sobre o telespectador. Em conseqüência dessa atuação sinestésica, que provoca reações involuntárias no telespectador, é preciso dosar, cuidadosamente, o nível de tensividade apresentado em cada episódio. O balanceamento entre as cenas de tensão, envolvendo conteúdos tímicos, exige cuidado ao apresentar o tímico-disfórico (situações desagradáveis, personagens assustadoras, perturbadoras) compensando-o, em grande escala, com cenas tímico-eufóricas, de distensão (alívio, alegria, paz, conforto, satisfação, harmonia, prazer). Há de se entregar ao telespectador mais momentos de prazer, que de tensão, se se espera que ele permaneça confortável em frente à tv. A tensão em doses disfóricas superiores ao que o consciente infantil consiga suportar, guardadas as devidas proporções em virtude das diferenças individuais, acarretará bloqueios na criança, produzindo excesso de timidez e desestima (D'ÁVILA, 1997). A criança tem seus mecanismos de defesa e capacidade para trabalhar sentimentos, porém seus limites emocionais devem ser respeitados. Quanto menor for a criança, menos tempo deve ser destinado às cenas tensivas no enredo (*Ibidem*, 2003e, p.29).

É nossa opinião que, mesmo considerando o público alvo declarado entre sete e doze anos, algumas cenas poderiam ter sido mantidas em um grau de representação de violência menos elevado, e que o nível tensivo ao longo da série poderia ter sido melhor balanceado. Essa observação deve-se, principalmente, ao

fato de que, crianças menores de sete anos são enunciatórias em potencial do programa e devem ser preservadas da exposição ao conteúdo violento.

O temor paralisa e desestrutura o equilíbrio emocional. É fundamental proporcionar à criança compensações tensivo-sensitivas⁴, por meio da produção de textos, cujos temas se constituam em arcabouços de valores éticos, morais, sociais, embaixadores da liberdade de pensamento e raciocínio, para que ela possa desenvolver a reflexão e o espírito crítico e dessa forma, estar habilitada a tomar decisões, optar, escolher. Nesse momento permito-me recordar, ainda uma vez, as palavras de Steiner, mencionadas por Lanz (1979, p.43-49) “a chave de ouro da educação para o segundo setênio, consiste pois, em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar para a sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e elevem”.

Transpondo, a partir daqui, o eixo de nossa perspectiva analítica para o enfoque psicológico, psicanalítico da aprendizagem. Vislumbraremos o correlacionamento entre texto televisivo ficcional e o papel do conto de fadas e do mito no desenvolvimento da personalidade infantil, com o intuito de alertar o quanto é complexo o /saber fazer/, quando o público alvo é o infanto-juvenil.

O texto ficcional televisivo para crianças, deriva em grande parte, da literatura tradicional infantil. Segundo nos aponta Zilberman, a literatura infantil surge, sob o pretexto de desenvolver o intelecto da criança e manipular suas emoções. O objetivo era interferir no seu mundo imaginário e inserir a ideologia adulta, em um momento histórico em que se idealizava a criança como inocente e incapacitada para exercer uma participação ativa na sociedade. A sociedade e a

⁴ Cenas que causam tensão nervosa nos destinatários, seja por provocar medo ou ansiedade, bloqueiam, temporariamente, o equilíbrio emocional e racional do destinatário e devem ser mescladas com cenas disfóricas, permitindo o exercício da compreensão e do raciocínio crítico.

escola têm, historicamente, buscado adequar a criança à postura que querem que elas assumam como

[...] seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. Isto é, a saída acaba sendo o reforço da dependência porque aceitar as normas impostas significa corroborar o modelo dentro do qual a criança é manipulada (ZILBERMAN, 1985, p. 20-21).

A criança internaliza tramas e valores, presentes em uma história. Esses valores operam em seus sentimentos. Estudos realizados por Liss *et al* em 1983, Collins e Getz em 1976, Drabman e Thomas em 1975, revelaram que as crianças ficam confusas por narrativas, nas quais os heróis usam agressividade, com finalidades morais e têm reações mais altruístas, após assistirem cenas nas quais os conflitos são resolvidos construtivamente e de forma não violenta. Filmes como *Batman*, *Mulher Maravilha* e *Superman* entre outros, contradizem as expectativas mais simples da criança, relacionadas à consistência entre motivação e ação. Um outro aspecto destacado é que, quando expostas a programas violentos, elas demoram mais para procurar a ajuda de adultos ao testemunharem atos de violência entre elas mesmas (LIVINGSTONE, 1998, p.15).

No “Ilha Rá-tim-bum”, cinco crianças inteligentes, que têm a ajuda de personagens com poderes mágicos, não são capazes de encontrar uma solução, não violenta, para libertarem-se, acabam indo contra seus próprios princípios, éticos e morais e assassinando o renitente vilão “nazista”, que se compraz no mal.

Produzir textos infanto juvenis implica em dominar um /fazer/ especializado. Como nos alerta o olhar crítico de Bettelheim, ao demonstrar os efeitos colaterais, que uma fábula moralista, aparentemente inocente, pode ter sobre a criança. Cita “Os três porquinhos” que ensina a criança pequena

da forma mais deliciosa e dramática, que não devemos ser preguiçosos e levar as coisas na flauta, porque se o fizermos poderemos perecer. Um planejamento e previsão inteligentes combinados a um trabalho árduo nos fará vitoriosos até mesmo sobre o nosso inimigo mais feroz [...] a história também mostra as vantagens de crescer, dado que o terceiro e mais sábio dos porquinhos é normalmente retratado como o maior e o mais velho (BETTELHEIM, 1980, p. 53).

Ele conclui que, por outro lado, a criança pode interpretar que não deve ficar brincando e precisa crescer rapidamente, pois somente os mais velhos tomam as decisões corretas e sobrevivem (*Ibidem*, 1980, p. 53).

Em função de circunstâncias como a mencionada acima e por ser impossível impedir que a criança tenha contato com todo tipo de mensagem televisiva, o diálogo é imprescindível. Rotineiramente a criança deve ser levada a reflexão, pela mediação de outra pessoa (pai, mãe, professor, educador), para revelar os valores e idéias remanescentes em seu imaginário. A análise possibilitará também que a criança reflita sobre si mesma e suas condições pessoais de existência.

Vejamos alguns conceitos de Bettellheim (1980) sobre as histórias de fadas. O conto de fada utiliza o simbolismo, evitando a menção direta a problemas do mundo real e operando com a ajuda terapêutica da imaginação, traz histórias de pessoas comuns, não heróis e possibilita a identificação do enunciatário com as personagens. A boa trama é aquela que proporciona sugestões para a solução de um conflito interno, que retrata a criança como capaz de encontrar soluções, estimulando a prática da persistência e apresentando a segurança de um final feliz. Ele conclui então que a consciência dessas elaborações fantasiosas, permite à criança alcançar o sucesso dos combates travados em seu interior e, o encontro de um final feliz para seus problemas.

Em inúmeras cenas, a trama apresentada no seriado estudado proporcionou boas sugestões para solução de conflitos internos, por exemplo, ao incentivar a cooperação e a superação de diferenças individuais e ao mostrar a importância da pesquisa entre outros. Porém, em outros momentos o texto, literalmente, “matou” o sonho infantil, exterminando desnecessariamente a vida de uma personagem querida, o lagarto Solek; não coroando de sucesso todas as tentativas de conversão das personagens Nefasto e Arielibã para o bem.

A narrativa do “Ilha” envolve pessoas comuns e, como constatamos pela pesquisa desenvolvida com os enunciatários (crianças), a identificação com as personagens é um fato. Nenhuma criança identificou-se com as personagens fictícias, como a aranha, a feiticeira, a libélula ou o lagarto, apenas queriam ser as personagens humanas. O processo de identificação é explicado por Muniz Sodré (1971 p. 60-61):

[...] os veículos audiovisuais [...] é que favorecem, mais do que os veículos impressos, os processos de *projeção* (o receptor desloca as suas pulsões para os personagens do vídeo), *identificação* (o receptor torna-se inconscientemente idêntico a um personagem no qual vê qualidades que gostaria ou julga que lhe pertençam) e *empatia* (conhecimento que o receptor tem do comunicador, colocando-se mentalmente em seu lugar).

E, menciona o posicionamento de Jean Cazeneuve e Cohen-Séat (apud SODRÉ, 1971, p. 61) “[...] todo o equilíbrio do espectador, cujo ego é, momentaneamente, apagado pelo fenômeno, é restaurado pelo contato com a realidade”.

Conforme pesquisa efetuada pela organização não governamental, Midiativa, que descrevemos no item sobre os Direitos e Necessidades da Criança, um texto televisivo de qualidade deve estimular a criatividade, ser inovador, provocar o enunciatário a enxergar, com outros olhos, seu cotidiano, levando-o a

uma visão otimista e original da realidade. Os textos modernos devem substituir os valores tradicionais, presentes na literatura do século XIX. Valores positivos tem que ser trabalhados, como o exercício da cooperação, da solidariedade, da criticidade e da reflexão, para buscar a transformação do mundo em um lugar mais justo e humano, em detrimento ao culto do individualismo, da autoridade máxima, das diferenças de raças e classes, pregados pela literatura tradicional. No “Ilha Rá-tim-bum”, detectamos um deslize, sob o ponto de vista do exercício da cooperação. Em entrevista publicada no portal jornalístico “Observatório da Imprensa”, em fevereiro de 2002, sob o título “TV Cultura assume opção pelos jovens”, o roteirista do programa, Flávio de Souza comenta: “O Ilha é um projeto bem autoral, porque eu o escrevi sozinho. Nos outros dois seriados, participei como co-autor”, referindo-se aos programas que antecederam o Ilha - o Rá-tim-bum e o Castelo Rá-tim-bum (DEL RÉ, 2002). O roteirista criou o texto sozinho, sem a cooperação da equipe produtiva do mesmo. Então, nos perguntamos: como interpretar a questão do exemplo na educação? Se pregamos a cooperação, devemos praticá-la. Por meio do seu depoimento, e de depoimentos colhidos em entrevistas que efetuamos com a equipe da emissora, concluímos, com satisfação, que esse não é um processo normalmente adotado nas criações infanto-juvenis da TV Cultura.

A observação desse fato revela, que é preciso reconhecer, que o homem é falível, e deve se cercar de cuidados, ao dedicar-se à educação, trabalhando em equipe e buscando a soma de talentos. É premente educar e disciplinar também o adulto, para que esse seja capaz de educar a criança.

7. “ILHA RA-TIM-BUM”: PARECERES CONCLUSIVOS

A seguir, destacaremos alguns dos motivos derivados da instância da enunciação que, somados, parecem ter sido os responsáveis pela falta de fidelidade de audiência do público alvo com o enunciado. Os aspectos abordados advêm da nossa percepção do seriado, como um todo.

O enunciador, ao usar a expressão “Rá-tim-bum” no título da série, tentou incorporar a ela um conceito de “*griffe*”, que viria a permear as produções infanto juvenis da emissora, porém, ao fazê-lo, instaurou, no enunciatário, a expectativa de uma continuidade das outras séries anteriormente produzidas e veiculadas pela emissora, o Rá-tim-bum e o Castelo Rá-tim-bum. Tal expectativa, no entanto, não encontrou sustentação no enunciado, nem em sua forma, nem em seu conteúdo.

Logo nas primeiras cenas da série, observamos um desencontro educativo: ao chegarem atrasadas e perderem o navio, as cinco crianças aventuram-se, sozinhas, em uma lancha, com destino a uma ilha. Ao mais velho Gigante, que ainda é menor de idade, é confiada a tarefa de pilotar a embarcação e conduzir os outros.

O percurso narrativo do mal mostra Arielibã, tentando clonar a si próprio, baseado na teoria nazista da superioridade das raças¹, provocando um acidente do qual resulta a criação do Nefasto, incorporado em si mesmo, um malvado micróbio gigante (Nefasto), que potencializa, atualiza e realiza todas as violências postas e pressupostas nos enunciados.

¹ Conforme imagens expostas no texto e previstas em planejamento. Tal planejamento é parte de nosso acervo pessoal, tendo sido disponibilizado pela emissora.

Os valores “bem” e “mal” estão em pauta, disputando a sanção final. Tratando-se de mensagem educativa destinada ao público infantil, pertencente ao gênero ficcional e o final feliz é de se esperar, no entanto, em alguns momentos, o enunciador rompe com o contrato inicial, feito com o enunciatário, que traz o comprometimento com um texto ficcional e, por embreagens, faz com que o enunciatário escape do mundo ficcional, voltando ao mundo real. Como exemplo temos a morte do lagarto Solek, por meio da qual conclui-se que a dura realidade da perda de um ente querido, suplanta a lógica da ficção.

O socialmente esperado realiza-se com a morte dos vilões, a sanção final vai para o “bem”, porém algo de perturbador é manifestado em três situações, nas quais o enunciado traduz uma realidade dura e não compatível com os anseios humanos, principalmente os infantis: a) Os heróis compactuam a não intenção de matar o Nefasto, mas acabam por matá-lo; b) o Arielibã morre, apesar de toda a torcida para que ele sobreviva, pois todas as evidências textuais apontam para a sua regeneração (no momento em que ele rouba o cajado de Nefasto e protege as crianças, bem como quando ele, na hora da própria morte, admite que o Zabumba por ter escapado “ainda pode causar mais destruição e sofrimento”; c) o amigo lagarto “Solek” morre, em consequência do ferimento recebido ao tentar proteger as crianças de um ataque do Zabumba.

No cômputo final, o episódio deixa uma sensação de frustração e remete às seguintes conclusões não didáticas: quem é um pouco mais “ruim” do que “bom” (Arielibã) é eliminado, não existindo uma segunda oportunidade para quem erra; o milagre existe (teletransporte da seringa), mas não é mais poderoso que o mal, pois nem sempre é capaz de salvar a vida de pessoas que amamos (Solek).

Nota-se, que as estratégias utilizadas, privilegiam a aprendizagem para o prazer, deixando em um segundo plano o prazer da aprendizagem, que deveria ser a força motriz em um trabalho educativo. O /fazer querer/ cria expectativas concernentes a iteratividade, caracterizada pela duratividade descontínua factitiva, a qual faz continuar querendo ver (assistir). Logo, fazer querer ter prazer em viver, significa, também, fazer querer assistir aos próximos episódios.

A questão público alvo, evidencia algum tipo de ingerência. Algo aparenta não ter ficado bem resolvido. Em entrevista mantida com o autor da série, publicada no site “Observatório da Imprensa”, existem algumas declarações que divergem do publicado no site da série. No site da série, o público alvo do ilha seria formado por crianças entre sete e onze anos e na entrevista encontra-se que “Desta vez, seu público alvo não serão propriamente as crianças, com as quais o autor está habituado a ‘dialogar’. O programa tem a missão de prender os pré-adolescentes, na faixa etária dos dez aos doze anos, diante da TV” (DEL RÉ, 2002). Crianças compreendidas na faixa etária entre sete e doze anos de idade, possuem muitas características em comum. Porém, ao optar-se por usar uma linguagem, que atenda as características em comum, perde-se as particularidades que poderiam fazer a diferença, no encantamento do público alvo delimitado. Vocabulário, amadurecimento do senso de humor, níveis de violência, mudam ao considerar-se uma criança de sete e uma de doze anos de idade.

A fidelização de audiência de crianças implica na sanção dos pais, ao enunciado. Conquanto alguns dos valores aqui apontados não possam ser julgados pela criança, não passam despercebidos aos pais mais argutos.

Todos esses fatos desencadeiam o desinteresse do telespectadores e a não manutenção da fidelidade na audiência.

8. APRECIÇÕES FINAIS: TV E EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL

O relacionamento com os conteúdos propostos, durante o curso de pós graduação, com ênfase em comunicação midiática da UNESP Bauru, bem como a convivência com diversos pesquisadores, durante as atividades extra-curriculares desenvolvidas, proporcionou-nos um refletir, aprofundado, sobre o papel educativo dos meios de comunicação os quais, conjugado a nosso exercício empírico da profissão de radialista, resultaram em reflexões que, cremos, poderão contribuir para a melhoria do panorama midiático brasileiro televisivo.

Ao iniciarmos o pré-projeto desta pesquisa buscávamos um modelo de estudo, a partir do qual pudéssemos extrair procedimentos ideais para a elaboração de textos televisivos educativos. Nossa vivência sinalizava para a TV Cultura, como a emissora de televisão, de sinal aberto, mais habilitada a oferecer um produto dessa natureza, diante de sua missão educativa e da grande dedicação ao desenvolvimento de programas infantis e por considerarmos também a gama de prêmios nacionais e internacionais recebidos no segmento, com ênfase para o grande sucesso obtido pelo “Castelo Rá-tim-bum”. A emissora finalizava, à época, as gravações do “Ilha Rá-tim-bum”. Partimos da hipótese de que esse programa configurar-se-ia um corpus ideal para a análise, somando-se ao fato de que poderíamos acompanhá-lo integralmente, gravando todos os episódios seriados. O fato é que a utilização do ferramental de análise escolhido, a teoria semiótica greimasiana, levou-nos a concluir que a hipótese formulada a princípio, não estava integralmente correta. Percorremos um caminho analítico que, no início, assemelhou-se ao efetuado por um enunciatário qualquer, sem vínculos com

propósitos científicos, durante o qual fomos colhendo impressões semiológicas, as quais nos forneceram os primeiros indícios de que nossa hipótese não se manifestava correta. Num segundo estágio, a visão analítica proporcionada pela teoria semiótica veio a ressaltar, em consequência da dissecação do enunciado e minucioso estudo do mesmo, a falência de nossos pressupostos hipotéticos. Em uma última etapa, os resultados obtidos pela pesquisa de campo, orientada por entrevistas com questões estruturadas, junto aos membros da equipe de produção da emissora, apontaram para ingerências organizacionais, na produção do Ilha Rá-tim-bum, como causadoras de rupturas, com princípios básicos articuladores do trabalho em equipe e de sua metodologia usualmente adotados naquela emissora. O desenvolvimento deste estudo nos fez crer que interesses outros tiveram supremacia ao compromisso educativo com o público infanto-juvenil, que poderia ter norteado a produção deste enunciado. Na ocasião em que concluíamos a redação desta dissertação, foi divulgado o resultado do Prêmio MídiaQ¹, uma iniciativa do MIDIATIVA em parceria com a Fundação AVINA, com o objetivo de dar visibilidade às produções televisivas de qualidade, assistidas pelo público infanto-juvenil. O “Ilha Rá-tim-bum” concorreu ao prêmio, não tendo atendido, plenamente, aos critérios básicos necessários para a sua premiação.

Vamos ressaltar alguns aspectos que consideramos relevantes, para que se tenha sucesso na produção de textos televisivos, com intencionalidade didática.

A indústria cultural convive com formas de cultura pré-existentes em uma sociedade policultural e é obrigada a fazer ajustes, em relação às exigências do lucro (mercado) e aspirações do público consumidor. Percebe-se que a inserção de programas televisivos dedicados ao público infantil, com intencionalidade educativa

¹ Informação disponível em <<http://www.midiativa.org.br/index.php/midiativa/content/view/full/1150>> acessado em 02 de outubro de 2004.

em redes comerciais de televisão aberta, exige um tratamento pedagógico-didático diferenciado, porém requer a utilização estratégias de *marketing*, para captar e fidelizar a atenção do telespectador e, conseqüentemente, do patrocinador, quer seja considerada a construção da mensagem em si ou os aspectos extra-mensagem, envolvidos na captação das audiências. O mesmo esforço e a estratégia publicitária utilizada para lançamento de qualquer produto de entretenimento ou informativo, será eficaz no lançamento e manutenção de um produto educacional.

O capital humano representa um aspecto determinante, na produção de um texto de qualidade, que poderá fidelizar a audiência. Em sua composição teremos especialistas em teleducação, aptos a elaborar um planejamento de forma cuidadosa, considerando-se identificação do público alvo e objetivos a serem alcançados, desenvolvimento de análise instrucional para o projeto, pesquisas, diagnósticos e avaliação. Existe hoje carência de especialistas no assunto, que prestem serviço nas cadeias produtivas. Não é tão simples como pode parecer, adaptar conteúdos educacionais à linguagem específica de cada meio de comunicação. Para não irmos tão longe, vamos apenas constatar que nos meios de comunicação, grande parte dos profissionais nem sequer é especialista na área em que atua (comunicação midiática), desconhecendo por completo as implicações sócio-éticas e psico-morais, que estão inseridas no processo midiático.

Formas de controle social da televisão brasileira são fundamentais e pertinentes nesse cenário, pois a televisão é um serviço prestado à população, como ocorre com a distribuição de água tratada, energia elétrica, telefonia, recolhimento de lixo e esgoto. A administração desses serviços pode ser pública ou privada. A administração pública, como ocorre com a TV Cultura, é gerida por fundações e a administração privada é feita por empresas privadas que, participando de

concorrências públicas, qualificam-se para serem concessionárias desse serviço por um determinado espaço de tempo. A concessão é, teoricamente, norteada pela capacidade do concessionário em prestar, com eficácia e qualidade o serviço, dentro de parâmetros pré-estabelecidos. Existem aí dois problemas, o primeiro advém do fato de estar a regulamentação dos conteúdos de televisão desatualizada: o Código de Radiodifusão foi estabelecido em 1962 e carece de adequação à nova realidade social; a Constituição de 1988 estabeleceu padrões mínimos de qualidade da TV aberta, que até hoje não foram regulamentados. O segundo repousa no fato de que a população desconhece que televisão é serviço público e não tem consciência de que pode cobrar qualidade desse serviço. Essa qualidade implica, inclusive, em se ter opção de programação infantil, em diversos horários. A questão “opção” refere-se aos horários, mas não se restringe a isso. É necessário, também, a diversidade de formatos e conteúdos. A opção das redes nacionais de televisão brasileiras, com transmissão *broadcast*, têm sido a de concentrar muito pouco esforço produtivo, utilizando fórmulas simples e dedicando espaço restrito em suas grades, para a veiculação de programas educativos, notoriamente quando o público alvo é o infanto-juvenil. O exemplo crítico é quando ao “zapearmos” pela televisão aberta em um horário recomendável ao público infantil – manhã, tarde – nos deparamos com programas de auditório muito similares em diversos canais, todos apresentados por garotas bonitas, vestidas de maneira semelhante, nos quais são divulgados os mesmos desenhos importados, com conteúdos incompatíveis com a nossa cultura.

Inimá Simões, em seu bem humorado artigo “Nunca fui santa”, discorre sobre a mentalidade administrativa de líderes das indústrias da mídia televisiva no Brasil, destacando um depoimento do empresário de televisão Silvio Santos, concessionário da cadeia de emissoras “Sistema Brasileiro de Televisão”, formada

por emissoras que cobrem todo o território nacional e que detêm o segundo lugar de audiência, no qual ele diz crer que “cultura e informação são obrigações do governo”. O autor conclui:

[...] Deduz-se também, a partir do seu raciocínio, que às emissoras cabe oferecer diversão barata ao grande público e sobre a audiência conquistada faturar milhões de reais com sorteios, loterias, carnês e competições em geral. Nesse sentido, só resta pensar que vale tudo. Que estamos no limite. E sai de baixo! (SIMÕES, in BUCCI, 2000, p. 93)

O direcionamento da programação, de quase todas as redes de televisão abertas, por empresários que comungam de mentalidade similar a essa, culminou na incorporação, por parte dos brasileiros, da fidelização do hábito da leitura dos textos televisivos orientados, exclusivamente, ao entretenimento, que é um paradigma a ser rompido.

Segundo o Prof. Dr. Laurindo Leal Filho, docente do departamento de jornalismo da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo e um dos fundadores da ONG Tver, um dos maiores anseios de quem trabalha com telespectador infanto-juvenil é o estabelecimento de mecanismos, para controle social da televisão brasileira, mas ele admite que a criação desses mecanismos esbarra sempre no *lobby* dos concessionários, dentro do próprio Congresso Nacional, que clama por uma auto-regulamentação em substituição ao controle público e social dos meios:

Quando falamos em controle, os concessionários já ficam arrepiados e dizem que a gente quer estabelecer uma censura. O que querem é transferir a responsabilidade do produtor em relação ao conteúdo que vai ao ar para a família, que não tem uma forma de fazer esse controle. Os grupos que utilizam o espectro magnético são privilegiados e, por isso, têm de prestar contas do que fazem. E isso não existe com auto-regulamentação. Vai ser o cabrito tomando conta da horta. (LEAL-FILHO, 2004, p. 28)

A observação de Leal-Filho de que a família não tem como fazer esse controle, parece-nos mais grave, quando analisamos a questão do que é veiculado nos intervalos comerciais, inseridos durante programas infantis e que, muitas vezes, divulga produtos totalmente impróprios para o consumo do público alvo, que assiste ao programa.

Percebe-se, todavia, que a sociedade está criando, vagarosamente, mecanismos de proteção contra o baixo nível da programação, veiculada pelos meios de comunicação e, demonstrando, por meio da seleção, que se fez possível, com o aumento de opções segmentadas, oferecidas pelas TVs a cabo e satélite, sua busca por conteúdos diferenciados de programação. Cresce o nível de conscientização sobre a importância educativa dos meios de comunicação, e da possibilidade concreta de que eles sejam utilizados, com esse objetivo. Despontam em diversos setores, as ações organizadas de cidadania, como sinais de modernidade em nível mundial, que têm sido demonstradas em atividades como a 4ª Cúpula Mundial de Mídia, para crianças e adolescentes (*World Summit 2004*), realizada na cidade do Rio de Janeiro, de 20 a 23 de abril de 2004 e reforçadas por atividades da sociedade organizada, que resultaram em iniciativas como a do MídiaTiva (<http://www.midiativa.tv>), ou mesmo na formação de ONGs como a Tver, cujo trabalho pode ser conhecido, visitando-se o seu endereço eletrônico <http://www.tver.com.br>, ou até mesmo em sites como o <http://www.eticanatv.org.br> ou o <http://www.multirio.rj.gov.br/riomidia>, que buscam melhorar os conteúdos das programações televisivas, apreendidos pela população infanto-juvenil. Uma iniciativa, louvável, recém divulgada pela TV Cultura, dá conta do início das atividades da TV Rá-tim-bum, o primeiro canal infantil inteiramente brasileiro, da TV por assinatura brasileira, com programação direcionada integralmente para o

público infantil brasileiro. Embora se constitua em uma iniciativa elitizada, parece ser meritória, pois deverá proporcionar uma opção de programação em tempo integral, para as crianças entre dois e dez anos e fomentar o mercado produtivo voltado a esse público alvo, bem como a discussão em torno dele. Na Suécia, a publicidade dirigida ao público infantil acaba de ser proibida por lei² e no Brasil um projeto³ do deputado Luiz Carlos Haerly, nesse sentido, já está sendo discutido. Constituem-se esses pequenos avanços que nos autorizam a permanecer crendo na possibilidade da convivência de televisão e princípios educativos, desde que haja comprometimento dos gestores das emissoras com essa função.

Acreditamos que o ponto de equilíbrio pode ser atingido pela formação de cidadãos críticos e pró-ativos. Albert Einstein (1981) afirmava que o mundo é um lugar perigoso de se viver por causa daqueles que se limitam a observar o mal sem impedir que ele aconteça. Nesse sentido, vital é o papel do professor nas salas de aula, preparando crianças e jovens para que façam uma leitura crítica do conteúdo veiculado pela mídia, incorporando ao seu plano pedagógico, análise de material televisivo, presente na vida diária do estudante e que vem ocupando um papel importante, na construção da vida social brasileira.

Parece-nos condição *sine qua non* a continuidade das iniciativas já institucionalizadas, bem como a inserção de novas estratégias, inclusive utilizando-se a própria mídia de massa para conscientizar o adulto sobre a relevância de suas atitudes, consideradas modelos para a formação da criança, uma vez que a tendência instintiva é a manutenção do pensamento dominante, formador da estrutura social secular, com perpetuação de conceitos. Estabelece-se uma relação

² Informação disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/noticia.php?it=5421>> acessado em 02 de outubro de 2004.

³ Informação disponível em <<http://www.abert.org.br/145.pdf>> acessado em 02 de outubro de 2004.

dicotômica, pois esses conceitos não mais satisfazem grande parte do contingente formado por cidadãos adultos, não se adaptam à realidade que os mesmos almejam viver, porém continuam sendo alimentados por atitudes corriqueiras .

São as pessoas que fazem acontecer a realidade. O sistema de vida atual, que é, em grande parte, alimentado pelo sistema midiático, influencia as pessoas de forma quase imperceptível. A utilização de um sistema de produção, por intermédio do qual cidadão comuns – inclusive as crianças e jovens - criem os enunciados e se auto-influenciem, pode colaborar para a transformação do *status quo*.

Pautados no princípio de que o ser humano pode transformar-se, transformando sua cultura, sua forma de enxergar o mundo, podemos acreditar em nossa capacidade, em nosso poder pessoal de transformação, dispendo-nos a quebrar o estado de inércia, que faz com que depositemos em outrem essa responsabilidade.

Mahatma Gandhi (1999), em sua sabedoria, resumiu de forma simples esse princípio afirmando que nós precisamos ser a mudança que queremos ver no mundo.

Ao nosso ver, radialistas são os profissionais com o perfil ideal para atuar, junto a pedagogos, nas emissoras de TV, dedicando-se ao desenvolvimento de programas educativos. A título de colaboração e estímulo apresentamos algumas sugestões de disciplinas oferecidas em cursos universitários, que visam a introdução de agentes competentes na construção didática de mensagens televisivas. Ressaltamos, outrossim, que não nomeamos nenhuma disciplina para o estudo da semiótica por entendermos que todos os cursos de comunicação social já a oferecem como disciplina obrigatória, no entanto, gostaríamos de lembrar a

importância do domínio desse instrumental para a formação de um profissional competente.

É oportuno lembrar que as grades curriculares mudam com uma certa regularidade e que é sempre bom checar se essas disciplinas ainda são oferecidas, analisando a ementa de cada uma. Particularmente pretendemos que as grades curriculares mudem e que mais escolas venham a oferecer opção de especialização profissional no segmento, ainda que sejam disciplinas eletivas, pois pudemos constatar que entre cento e setenta e duas escolas de Comunicação Social, pesquisadas por internet, vinte e nove oferecem habilitação em Rádio e TV. Contatamos, por correio eletrônico, aquelas que não disponibilizam a grade curricular no *website* e, entre as vinte e nove, apenas nove confirmaram a presença dessas disciplinas. Enfatizamos que as Escolas de Comunicação têm seu foco na produção, enquanto as Escolas de Pedagogia, habitualmente, preparam profissionais para a leitura de textos.

Na seqüência, listamos os endereços eletrônicos, as datas em que os mesmos foram acessados e as disciplinas oferecidas. A apresentação das informações nem sempre disponibiliza o conteúdo ou o objetivo das disciplinas, pois as respostas das escolas não foram uniformes, como pode ser observado:

1. <<http://www.facasper.com.br/radioetv/site/curriculo.htm>>. Acessado em 04 de setembro de 2004.

Faculdade Casper Líbero, SP

Disciplinas:

Novas tecnologias em rádio e tv.

Rádio e tv educativas e comunitárias.

2. <<http://sistemas1.usp.br:8080/jupiterweb/index.jsp>>. Acessado em 04 de setembro de 2004.

Universidade de São Paulo, SP Escola de Comunicações e Artes

Curso Superior do Audiovisual

Disciplina:

CTRsete10 - Produção Audiovisual na Educação I

Objetivo: Fornecer subsídios teóricos e práticos, relacionados com os campos de comunicação e educação, visando à produção audiovisual.

Disciplina:

CTRsete11 - Produção Audiovisual na Educação II

Objetivo: Introduzir o aluno na sistemática de planejamento, realização e avaliação de uma produção audiovisual voltada para a Educação.

3. <http://www.ufma.br/graduacao/comunicacao_social/index.php>. Acessado em 08 de julho de 2004.

Universidade Federal do Maranhão

Disciplina:

Tecnologia Educacional em Rádio e TV

4. <http://www.proacad.ufpe.br/cursos/perfis/com_social_radialismo.pdf>. Acessado em 10 de setembro de 2004.

Universidade Federal de Pernambuco.

Disciplina:

Comunicação e Tecnologia Educacional CO510

Conteúdo: Teoria e processo da comunicação e sua relação com a teoria e processo da educação. O uso da tecnologia e das práticas de comunicação, para fins educacionais.

Teleducação CO349

Conteúdo: A televisão como instrumento, no processo educativo. O projeto educativo veiculado pela televisão. Problemas psico-pedagógicos da televisão educativa. Material de acompanhamento. A televisão educativa no Brasil.

5. <<http://www.pucsp.br/cursos.php>>. Acessado em 10 de setembro de 2004.

PUC de São Paulo

Comunicação em Múltiplos Meios

Disciplina:

Novas Tecnologias e Educação I, II, III e IV.

6.<http://www.proeg.ufmt.br/menu/cursos/word/cuiaba-word/Comunicacao_Social.doc>. Acessado em 08 de julho de 2004.

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disciplinas:

Produção de Vídeos Educativos-Documentários

7. <<http://www.unimonte.br/graduacao/estrut.asp?curso=9>>. Acessado em sete de julho de 2004.

Centro Universitário Monte Serrat (Unimonte) - Santos, SP

Disciplina:

Novas Tecnologias de Comunicação e Educação

8. <<http://www.uff.br/ecmidia/areagestao.htm>>. Acessado em sete de julho de 2004.

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ.

Disciplina:

Mídia e Educação

Conteúdo: Os impactos das tecnologias comunicativas, a padronização de hábitos culturais e a constituição de uma comunidade do saber. As tecnologias midiáticas, como catalisadoras do processo de circulação e difusão das idéias e sua utilização nos processos educacionais. A mídia como instância educativa: problemas ideológicos. Panorama geral das utilizações das tecnologias midiáticas, em sala de aula: a questão do filme histórico, dos jornais e das revistas, da TV e do computador.

09. <<http://www.sr1.ufrj.br/cursos/oscursos/comunicacao.php>>. Acessado em oito de julho de 2004.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.

Disciplinas:

368-Radio e TV Educativos:

Conteúdo: Educação não-presencial. TV na escola. Histórico dos programas nacionais de educação, via rádio ou TV.

Ao aluno de radialismo, ou mesmo de pedagogia, que pretenda investir no aperfeiçoamento pessoal, nesse campo do saber, sempre há a alternativa de averiguar a possibilidade de matricular-se como aluno “especial” nessas disciplinas, mesmo que não esteja, regularmente matriculado, nas escolas que as oferecem. Algumas escolas acenam com essa oportunidade.

Na Suécia, a Universidade de Jönköping (JÖNKÖPING UNIVERSITY, 2005) mantém um curso gratuito para formação de profissionais, com o objetivo de suprir a demanda do mercado de trabalho e está preparada para receber alunos estrangeiros, que dominem a língua inglesa. De acordo com as informações disponíveis, o programa de estudos em mídia e comunicações, além de preparar teoricamente os alunos, oferece-lhes a oportunidade de participar em produções de programas para rádio e TV e multimídias. Utilizando a mais moderna tecnologia disponível, engloba as áreas de comunicação visual, impressa e eletrônica.

Voltando ao Brasil, cursos de pós graduação também podem ser encontrados. Um exemplo está na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, que disponibiliza a disciplina Tecnologia Educacional e Comunicação em Som e Imagem aos alunos de mestrado e doutorado e possui um Núcleo de Comunicação e Educação, com informações disponíveis, no endereço <http://www.usp.br/nce/>.

Para encerrar, gostaria de mencionar ainda, que a Escola do Futuro da Universidade de São Paulo e a Universidade de Campinas (UNICAMP) estão desenvolvendo um projeto sobre tv digital, buscando formatos para a interatividade na educação televisiva, mas falar sobre esse assunto irá requerer o desenvolvimento de um futuro trabalho, para o qual já estamos nos preparando.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. J. M. **Uma nova ordem audiovisual**: novas tecnologias de comunicação. São Paulo: Summus, 1988.
- ALMEIDA, L. B. C; ESPOSITO, F.; CARLIM, L. **Televisão, características e linguagem**. Vídeo produzido como requisito para avaliação na disciplina de pós graduação Tecnologia Educacional e Comunicação em Som e Imagem, sob a orientação do Prof. Ângelo Piovesan, ECA, USP, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Flaksman, D., Rio de Janeiro: Guanabara,1981.
- ASKEVIS-LEHERPEUX, F., BARUCH, C., CARTRON, A. **Précis de psychologie**. (Paris V) Paris: Nathan. 1998, p.102-103.
- BALAN, W. C. **A iluminação em programas de tv: arte e técnica em harmonia**. 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Poéticas Visuais) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru. Disponível em <<http://www.willians.pro.br/indice.htm>>. Acesso em: 27 maio 2004.
- BALOGH, A. M. **Conjunções – Disjunções – transmutações da literatura ao cinema e à TV**. São Paulo: Annablume, 1996.
- BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual,1988.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. Grupo CASA. Bauru: EDUSC, 2003.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8069 de 13 jul. 1990, 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2000 (Col. Saraiva de Legislação).
- CALABRESE, O. **A idade neobarroca**. Trad. Carvalho C.; Mourão A. Lisboa: Martins Fontes, 1987 (Col. Arte 7 Comunicação).

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COLONNESE, F. **“Ilha Rá-tim-bum”**: assessora educacional da emissora. Abr. , 2003. Entrevistador: Almeida, L.B.C. São Paulo: T.V. Cultura, 1 cassete sonoro (60 min).

COMUNICARTE. F. Schiavo site@comunicarte.com.br. **Erotismo, sexualidade e relações de gênero na programação infantil das emissoras de T.V.** 1997, Cadernos de pesquisa. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ligia@walk.com.br> em 27, abr. 2004 às 11:31 am.

COURTÉS, J. **Introdução à semiótica narrativa e discursiva.** Coimbra: Almedina, 1979.

D’ÁVILA, N. R. Renart e Chanteclerc - Análise semiótica do texto-segundo a teoria de A.J.Greimas. In: Leopoldianum; **Revista de Estudos e Comunicações.** Santos: Unisantos, v. XVI, n.47, p. 34-42, 1990.

_____. **Semiótica não-verbal e sincrética.** Apostila para cursos de pós-graduação em Comunicação, Artes , (Música) e Poéticas Visuais. Distribuição em sala de aula, Unesp-Bauru, 1995.

_____. A psicomotricidade na escola moderna através da música. **Caderno Seminal.** Rio de Janeiro: UERJ; v. 4, n. 1, Tomo II, p. 1-19, 1997.

_____. Semiótica Musical e Sincrética na Publicidade e Propaganda In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, XL, 1998, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1998, 461-466.

_____. Semiótica Visual: O ritmo estático, a síncopa e a figuralidade. In: SIMÕES, D. (Org). **Semiótica & Semiologia.** UERJ. Rio de Janeiro:Dialogarts, p.101-119, 1999a.

_____. **Semiótica e marketing:** a manipulação, através da síncopa, nas linguagens verbal, musical e imagética. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA CIFEFIL, II, 1999, - Anais. Rio de Janeiro:Dialogarts UFRJ, p.468-480,1999b.

_____. A semiótica na publicidade e propaganda televisiva. In: AZEREDO, J. C. (Org) **Letras & comunicação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 101-121.

_____. **A violência na mídia televisiva local e o desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL, VII. Bauru: UNESP, 09, jul. 2002b. 1 disco a laser para computador.

_____. Rythme statique, syncope et figuralité. In: GROUPE EIDOS (Org), Paris I / Paris VIII, **Sémiotique du beau**, Paris: L'Harmattan, 2003a, p. 140-149.

_____. Sémiotique et cyberspace dans la publicité de la bière BRAHMA. In: CARANI, M. (Org), **Visio – Revue Internation. de Sémiotique Visuelle**. Québec: AISV, v.8, n.3-4, p.205 –209, 2003c.

_____. Região Sudeste-Hegemonia na Mídia Televisiva. In: FLORY S., BULLIC, L. (Org.), **Comunicação: Veredas**, Universidade de Marília, Ano II, nº2. Marília: UNIMAR, p.173-189, 2003e.

_____. **Semiótica: Texto e Imagem**: curso de Pós-graduação em Comunicação, ago.-dez. de 2004. Marília: UNIMAR. Apostila de Aula.

_____. **A noção de objeto-presentificação e representação**. In: Anais do III Selissigno e IV Simpósio de Leitura da UEL-2002, Londrina. LIMOLI, L. (Org), Discurso e Representação, 2004a. 1 disco a laser para computador. ISSN – 16.796.829.

_____. Comunicação verbal e não-verbal. O Motivo na semiótica tensiva de J.-C. Coquet. In: FLORY S., BULLIC, L. (Org.), **Comunicação: Veredas**, Universidade de Marília. Marília: UNIMAR, ano III, nº 3, p. 240-251, 2004b.

DEL RE, A. TV Cultura assume opção pelos jovens. **Observatório da imprensa**. Portal jornalístico, São Paulo, 2002. Disponível em <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp1302200293htm>>. Acesso em: 12, mar. 2004.

DEMARTINI, P. **“Ilha Rá-tim-bum”**: assessor educacional da emissora. Abr , 2003. Entrevistador: Almeida, L.B.C. São Paulo: T.V. Cultura, 1 cassete sonoro (60 min).

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. 5 ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

EVERAERT-DESMEDT, N. **Semiótica da Narrativa**. Coimbra: Almedina, 1984.

FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgar Blucher, 1982.

FEILITZEN, C. V.; CARLSSON, U. (Org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

FIGUEIREDO, R.; CERVELLINI, S. **O que é opinião pública**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FIORIN, J.L. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1996.

GANDHI, M.K. **Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade**. 3 ed., São Paulo: Palas Athena, 1999.

GOMES, F. **“Ilha Rá-tim-bum”**: um dos diretores desse programa. Abr , 2003. Entrevistador: Almeida, L.B.C. São Paulo: T.V. Cultura, 1 cassete sonoro (60 min).

GREIMAS, A. J. **Maupassant: exercícios práticos**. Florianópolis: UFSC, 1993.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Trad. A. D. Lima, . *et. al.* São Paulo: Cultrix, s.d.

JÖNKÖPING UNIVERSITY. **School of Education and Communication**. Disponível em <<http://www.hlk.hj.se/doc/1115>>. Acesso em: 08 jan. 2005.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**. São Paulo: Summus, 1979.

LAUWE, M. J.C. de. **Um outro mundo: a infância**. Trad. KON, N., São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1991.

LEAL FILHO, L. L. A T.V. Pública. In: BUCCI, E. (Org.) **A TV aos 50: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 154-155.

_____. Qualidade da mídia em debate: mídia para criança e adolescente. **Revista produção profissional**. Barueri, n. 25, p. 28-30, jan. 2004.

LEIGHTON, D. G.; MEYER, C. **O filme publicitário**. São Paulo: Atlas, 1991.

LIVINGSTONE, S. **Making sense of television: the psychology of audience interpretation**. 2 ed., London: Routledge, 1998.

MACHADO, A. **Pode-se falar em gêneros na televisão?** Porto Alegre:Revista Famecos, n. 10, jun., p. 142-158, 1999.

MACHADO, A. **A Televisão levada a sério**. São Paulo: SENAC, 2000.

MATTELART, A. O imperialismo cultural na era das multinacionais. In: WERTHEIN, J.(Org.). **Meios de Comunicação: realidade e mito**. São Paulo: Nacional, 1979. p. 105-128.

MATTOS, S. **Um perfil da TV brasileira (40 anos de história:1950-1990)**. Associação Brasileira de Agências de Propaganda/Capítulo Bahia; Salvador: A Tarde, 1990.

_____. **História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIDIATIVA. **Centro de mídia para crianças e adolescentes**. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv/files/multifocus.ppt>>. Acesso em: 8 mar. 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, **Mapa do analfabetismo do Brasil**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso em: 23 fev. 2004.

OLIVEIRA, R.D.; OLIVEIRA, M.D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) **Pesquisa participante**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 16-34.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**: Cultura brasileira e indústria cultura. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARRET, H.; RUPRECHT, H. G. **Exigences et perspectives de la sémiotique**. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, v.1, 1985.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

REVISTA ABERT. **Iniciando uma nova jornada**. Brasília, n. 76, p. 19-20, set. 1992.

_____. **Código de ética**, Brasília, n. 80, jan. - fev. 1993. p. 20.

REVISTA PRODUÇÃO PROFISSIONAL. **Qualidade da mídia em debate**: mídia para criança e adolescente. Barueri, n. 25, p. 18 – 27, jan. 2004.

SACCONI, L. A. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2001.

SANTANA, S. JR. **Greimas e a Redescoberta de Vladimir Propp**. In: Confluência. Boletim do Departamento de Lingüística da FCL. Assis:UNESP, v. III, p. 118-128, 1994.

SILVA JR., L.F. **“Ilha Rá-tim-bum”**: responsável pelo *marketing* desse programa. Set. , 2004. Entrevistador: Almeida, L.B.C. São Paulo: [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br>; Tue, 28 Sep 2004 17:55:08.

SIMÕES, I. Nunca fui santa. In: BUCCI, E. (Org.) **A TV aos 50**: criticando a televisão brasileira no seu cinquentenário. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 93—98.

SODRÉ, M. **A comunicação do grotesco**. Petrópolis: Vozes, 1971.

SOUZA, F. (Rot.). **Haluma Kaiii**. roteiro, (episódio cinquenta e quatro do seriado “Ilha Rá-tim-bum”). São Paulo: TV Cultura, 2002. 26 p.

TELEVISÃO CULTURA. **Programação**. Disponível em <<http://www.tvcultura.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2003a.

_____, **Sinopse do seriado “Ilha Rá-tim-bum”**. Disponível em <<http://www.ilharatimbum.com.br/institucional/sobre.htm>>. Acesso em: 10 out. 2003b.

_____, **O número de ouro**. s.d. Vídeo apresentado em sala de aula na disciplina de pós graduação “Semiótica Sincrética do Texto, Som e Imagem”, ministrada pela Profa. N.R., UNESP de Bauru, s.d.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, M. **La investigación de la comunicación de masas: crítica y perspectiva**. Barcelona: Paidós-Colección Instrumentos, Paidós, 1997.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: FTD, 1988.

APÊNDICES

A - PERGUNTAS APRESENTADAS AOS PAIS

- Qual a idade de seu (sua) filho (a)?
- É ele (a) quem escolhe o programa infantil que vai assistir na TV?
- Ele assiste o “Ilha Rá-tim-bum” na TV Cultura? (É veiculado às 14:30hs na TV Cultura, de segunda a sexta-feira)
- Por que ele (a) gosta (ou não) de assistir o IRTB?
- Quantas vezes por semana, aproximadamente, ele (a) assiste a esse programa? É ele que lembra, ou é lembrado, sobre o horário do mesmo?
- Qual a personagem que ele (a) mais aprecia e por quê?
- Qual a personagem que ele (a) menos aprecia e por quê?
- Identifica-se com alguma personagem ou gostaria que o identificassem com alguma?
- Ele (a) manifesta a vontade de mudar alguma coisa na historinha?
- Qual a reação dele (a) ao programa? Ele (a) chora, fica quieto (a) ou ri muito, quando vê o programa?
- Ele (a) assiste a todos os episódios, ou desiste antes do seu término ?

B - PERGUNTAS APRESENTADAS ÀS CRIANÇAS

- Qual seu nome? _____ Qual a sua idade? _____
- Você assiste tv? ___ Quem escolhe o que assistir, na sua casa? _____
- Em que lugar fica a televisão? _____
- Você assiste tv sozinho (a)? _____
- Tem tv a cabo ou satélite? _____
- O que mais gosta de assistir? _____

-
-
- Assiste TV Cultura? _____ Quais programas? _____

-
- Conhece os programas Rá-tim-bum? () Rá-tim-bum () Castelo () Ilha
 - Qual é o mais legal deles? () Rá-tim-bum () Castelo () Ilha
 - Qual o mais chato? () Rá-tim-bum () Castelo () Ilha
 - Gosta do Ilha? Por quê? _____

-
- Qual personagem você mais gosta? _____
 - Por quê? _____
 - Qual você menos gosta? _____
 - Por quê? _____
 - Quem você gostaria de ser, no programa? _____

-
- O que você gostaria de mudar, no programa? _____

-
- Como é o Nefasto? _____

-
- Ele consegue o que quer, no final da série? _____
 - E a Majestade, você gosta dela? _____

-
- Com que frequência você assiste o “Ilha”? _____
 - Assiste até o final? _____

C - PERGUNTAS APRESENTADAS À EQUIPE DA TV CULTURA

CRIAÇÃO/PRODUÇÃO

1. Como nasceu o projeto ilha? (foi uma proposta apresentada por um escritor à emissora; foi encomendado por algum patrocinador, ou atende a objetivos traçados pela emissora)
2. Como foi escolhido o título do programa?
3. Quais os objetivos da emissora, com o programa?
4. Quais os objetivos a serem alcançados, pelo público alvo?
5. Qual o objetivo da manutenção de elementos conectores, entre todos os Rá-tim-bum (cobra, os bonecos rá, tim e bum)? A público alvo é o mesmo, ele assistia o castelo e assiste também à ilha?
6. Como é formada a equipe de produção do ilha?
7. Quem faz a criação é *expert* em texto televisivo? Ou é feita uma adaptação para a linguagem televisiva, posteriormente?
8. Como funciona a integração entre os diferentes especialistas? Roteiristas, pedagogos, técnicos em narrativa televisiva, atores, técnicos, profissionais de marketing e do departamento comercial?
9. Sabe-se que as equipes são enxutas; isto faz com que seja percebida a carência de algum tipo de especialista, em alguma fase do processo produtivo? Qual?
10. Existe interatividade com os telespectadores? Essa interatividade permite alterações no texto? (por exemplo a transformação da personalidade da cobra Suzana)
11. O ilha atingiu o resultado esperado? Por quê?

12. Se a equipe tivesse oportunidade de recomeçar o projeto, agora, o que seria redirecionado? Por quê?

COMPOSIÇÃO DA IMAGEM

1. Falando sobre os elementos de composição de imagem, como é feita a escolha e posicionamento dos vários elementos? (adereços, cor, iluminação, figurino)
2. E os planos de captação de imagem, como são definidos?
3. O *script* traz marcações do autor, quanto a esses itens acima? Ou existe uma interação prévia entre autor e diretor de produção, fotografia?

TELEDRAMATURGIA

1. Qual o critério usado para a escolha dos atores?
2. Como se dá a direção de cena? Existem marcações no roteiro para atuação, determinando entonações de fala, características gestuais?

ATORES PROTAGONISTAS

1. Sua personagem o agradou? Você teria alterado alguma coisa em sua performance ou características?
2. Como você sentiu a receptividade do espectador, à personagem?
3. Você teve de ser estritamente fiel ao roteiro, ou havia espaço para improvisação? Houve a possibilidade de dar seu toque pessoal, na composição da personagem, nos trejeitos, nos modos de falar?
4. O *script* trazia orientações para a atuação, a entonação de falas, os gestuais? Essas marcações eram sempre cobradas e seguidas, ou havia alguma negociação, quando você tivesse uma sugestão?

5. Como era seu relacionamento com as personagens coadjuvantes? Havia espaço para a troca de opiniões, a adequação do texto?
6. Você acha que sua personagem poderia ter sido melhor explorada? Talvez com maior participação, ou com outras características?

CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

1. É utilizado o conceito de aprendizagem incidental, na construção da mensagem?
2. Aprendizado formal (dirigido?) não é contemplado na série, por quê? Isto ocorria no Rá-tim-bum e no Castelo...
3. Como se deu a escolha dos conceitos a serem trabalhados na série?
4. Por que a escolha desses temas educativos, em detrimento de outros?
5. Qual a faixa etária a ser atingida pela mensagem? Por que a escolha dessa faixa etária, para preencher lacuna, na grade da emissora?
6. Existe alguma limitação à transmissão dos conceitos educacionais, planejados em função da mídia utilizada (vt)? Existem vantagens para transmitir esses conteúdos sobre outras mídias, como o impresso ou mesmo o ensino formal em sala de aula?
7. E a verba alocada para a produção impôs restrições? Nesse caso as ações planejadas são cortadas, ou são passíveis de adequação?
8. A equipe se mantém nas produções educativas? Quem começou no Rá-tim-bum, continuou no Castelo e no Ilha? No Mundo da Lua? Ou são buscados novos especialistas?
9. Existem relatos de que a série esteja sendo usada por professores, em sala de aula? Nesse caso como isso é feito? É de forma espontânea? Os professores dispõem de cópia VHS do programa cedida (ou vendida) pela emissora?

10. E o conteúdo do site é utilizado?

AUDIÊNCIA

1. Como andam os números de audiência do ilha?
2. O que pesou, para obtenção dessa audiência: a tradição da emissora em projetos infanto-juvenis de qualidade; a qualidade da mensagem; estratégias de marketing?
3. Vocês têm meta mínima de audiência a atingir?
4. Esse número oscila? Em caso positivo, quais fatores influenciam nessa oscilação?
5. Quais estratégias foram usadas para a obtenção da audiência? E a manutenção?

PATROCÍNIO

1. Vocês trabalham com o conceito de co-produção, ou apoio cultural, no ilha? Qual a diferença entre eles?
2. Qual é o resultado esperado pelo patrocinador?
3. Existe alguma adequação feita no texto, para atender as necessidades do patrocinador?
4. Em que momento o patrocinador é abordado? Com a sinopse elaborada, ou com um piloto? Ou é o patrocinador que solicita um projeto, de acordo com sua linha de atuação institucional?

D -ENTREVISTA: PLANEJAMENTO DE *MARKETING* PUBLICITÁRIO

LUIZ FERNANDO DA SILVA JR - responsável pelo planejamento de *marketing* publicitário, da Fundação Padre Anchieta, Rádio e TV Cultura

ENTREVISTA OBTIDA POR *E-MAIL*, CONFORME CABEÇALHO A SEGUIR:

From: "Luiz Fernando" <lfernando@tvcultura.com.br>
To: "=?iso-8859-1?B?TO1naWE=?" <ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br>
References: <000001c4a0d4\$76e449c0\$c50d027d@tvcultura.com.br>
 <002401c4a117\$093981e0\$b622eac8@oemcomputer>
Subject: =?iso-8859-1?Q?Re:_Informa=E7=F5es_sobre_TV_Cultura?=
Date: Tue, 28 Sep 2004 18:00:39 -0300

Prezada Ligia,

Seguem as respostas às questões levantadas, em seu *e-mail* anterior.

Dissertação de mestrado - "Ilha Rá Tim Bum"

1 – Os números de audiência da programação infantil da Cultura têm sido representativos?

Os programas infantis oferecem os mais altos índices de audiência da programação da TV Cultura. Produções próprias como "Castelo Rá-Tim-Bum" e "Cocoricó", por exemplo, não raramente atingem entre cinco e sete pontos de audiência média, especialmente no período vespertino.

Vale ressaltar que o "Castelo Rá-Tim-Bum" (ainda hoje a maior audiência da emissora) atingiu índices inéditos, para emissoras públicas, no Brasil e no mundo: em 1997, o programa alcançava doze pontos de audiência. Isso quer dizer que doze por cento do universo total de domicílios com TV, estavam assistindo à Cultura, naquela ocasião.

2 – O que pesa para obtenção dessa audiência...

Definitivamente, a tradição da emissora e a qualidade comprovada da sua programação são os principais fatores de procura da TV Cultura, visto que os esforços de *marketing* com o intuito de gerar audiência são incipientes.

O *marketing* da TV Cultura se concentra principalmente no licenciamento dos seus programas, em Inteligência Comercial e na divulgação da emissora enquanto mídia, mas na maioria das vezes sem enfoque no público final.

3 – Meta mínima de audiência qualitativa.. 4 – Esse número oscila...?

O papel da TV pública e educativa na sociedade é ter sua audiência distribuída por todos os perfis de telespectadores existentes. Desta forma, é errôneo afirmar que temos uma meta mínima qualitativa em algum perfil, visto que nossa missão é disponibilizar programação de qualidade ao maior número de pessoas possível.

Atualmente, este objetivo tem sido alcançado, visto que a média geral de audiência não está concentrada em nenhum perfil especificamente, mas pulverizada de classes A a E e em todas as faixas etárias.

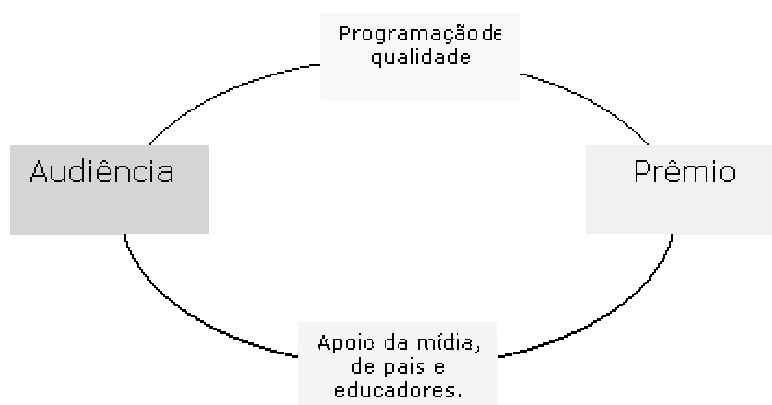
5 – Quais estratégias foram usadas...

A obtenção de maior *share* de mercado acontece, especialmente, a partir da publicidade decorrente da participação em mostras e premiações, nacionais e internacionais.

Um exemplo é a publicidade gerada em decorrência ao Dia Internacional da Criança na TV, instituído pela UNICEF e tornado uma das categorias do EMMY, o Oscar da televisão. Durante todo o primeiro domingo de Dezembro, as emissoras participantes em todo o mundo voltam a temática de toda a programação às crianças, inclusive como mote da programação adulta.

Vale destacar que entre os quatro prêmios EMMY já recebidos pelo Brasil até este ano, três foram recebidos pela TV Cultura, devido à excelência de sua programação do Dia Internacional da Criança na TV.

Desta forma, cria-se um círculo virtuoso:



6 – Vocês trabalharam com o conceito de co-produção...

Para a produção da série “Ilha Rá-Tim-Bum” houve o patrocínio da Fundação Bradesco, utilizando dos benefícios da Lei Rouanet, de incentivo à cultura.

No caso de uma co-produção, o que ocorre é o chamado direito patrimonial cooperado: uma produtora independente entra com participação no programa, enquanto a emissora cede a parte técnica e mão de obra. Os espaços publicitários vendidos são rateados.

Apoio Cultural é o termo utilizado para o caso de aquisição de cotas de patrocínio propriamente ditas.

7 – Qual o resultado esperado pelo patrocinador...

O objetivo do patrocínio é sempre aliar sua marca ao prestígio da marca Cultura, associando o anunciante à qualidade reconhecida de sua programação. O retorno institucional, imensurável e intangível é o bem mais procurado por qualquer empresa que invista nos programas desta Fundação.

Evidentemente existirá o retorno comercial, mas muito mais pelo aumento de lembrança de marca do que pelo apelo de compra.

8 – Existe alguma adequação de texto...

Ao mencionar "texto", você está se referindo aos roteiros dos programas?

Caso positivo, respondo: não há nenhuma adequação ou inserção nos roteiros dos programas da Cultura para atender a seus patrocinadores.

Um tipo de inserção comercial como o mencionado em seu *e-mail* seria classificado, normalmente, como *merchandising* e podem estar incluídas tanto em falas quanto em cenário de programas, sendo usados ou não pelos personagens ou apresentadores.

No caso da TV Cultura, esse tipo de abordagem comercial sofre uma extensa análise e não é aceita quando se entende que não condiz com a proposta da emissora. A regra utilizada pela TV Cultura é que uma inserção deste formato tem que fazer parte do contexto do programa.

Como exemplo, podemos citar a utilização de *laptop* pelo apresentador do Roda Viva, Paulo Markun, para a leitura de *e-mails* de telespectadores durante o programa. A marca do fabricante do aparelho pode aparecer incidentalmente no vídeo.

9 – Em que momento o patrocinador é abordado..?

Existem ambos os casos; variam de acordo com o projeto.

No caso da busca dos patrocinadores do “Ilha”, foi apresentado aos *prospects* material contendo:

- A base do roteiro do programa;
- Concepção de personagens;
- Concepção de cenários;
- Possibilidades de patrocínio;
- Conteúdo pedagógico.

Em um caso como este, os primeiros *takes*, a construção de cenários e a escolha dos atores da trama foram efetuados somente após o fechamento do contrato.

Programas de menor custo de realização podem contar com pilotos em sua abordagem junto ao mercado anunciante, especialmente quando há esquema de co-produção da emissora com produtoras independentes.

Quando existe empresa anunciante interessada em desenvolver projetos específicos junto com a TV Cultura, todo o desenvolvimento passa primeiramente pelo crivo da Diretoria de Programação, que busca observar o interesse da casa no futuro programa e sua adequação à linha de programação da emissora.

E - ENTREVISTA COM O ATOR PAULO NIGRO

PERGUNTAS A UM ATOR PROTAGONISTA

(Paulo Nigro/Gigante)

1. Como você sentiu a receptividade do espectador à personagem?
2. Sua personagem o agradou?
3. Você teria alterado alguma coisa, em sua performance ou características?
4. O *script* trazia orientações para a atuação, a entonação de falas, os gestuais?
5. Você teve de ser estritamente fiel ao roteiro ou havia espaço para improvisação? Houve a possibilidade de dar seu toque pessoal na composição da personagem, nos trejeitos, nos modos de falar? Como exemplo menciono, talvez, o que ocorre na questão 4.
4. Em uma das cenas finais, observei a substituição da palavra "treco" por "barato", quando o Gigante explicava para Maíra, Nefasto e Polca para que servia o própolis - ... é aquele barato que serve para matar micróbios...por que isso ocorreu? Quem sugeriu a alteração?
5. Como era seu relacionamento com as personagens coadjuvantes? Havia espaço para troca de opiniões, adequação do texto?

ENTREVISTA OBTIDA POR *E-MAIL*, CONFORME CABEÇALHO A SEGUIR:

To: ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br

From: gladysnigro@ig.com.br

Subject: Re: dissertação_de_mestrado_sobre_o_Ilha_ra-tim-bum

Date: Wed, 3 Nov 2004 00:55:47 -0200

Olá Ligia!

Seguem as respostas e minhas desculpas pela demora...acumulei as gravações de Malhação com a filmagem de um novo longa (Mais uma vez amor) e um projeto social que desenvolverei com crianças e jovens da Rocinha. Além disto, raramente acessamos o e-mail que você nos enviou. Estou a disposição, caso tenha dúvidas.

Um abraço!

Paulo Nigro

- 1- Creio que foi muito boa pois o Gigante é um cara carismático e com espírito aventureiro. Muitas pessoas se identificam com ele.
- 2- Muito, pois pude unir muitas características minhas ao personagem, tornando a representação uma apresentação. Pude também exibir de forma mais clara as intenções do personagem e assim sentir e viver junto com ele.
- 3- O personagem caminha junto com o ator em uma sintonia intensa. Se fosse hoje, eu acho que teria algo de diferente, pois houve uma evolução pessoal, o que é normal em cada ser humano. Isso que é interessante, pq com o passar do tempo sua interpretação, representação e o principal a apresentação sofrem mutações.
- 4- O *script* traz consigo as rubricas que informam algumas das intenções da cena e movimentações, mas o ator tem que estar sempre ligado com a continuidade do personagem. Exemplo simples, no capítulo 74 o personagem chega em uma festa. O ator tem que saber o procedimento dele. Será que ele

está feliz? Está procurando algo? Pq foi à festa? A atuação tem que condizer com a história do personagem.

5-Você tem que ser fiel quanto aos conceitos do personagem. Existe todo um processo de criação onde são estudados tipo de fala, posturas, trejeitos. O ator é livre para criar. Cabe aos diretores e produtores a escolha. Depois de feito este processo de criação, vamos então lapidar o personagem, o toque pessoal do ator é o que vai definir a apresentação das palavras e citações do script.

6- Neste caso a substituição foi por minha parte e geralmente é assim. Os atores fazem com que o texto se adeqüe a eles. Existe um termo que chamamos de "emborcadura", algumas palavras soam e saem melhores do que outras e isso difere de pessoa para pessoa. Outro exemplo: No *script* vem assim:

Personagem I _ Oi, tudo bem?

" " II _ Tudo, e você?

" " I _ Bem também.

Suponhamos que o personagem I fosse um moleque bem malandro e o personagem II uma "Patricinha"o diálogo seria:

I _ E aê, firmeza?

II _ Eeeu vou bem, e você?

I _ Firmão, já é!

7- Sim, estávamos sempre ligados. Aí entra o ponto da improvisação. Temos que estar sempre atentos ao nosso texto e ao do outro também. Muitas vezes fazemos trocas de ações e texto sem ao menos conversar. O importante é não fugir da intenção.

Exemplo: Rubrica

Dois irmãos conversando em um quarto todo bagunçado, arrumando as coisas...

I _ Poxa, tô todo enrolado. Hoje vou sair com a Jéssica e nem me arrumei ainda. Si, quebra essa, arruma as minhas coisas..ainda tenho que me pentear.

II _ Pentear????? Não, você vai arrumar tudo!

Se o ator I trocasse o seu texto e por um lapso usasse "dar um tapa na juba" no lugar de pentear, o ator II não poderia interagir com ele respondendo

II_Pentear???...teria que se adequar. Então ficaria assim:

I_arruma as minhas coisas...ainda tenho que dar um tapa na juba.

II _ Tapa na juba? Não, você vai arrumar tudo!

F - ENTREVISTA COM A DIRETORA DE PRODUÇÃO DA SÉRIE

LEILA MARIA O. RUSSO - PRODUTORA EXECUTIVA DA SÉRIE

ENTREVISTA OBTIDA POR *E-MAIL*, CONFORME CABEÇALHO A SEGUIR:

From: <prodilha@tvcultura.com.br>
To: <ligia@walk.com.br>
Cc: <munhoz@tvcultura.com.br>
Subject: TV_Cultura_-_Ilha_R=E1-timbum?=
Date: Thu, 27 Mar 2003 21:13:28 -0300

PERGUNTAS E RESPOSTAS

1. Como é formada a equipe de Produção?

a) Neste caso, a equipe de produção foi formada na sua maioria por indicação do Gerente de Produção, que selecionou cada pessoa da equipe de acordo com suas experiências e qualificações. Da mesma forma como fui indicada por ele para fazer a produção executiva da série, também pude escolher e opinar pela equipe com a qual trabalhei diretamente.

b) Inicialmente foi formada uma equipe com os dois diretores, o roteirista, os diretores de arte, a produtora executiva, a produtora de casting e as Assessorias Educacional e Cultural (a Juliana também fez a produção de elenco) para participarem do desenvolvimento do projeto, envolvendo reuniões e decisões sobre conteúdo e linha dramática da série; concepção visual (figurino, cenário, arte e computação gráfica) e perfil dos personagens para definição de elenco.

c) Tendo o projeto definido, montamos a equipe que no nosso caso dividiu-se em:

- Produção de base : Coordenadora, Produtora, Assistente Produção, estagiário
- Duas equipes de gravação com: 01 Diretor/ 01 Assistente de direção/ 01

Produtor/

01 Assistente de Produção, 01 Continuista e 01 estagiário.

- Produção Musical: 01 Diretor Musical, 01 Produtor e 02 Assistentes.
- Somaram-se ainda 01 diretor de fotografia e 01 editor.

d) Tendo os roteiros escritos e aprovados, assim como o orçamento, demos início ao planejamento da série (conciliando e administrando o tempo, o dinheiro e a equipe envolvida): seleção de elenco; cronograma de gravação e finalização da série até a sua estréia.

e) Rotina da produção:

- Analisar e discutir o roteiro com a sua equipe e direção. Reunir-se com cenografia, figurino, efeitos especiais e outros para definir objetos, figurino e de que forma a cena deverá ser gravada.
- Montar grade de gravação (quais cenas serão gravadas; qual cenário, atores, etc e distribuir para toda a equipe (cenas a serem gravadas por prioridade de ator, cenários, figurino, fechamento de roteiro ou grau de dificuldade).
- Estipular horários de gravação, chegada atores, maquiagem e início de gravação.
- Fazer todos os pedidos burocráticos.
- planejar edição, sonorização e finalização dos programas

f) Produção

- O produtor deve estar à frente de toda à equipe envolvida, centralizando e distribuindo tarefas e informações, atendendo às necessidades do projeto e às expectativas da direção. - deve ser o primeiro a chegar e o último a sair.

- deve ser extremamente organizado, 'ter muito jogo de cintura' e anteceder-se a possíveis problemas. Nesta impossibilidade, resolvê-lo o mais rápido possível de forma harmoniosa e com discrição;
- deve estar aberto a novos aprendizados, pois a cada dia enfrentamos novos desafios que podem ser encarados de forma muito positiva e prazerosa.

g) Foram envolvidas diretamente na produção da série cerca de 230 pessoas :

Gerência de Produção: um

Produção: 24 pessoas (inclusos: um roteirista, dois diretores da série/ um diretor de arte/ um diretor musical / um diretor fotografia)

Elenco: 15

Elenco/manipuladores: 03

Locução e vozes: 06

Assessoria pedagógica/cultural/ambiental: sete

Técnica/ estúdio: 25

Cenografia (cenógrafos/contra-regra/efeitos especiais/pintura/marcenaria): 35

Figurino: 07

Computação Gráfica: 06

Edição/Pós-produção: 05

Pós Produção de áudio: 03

Músicos/orquestra: 30

Técnica gravação e mixagem de áudio: 07

compositores: 11

intérpretes: 24

Internet: 08

Administração/Custos: 03

Departamento Jurídico: 04

Transporte: 06

h) Produzir um programa com e para crianças, é ter sempre em mente que o foco principal da organização de todo este trabalho é o nosso público alvo: A CRIANÇA E/ OU O JOVEM. Eles devem ser tratados com respeito e inteligência. O resultado de tudo isso é um PROGRAMA com qualidade, conteúdo, e entretenimento.

2) Como funciona a integração entre os diferentes especialistas? Roteiristas, pedagogos, técnicos em narrativa televisiva, atores, técnicos, profissionais de Marketing e do departamento Comercial?

Com exceção dos atores e de alguns profissionais, a equipe já se conhecia e de alguma forma já se relacionaram anteriormente em outros projetos.

Para a “Ilha”, esta equipe reunida assistiu à algumas palestras, filmes e vídeos como referência para o trabalho a ser desenvolvido. Assim como, a reuniões da Presidência e Diretoria sobre as expectativas e diretrizes da emissora.

Anterior ao trabalho efetivo de produção da série, várias reuniões ou encontros, foram programados para a apresentação do projeto. Inicialmente para as áreas diretamente envolvidas; depois para as demais áreas que foram indiretamente envolvidas. E para finalizar, para toda a emissora. Antecedendo à estréia da série, um *site* de espera foi colocado à disposição do telespectador. Ou seja, o trabalho de *marketing* começou no interior da TV Cultura.

Também foi realizado um trabalho de preparação com os atores especificamente para a série envolvendo toda a equipe: direção, produção, técnica e cenográfica. Além de trabalhar os textos, os atores puderam conhecer a rotina de uma emissora e adaptar-se (no caso dos iniciantes) a linguagem, equipamento e a dinâmica de uma TV. Os atores também participaram das reuniões de apresentação da série para todas as áreas da TV.

3) Qual a sua formação?

Sou bacharel em Comunicação Social na área de Rádio e Televisão pela FAAP/ SP e me especializo na área de ficção infanto-juvenil desde 1989.

G - CD ROM COM ARQUIVOS DE ÁUDIO E VÍDEO

PASTA: ENTREVISTAS CRIANÇAS

ÁUDIO DAS ENTREVISTAS COM O PÚBLICO ALVO

- Criança um – menina de dez anos
- Criança dois – menino dois de dez anos
- Criança três – menino de dez anos
- Criança quatro – menina de onze anos
- Criança cinco – menino de onze anos
- Criança seis – menino dois de sete anos
- Criança sete – menino de oito anos
- Criança oito – menina um de sete anos
- Criança nove – menino um de sete anos
- Criança dez – menino de doze anos

PASTA: ENTREVISTAS TV CULTURA

ÁUDIO DAS ENTREVISTAS COM A EQUIPE DA TV CULTURA

- Assessoria Educacional
- Cenógrafo e Figurinista
- Diretor da Série
- Gerente de Produção da Emissora
- Web Designer

SEGMENTO FÍLMICO: *CORPUS*

ARQUIVO Ilha2.mov

ANEXOS

FUNÇÃO	ETAPAS			
	PRÉ-PRODUÇÃO	MONTAGEM / ENSAIO	PRODUÇÃO	PÓS-PRODUÇÃO
PRODUTOR	Desenvolve o conceito do programa Desenvolve o orçamento do programa. Escolhe o diretor. Trabalha com o (a) roteirista. Aprova método do diretor, a iluminação e o cenário.	Supervisiona a produção. Assiste aos ensaios, anotando as mudanças. Mantém a produção, no cronograma e no orçamento.	PROGRAMAS AO VIVO: ajuda o diretor quando necessário. PROGRAMAS GRAVADOS: Decide com o diretor, quais as tomadas a usar.	Aprova versão final editada. Coordena : divulgação / publicidade. Avalia o programa.
DIRETOR	Participa das reuniões de pré-produção Trabalha o desenvolvimento do roteiro, com o produtor e roteirista. Estabelece o método de produção com o produtor executivo. Consulta o iluminador, o cenógrafo e o técnico de áudio e aprova desenhos e métodos. Escolhe elenco. Planeja as tomadas de câmera.	Ensaia o elenco. Ensaia tomadas de câmera, no estúdio. Integra todos os elementos de produção.	Executa a produção.	Supervisiona a edição.
ROTEIRISTA	Trabalha com o produtor e o diretor, no desenvolvimento do roteiro ou formato. Revisa o roteiro até aprovação.	Fica disponível para reescrever o roteiro, quando necessário.		
ASSISTENTE DE DIREÇÃO	Ajuda o diretor a planejar o método de produção.	Ajuda o diretor durante os ensaios, fora do estúdio. Prepara tomada de câmera e outras deixas, durante ensaios de estúdio.	Ajuda o diretor, preparando tomadas de câmera e outras deixas. Monitora o tempo e o ritmo do programa. Entra com segmentos de filme ou vídeo-teipe.	Ajuda o diretor na edição. Monitora o tempo, durante a edição.

Quadro 10. Referência de funções, na equipe de televisão¹.

¹ Tal modelo foi distribuído em sala de aula, na disciplina ministrada pela Profa. D'Ávila em 2003 no curso de mestrado em comunicação midiática da UNESP, campus Bauru e apresenta as funções de cada integrante da equipe de produção, conforme habitualmente encontrados nas emissoras de televisão.

FUNÇÃO	ETAPAS			
	PRÉ-PRODUÇÃO	MONTAGEM / ENSAIO	PRODUÇÃO	PÓS-PRODUÇÃO
DIRETOR DE IMAGENS (Diretor técnico)	Consulta o diretor e o produtor, sobre facilidades requeridas.	É responsável pela qualidade técnica, quando agindo como diretor técnico. Opera o <i>switcher</i> , durante ensaios de câmera no estúdio.	Opera o <i>switcher</i> .	Opera o <i>switcher</i> durante a pós-produção.
TÉCNICO DE ÁUDIO	Consulta o diretor e os outros membros-chave, sobre o método de produção e o áudio necessários. Planeja o método de produção do áudio e as facilidades de áudio necessárias. Prepara os áudio-teipes necessários, com antecedência.	Supervisiona a equipe de áudio, na preparação do estúdio e na sala de controle. Prepara a mesa de áudio. Checa todos os microfones e balanceia as fontes de áudio.	Mixa todo o áudio do programa.	Opera a mesa de áudio, durante a pós-produção e melhora a qualidade do áudio.
CENÓGRAFO	Consulta o diretor/ produtor e o iluminador/diretor de fotografia, sobre a concepção e o desenho geral. Desenvolve ambientes cenográficos e a maneira como serão construídos.	Supervisiona a construção de cenário. Supervisiona o pessoal, na montagem do cenário no estúdio. Faz as mudanças necessárias, para corrigir problemas que surgem, durante os ensaios.		

FUNÇÃO	E T A P A S			
	PRÉ-PRODUÇÃO	MONTAGEM / ENSAIO	PRODUÇÃO	PÓS-PRODUÇÃO
ILUMINADOR/ DIRETOR DE FOTOGRAFIA	Consulta o diretor/ produtor/cenógrafo sobre o conceito e o <i>design</i> da produção. Desenvolve o método de iluminação. Prepara a planta de iluminação, para a produção.	Supervisiona a instalação e o posicionamento de todos os instrumentos de iluminação. Balanceia todos os instrumentos, até conseguir a iluminação e os efeitos adequados.	Coordena deixas de iluminação. Opera o console de iluminação.	
ARTISTA GRÁFICO	Consulta o diretor/ Produtor / cenógrafo, sobre os gráficos necessários. Desenha e prepara gráficos mecânicos e eletrônicos.	Opera gerador de caracteres e gráficos eletrônicos, quando incluídos. Realiza mudanças e adições, durante a produção e ensaios.	Opera o gerador de caracteres e os gráficos eletrônicos, quando incluídos. Realiza mudanças e adições, durante a produção.	Providencia gráficos eletrônicos, para inserção na edição.
GERENTE DE PALCO		Cuida das atividades no palco, ou chão do estúdio. Serve como “olhos e ouvidos” do diretor, no estúdio, ensaio e produção. Organiza adereços e figurinos, no ensaio e produção. Passa as deixas que vêm do diretor.		
OPERA DOR DE CÂMERA	Prepara as câmeras, para a produção. Opera a câmera, durante os ensaios.	Opera a câmera, durante a produção.		
OPERADOR (A) DE VÍDEO (<i>Videoman</i>)	Monta/alinha as câmeras. <i>Shade</i> (sombreamento) câmeras para controlar variações de luminosidade, em cena. Ajuda o diretor obter efeitos visuais especiais. Consulta o iluminador sobre problemas de iluminação, que afetem a operação das câmeras.	<i>Shade</i> câmeras para controlar variações de luminosidade, em cena, durante a produção.		

FITA DE VÍDEO COM “CORPUS” DE ANÁLISE