

# FRAGMENTOS DOS DISCURSOS E PRÁTICAS DE CRIANÇAS ACERCA DA TELEVISÃO NO SEU QUOTIDIANO\*

A secção «diálogos sobre o vivido» é dedicada à infância – isto é, àqueles que não falam, *infans* (in-fans) – e procura, aqui, escutá-la a partir dos seus pontos de vista, na expressão de alguns dos seus discursos sobre as suas práticas quotidianas acerca da televisão, não apenas enquanto crianças, individualmente consideradas, mas também nas suas redes de sociabilidade. Embora perfilhando desta preocupação inicial, tais pontos de vista não deixaram de ser captados por adultos em diferentes tempos, contextos sócio-culturais e institucionais, socorrendo-se de diferentes metodologias – desde a recolha de opiniões através de composições e desenhos à observação participante. Assim, o elenco de actores/as recobre uma faixa etária que se estende dos 5 aos 9 anos, inscritos em meios sociais que genericamente se poderão designar de semi-rural e urbano do Norte do país.

Neste sentido, mais do que a preocupação em publicar material «representativo» do tema, procura-se que a sua diversidade contribua para revelar a heterogeneidade presente nos mundos sociais da infância e as crianças como agentes sociais activos, capazes de interpretar, interpelar, transgredir, discordar, recriar os processos de socialização em que estão envolvidas bem como a

\* Secção organizada por Manuela Ferreira (FPCE-UP e Manuel Pinto (IEC- UM)

realidade social, mesmo quando esta assume uma influência totalizante, como é o caso da televisão.

A 1ª parte desta secção procura dar conta da presença da televisão nos quotidianos extra-escolares das crianças, a 2ª parte procura dar conta da televisão recriada nos quotidianos das crianças, em contexto de Jardim de Infância (JI) e a 3ª parte consta de quatro comentários, provenientes de diferentes áreas disciplinares, ao conteúdo dos dados empíricos que se seguem

## 1ª PARTE

### Registos gráficos das crianças

#### A televisão nos quotidianos extra-escolares das crianças....

##### 1. «Nos meus tempos livres...»

*«Eu nos meus tempos livres brinco com o gato e com o cão. O gato chama-se Toosi e o cão chama-se Bibi. O gato e o cão não se dão bem, por isso brinco com um de cada vez. E leio o livro do Rei Leão um bocado de cada vez. Saio com os meus irmãos de bicicleta. E saio com a minha mãe para o cinema e gosto muito. Também brinco com os meus bonecos. E também vejo TV e jogo Sega. Às vezes faço desenhos muito bonitos.»*

*Francisco, 8 anos, meio urbano, 1º Ciclo Ensino Básico*

*«Durante a semana eu passo assim os meus tempos livres: no fim da escola vou para casa, almoço e vejo televisão enquanto faço os deveres. Às 4h tomo banho e vou lanchar. Depois, vejo televisão e brinco com o meu irmão. Às 7h30m os meus pais chegam e vamos jantar. A seguir vejo a telenovela e depois vou dormir. Durante o fim de semana é assim: no fim de almoço vou brincar. Às 5h lancho e no fim vou à minha casa de ( ) Aproveitamos para passear, vamos para casa jantar e no fim vemos televisão até irmos dormir!»*

*Joana, 9 anos, meio semi-rural, 1º Ciclo Ensino Básico*

«Nos tempos livres eu jogo à bola com o meu primo. Eu vejo também televisão mas eu não gosto muito de ver televisão durante muito tempo. Às vezes jogo jogos e faço os deveres. O que eu gosto mais é de ver jogar a bola»

Paulo, 8 anos, meio urbano, 1º Ciclo Ensino Básico

«Nos meus tempos livres eu vou ao café com a minha tia, no fim vou para casa fazer os deveres, ver televisão. Ao fim de semana de manhã tomo conta do meu primo Victor e à tarde vejo televisão brinco com as minhas primas e faço jogos como o jogo do elástico. Ao domingo vou sair com os meus pais, às vezes vou jantar fora e vou até à praia»

Maria João, 9 anos, meio semi-rural, 1º Ciclo Ensino Básico

«Eu passo o meu tempo livre a fazer desenhos e a fazer Knec's. Também gosto de ver televisão mas prefiro brincar com os meus amigos do que ver televisão»

Manuel, 8 anos, meio urbano, 2ª fase do 1º Ciclo Ensino Básico

## 1.2. «Para mim, a Televisão...»

«Eu vejo sempre! Vejo quando acaba a escola! A minha irmã fica comigo a ver! Vejo sempre a telenovela que tem a Elisa Camacho (fala com pronúncia brasileira) e vejo outra Serras Azuis! Quando acaba a «Serras Azuis», dá a «Mulher Perigosa» e quando acaba a «Mulher Perigosa» dá o Batatoon. O Batatoon dá na 4, às 4 horas! É o que eu vejo sempre porque gosto»

Lilly, 6 anos, JI em meio urbano

«Eu vejo televisão às vezes, os bonecos, os Disney, o Piu-Piu, o Silvester, na 1, porque são os que eu gosto mais e são mais engraçados. Às vezes vejo o Dragon Ball e os Power Ranger. Não gosto do Batman e Teletubis. São uns chatos. Às vezes também vejo com o meu mano as Marés Vivas, o Desportivo e outros filmes»

David, 6 anos, meio urbano, 1º Ciclo Ensino Básico

## A Televisão

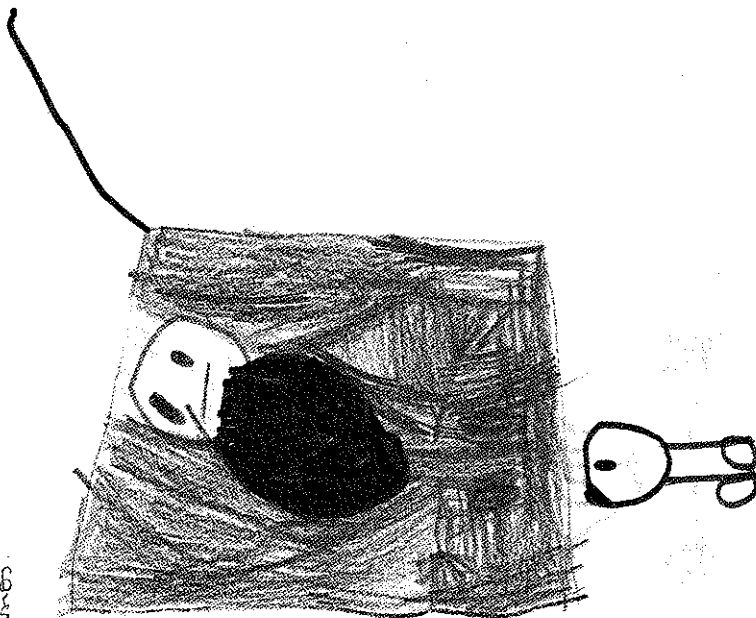
A televisão é um meio de comunicação muito giro.  
A televisão é muito giro porque alguns filmes são giro, os desenhos  
animados foram sempre giro.  
A televisão serve para me divertir.  
Eu tenho duas televisões.  
Em vez do telejornal podia dar as telenovelas.  
Podia dar mais filmes infantis.  
A televisão ensina muitas coisas que me interessam.  
O Big Blue Lie é uma perseguição mas o Médico da Família  
podia dar todos os dias.  
Eu gosto muito da televisão.



Parabéns televisão eu és a coisa que eu mais gosto.

Uma (12)

6. Helder gosta de ver as televisões no aeroporto Omisquad  
- Tim Plantes



*«Eu gosto da televisão porque quando estamos sós ela parece que é uma pessoa a falar para nós. E também gosto da televisão para ver o jornal, filmes, bonecos, etc. Ela mostra-nos o tempo que vai lazer em todo o território»*

*Bruno, 10 anos, meio semi-rural, 1º Ciclo Ensino Básico*

*«Eu gosto muito de ver televisão. O que eu não gosto nada de ver na televisão é violência porque é só para pessoas malucas, acho eu. Eu gosto muito de ver desenhos animados, o telejornal, o Médico de Família, Um Sarilho chamado Marina e os Polícias à Solta. Na casa dos meus pais tenho duas televisões e na casa da minha avó tenho quatro televisões. Eu acho que quem inventou a televisão que Deus lhe pague. O meu canal preferido é o canal Panda porque durante o dia das oito horas às nove da noite dá desenhos animados. Por último vou dizer que não gosto da Roda dos Milhões»*

*Rita, 9 anos, meio semi-rural, 1º Ciclo do Ensino Básico*

*«A televisão ensina-me imensas coisas com os programas para adultos. A televisão intertem-me com os desenhos animados»*

*João, 8 anos, meio semi-rural, 1º Ciclo do Ensino Básico*

*«A televisão é uma coisa vulgar às vezes vejo televisão enquanto como e brinco. O que eu gosto mais de ver é a «Máscara» porque ele é maluco e tem a cara verde, é muito rápido e disfarça-se de extremador implacável de Elvis Presley, de russo e de lutador de Sumo, de Ninja, Super-homem, cowboy, palhaço, de italiano e de lutador de luta livre e põe o rabo grande como um balão e luta contra os criminosos. Não gosto do Big Show Sic. Quando dá programas que eu não gosto de ver mudo de canal ou ponho-me a ver uma cassete de vídeo»*

*Manuel, 8 anos, meio urbano, 1º Ciclo do Ensino Básico*

## 2ª PARTE Registos etnográficos

### 2. A televisão recriada no quotidiano das crianças....

#### 2.1 «Poder Ranger.....» – Brincando aos Rangers

*Os dois registos de observação que se seguem ocorreram num Jardim de Infância público, inserido em meio semi-rural e frequentado por um grupo heterogéneo de meninos/as com idades compreendidas entre os 3-6 anos, provenientes de contextos familiares com níveis sócio-culturais muito variados. As duas acções situam-se na sala de actividades, desenrolam-se em diferentes espaços, socorrem-se de diferentes materiais e envolvem pequenos grupos de crianças, diferenciados na sua composição em termos quantitativos, de género e etário – a primeira implicou 5 crianças das mais velhas (4 rapazes + 1 rapariga, 5-6 anos) e a segunda, 3 crianças das mais novas (2 rapazes + 1 rapariga, 3-4 anos)*

**26/2/1997**

Três crianças – 2 rapazes e 1 rapariga – estavam sentadas de pernas cruzadas a fazer construções com um jogo de encaixe e soltavam gargalhadas *contagiantes*<sup>1</sup>. Aproximo-me e constato que conversam sobre o que viram na televisão. A dado momento, o Duda (6 a) pergunta:

– «Eh! Quem viu os Power Rangers no sábado?»

– «Eu vi! Eu vi!» – responde o Rui (5 a), enquanto procura encaixar uma peça em forma de cabeça sobre uma outra, rectangular e vermelha.

– «Ah! E eu também vi!» – acrescentou a Gabriela (6 a) colocando a sua construção ao nível dos olhos – «Mas o Ranger Branco agora vai mostrar aos monstros o poder dele!»

<sup>1</sup> As inferências da observadora são assinaladas em itálico

Nesse momento o Duda, segura o queixo da Gabriela com a mão direita e olhando-a nos olhos diz-lhe: – «Ó Gabi, eu gosto é quando eles mexem no cinto e dizem: “Poderes – Ranger Branco!”, e fica logo activado! Deixa de ser um menino que anda numa escola e fica com poderes para lutar contra os maus!»

A Gabriela, com a sua construção na mão, diz: – «Pois é! Mas se eu pudesse transformava-me num Ranger “Rosa”!».

– «Esse coitado, é menina! Tem pouca força!» – diz o Rui abanando o boneco já construído.

– «Tem o quê? Tem o quê? Quando ela diz: “Poder Ranger Rosa!”, activa-se e luta como os outros Rangers!» – diz a Gabriela.

O Duda coloca uma casa construída no chão e dirigindo-se à Gabriela e ao Rui, diz: – «Vou estrampalhar a minha construção! Vou mas é fazer um Ranger!»

– «Eu também vou fazer um Ranger» – diz a Gabriela, começando a desmanchar a sua construção, tirando as peças uma a uma. Depois olha à sua volta, cruza os braços e *exclama*. – «Oh! Mas não há peças “rosa”!»

– «Deixa lá! Camen podes fazer doucra côr e fazer de conca qu’ê rosa ...» – diz-lhe o Rui<sup>2</sup>.

– «Pois é Posso fazer um vermelho!...» – diz Gabriela, começando a seleccionar peças vermelhas.

– «Quero um Ranger homem! Preciso de uma tabeça de rapaz!» – diz o Rui mexendo nas peças com a mão

– «Também podes fazer com cabeças de rapariga e fazer de conta que é um rapaz, não achas, Rui?» – *sugere-lhe* a Gabriela.

A construção dos «Rangers» prossegue e decorridos alguns minutos, cada uma das três crianças tinha construído o seu «Power Ranger». O Duda levanta-se e mexendo no cinto das calças, diz: – «Poder Ranger Branco!» – e começa bater com o seu boneco no dos colegas que se encontravam sentados

Estes levantam-se e dizem quase em coro: – «Espera! Ó Duda,

<sup>2</sup> O Rui troca o «r» pelo «c» e o «c» pelo «r».



os Rangers não lutam uns com os outros! Lutam com os monstros e nós não fizemos monstros!»

– «Vou chamar o Gil (5 a) e o António (5 a) para serem os monstros! – diz o Duda pousando o seu “Ranger” no chão».

– «Mas eles são só dois e os monstros têm de ser tantos como os Rangers!» – diz a Gabriela

Entretanto, o Gil e o António, *ouvindo o que se passava*, deixam a mesa da modelagem e vêm-se-lhes juntar.

– «Ai, eu não quero ser monstro! Não quero ser mau!» – diz o António de pé, junto ao grupo de crianças.

– «Deixa lá, António! É só para brincar!» – diz-lhe o Gil, colocando a mão sobre o seu ombro

– «Eu não jogo! Não quero ser dos maus!» – diz o António

– «Pronto! Eu sou!» – diz-lhe o Duda, dando-lhe para a mão, o boneco que tinha construído

– «Eu não jogo! Com o boneco na mão eu fico mesmo a ser um Ranger!» – diz o António.

As outras crianças pousam os bonecos no chão

– «Pois é! O melhor é lutar sem Ranger na mão! É mais violento!» – diz a Gabriela.

E, quase de imediato, as crianças começam *a dar golpes*, tipo *karaté*, de pés e mãos ao mesmo tempo que gritam: «Yá! Yá!»

– «Párem! Párem! Falta um monstro... temos dois monstros e temos três Rangers!» – diz a Gabriela, interrompendo *a luta*.

– «Então, sai um Ranger!» – diz o Duda.

– «Ai, eu não saio! Que saia a Gabriela ou o Rui!» – diz o António.

Mas nenhuma das crianças que «vestia a pele» de Ranger, abdica de ser Ranger

– «Atom, num jogamos!» – diz o Duda sentando-se na mesa dos jogos

– «Podemos jogar que saiu um... – diz a Gabriela. E logo se *corrige* dizendo: – «Ai, não podemos nada! Que o Daniel não era um Ranger, era monstro!»

Entretanto, as outras crianças começaram a arrumar o material espalhado no chão, indo-se juntar ao Duda que começara a construir um puzzle.

**6/3/1997**

O Pedro (3 a), o Miguel (3 a) e a Vanda (4 a) estavam sentados à volta de uma mesa e cada um tinha uma porção de massa de farinha para amassar. A Vanda espeta os dedos na sua bola de massa e cantarola: – Vou matar este monstinho, ai vou... vou .

O Pedro pega no braço dela com as mãos cheias de massa e diz-lhe: – «A mim tu num matas qu'eu sou menino, tá bem, Vanda?»

– «Tá bem, homem! Mas vamos jogar pais e aos filhos!» – diz a Vanda apertando a massa com as mãos

Ninguém lhe responde. A Vanda põe-se pé e e diz-lhes: – «Não ouviram, por acaso, o que eu disse?»

– «Não jogo! Quero é fazer a minha bola» – diz o Miguel, enrolando a massa na palma da mão

– «Ó Miguelinho . e aos Rangers, queres jogar? Queres?» – pergunta-lhe a Vanda, olhando-o

O Miguel não lhe responde e começa a fazer um boneco. Depois, diz para o Pedro: – «Faz também um Ranger e brincamos com eles!»

O Pedro continua a amassar e a Vanda senta-se, dizendo: – «Pronto! Atão vamos fazer Rangers de massa e brincamos com eles!»

As três crianças mexem na massa e a dada altura, o Pedro diz: – «Vanda faz-me a cabeça do meu Ranger! Mas tem de ter capacete!»

– «Sara! Faz tu! Eu não sei fazer capacetes!» – diz a Vanda para a educadora.

– «Não preciso!... Eu sei fazer!» – diz o Miguel. E faz uma bola

pequenina que dá ao Pedro, dizendo: – «Toma Pedro!.. Poder Ranger Verde!»

– «Nada disso! Eu sou do Benfica!» – diz-lhe o Pedro

– «Atão Poder-Ranger-Vermelho!» – diz a Vanda modelando uma bola (a cabeça do Ranger Vermelho)

– «Poder-Ranger-Verde!» – diz o Miguel agitando, repetidamente, a bola de massa.

– «Poder-Ranger-vermelho!» – diz o Pedro agitando, também, a bola de massa.

– «O Ranger tem que ter pernas e braços, senão, não luta!» – diz-lhes a Vanda, interrompendo-os.

– «Não é preciso!» – diz o Miguel, batendo com a sua bola no Pedro «Yá! Yá! Vais pagá-las!»

– «Oh! Não brinco! Vou lavar as mãos!» – diz a Vanda.

O Pedro e o Miguel agarram na massa da Vanda, fazem uma bola e começam a atirá-la um para o outro – «Pedro! É melhor agora jogarmos futebol!» – diz o Miguel

O Pedro levanta-se e dirige-se à casa de banho. O Miguel segue-o. As duas crianças regressam à sala com as mãos lavadas e preparam-se para fazer uma pintura: – «Sara! Quero fazer um Ranger com tinta!» – diz o Pedro para a educadora

– «Eu também! Dá-me papel, Pedro!» – diz o Miguel

As duas crianças começam a pintar e o Miguel faz bolas verdes e vermelhas. O Pedro procura fazer igual. Quando acabam, entregam as pinturas à educadora.

– «Vou pedir à mãe p'ra trazer o meu Ranger p'rá escola!» – diz o Miguel ao Pedro

– «A minha mãe vai comprar um à loja!» – diz o Pedro

E vão ver uma história para a biblioteca

## 2.2. «Um por todos... todos por um...!» – Brincando ao Dartacão

*Os dois fragmentos de registos de observação que se seguem ocorreram num JI público, inserido em meio urbano e frequentado por um grupo heterogéneo de meninos/as com idades compreendidas entre os 4-6 anos, (a maioria com 5-6 anos), provenientes de contextos familiares com nível sócio-cultural elevado. O primeiro fragmento dá conta da emergência e desenvolvimento de uma acção que, tomando por referência a série televisiva «O Dartacão», se desenrola no recreio e termina no quarto de banho, envolvendo apenas um grupo de rapazes. O segundo fragmento, em continuidade com o primeiro, começa por se desenvolver dentro da sala de actividades, entre o grupo de rapazes, mas implica, depois, o restante grupo de crianças e a educadora. A acção prologa-se para o recreio envolvendo novamente o grupo inicial de rapazes.*

### 25/1/1999, de manhã, durante o recreio

Um grupo de rapazes – o Luís, o Tomás, o Duarte (6 a) – brinca, «galopando» pelo pátio, empunhando e movimentando pás *como se fossem espadas*. O Pedro (5 a) e o Daniel (6 a) juntam-se-lhes, começando a correr atrás deles. O grupo inicial pára. Estão agora reunidos o Luís, o Daniel, o Duarte, o Tomás e o Pedro.

O João aproxima-se empunhando um arco pequeno. O Luís e Duarte com as *espadas* em riste, avançam para ele. O João desata a correr e:

– «Deixem-no comigo! Deixem-no comigo! Deixem-no comigo!» – grita o Luís aos outros rapazes, enquanto corriam atrás do João.

De repente, o João pára e empunha o arco, olhando de frente para o Luís

– «Eu vou-te atacar! Eu vou-te atacar! Eu vou-te atacar!» – diz o Daniel ao João, aproximando-se

Ao mesmo tempo, o Luís, rodando a sua *espada* no ar, grita para o grupo de rapazes: – «Deixem-no comigo! Deixem-no comigo! Deixem-no comigo! Eu luto contra ele!»

Mas, entretanto, o Daniel dá um murro no João que diz, *chateado* – «Não quero brincar mais!»

– «Então, rende-te!» – diz o Luís, encostando-lhe a *espada* ao pescoço e olhando fixamente para ele

O João fica muito quieto enquanto os outros rapazes se dispõem em círculo à sua volta. Todos se mantêm em silêncio, parados, *mas atentos*. Finalmente, o Luís, baixa a espada e deixa-o partir. Depois, vira-se para os rapazes e diz, pondo a mão no peito: – «Eu sou o Dartacão!»

– «Eu sou o moscãoteiro!» – diz o Duarte

– «Tu não podes jogar!» – diz o Luís ao Tomás

– «Então, já não sou teu amigo!» – responde-lhe o Tomás, *chateado*

– «Não faz mal!» – diz-lhe o Luís virando-lhe as costas e aproximando-se do Daniel e Duarte. Colocam-se os três em círculo fechado, juntam as espadas ao centro e depois, erguendo-as, dizem em coro: – «Um por todos! Todos por um!» E saem, correndo a «galope» pelo recreio fora. Páram e reúnem-se, novamente, em círculo

– «Eu sou o Dartacão!» – diz o Luís para os outros meninos.

– «Eu sou o Magrinho!» – diz Daniel

– «Ele é um cão!» – diz o Duarte referindo-se ao Daniel

– «Somos todos cães!» – diz o Luís para os meninos que *parecem concordar*, acenando afirmativamente com a cabeça. Depois, vira-se para o Tomás, chamando-o várias vezes, mas ele não vem. Os outros meninos, chamam-no também.

– «Não queres ser da nossa equipa, não sejas!» – diz o Daniel ao Tomás, encolhendo os ombros.

O Tomás olha para eles. *Parece hesitante*

– «Então vem!...» – diz-lhe o Duarte

O Tomás aproxima-se e o Duarte diz-lhe: – «Não podes ter nada nas mãos! Os gatos não têm nada nas mãos!»

– «Não! Tu eras um ratinho! Moras comigo na minha casa!» – diz-lhe o Luís – «Tu eras esperto! Mordias nas pernas dos vadios! E depois, o ratinho mordía o guarda do Cardial!»

– «1, 2, 3, 4!» – diz o Duarte simultaneamente, contando os meninos

– «E eu era o Dartacão!» – diz, *novamente*, o Luís

Em seguida, Luís e o Duarte vão à caixa de areia pedir uma pá ao Ricardo<sup>3</sup> mas ele não lhes dá. O Duarte, à frente do Ricardo, vira o camião com que ele brinca e foge para junto do grupo dos *moscãoteiros*. O Ricardo corre atrás dele mas pára e volta para trás *porque* o Luís começou a dar pontapés no camião. Quando o Ricardo se aproxima, o Luís foge em direcção aos outros *moscãoteiros*. Nesse entretempo, o Pedro agarra na pá e leva-a consigo, erguendo o braço, *triumfante*, para o grupo dos *moscãoteiros*. Estes – Tomás, Daniel, Duarte e Pedro – juntam-se em volta do Dartacão – Luís – que diz em voz alta, levantando a *espada* – «Um por todos! Todos por um!» E todos erguem as *espadas*, unindo-as no topo. Depois, baixam-nas e «embainham-nas» nos cintos das calças.

O Luís, observa-os a «embainhar as *espadas*»: – «Têm de pôr como eu... com as pás para cima!» – *referindo-se ao modo como as espadas devem estar presas no cinto das calças*. Eles verificam a colocação da *espada* e, em seguida, correm a «galope» por todo o recreio. Páram e recomeçam

... --  
<sup>3</sup> Rafael tem 5 anos, mas, fisicamente, é o mais alto e forte da sala. Além disso, o Rafael tem tido, até agora, um papel de líder do grupo, em particular do grupo de rapazes, dando, por um lado ideias criativas para o desenvolvimento de jogos e actividades livres mas, por outro, sendo autoritário no modo como aqueles se desenrolam: ele é que define quem pode ou não entrar nos jogos, define e vigia as regras reservando-se o direito de excluir as crianças que «não gosta» ou aquelas que não executam as suas ordens, não aceita sugestões de outras crianças ou se as aceita é momentaneamente, muitas vezes, como estratégia para não acabar a brincar sozinho: recorre à força sempre que «necessário» para fazer valer a sua vontade.

Depois, o Duarte, o Tomás e o Luís «galopam» até junto do Ricardo que continua a brincar na caixa de areia e *metem-se com ele*, páram à sua frente, os três, e... : – «Bilambeque! O nosso inimigo! Ele não é nosso amigo!» – diz o Luís para o Ricardo, apontando-o com o dedo indicador.

O Ricardo olha para eles *com cara de poucos amigos* e faz menção de lhes atirar areia. Eles voltam a fugir. Esperam um bocado e voltam de novo a repetir a mesma cena.

O jogo é interrompido pela educadora, «é hora de ir para dentro» e estes meninos, a suar, dirigem-se à casa de banho. Pegam nos seus copos e enchem-nos de água. Bebem.

– «O Ricardo é o Bilambeque! Eu fui lá, virei o carro e depois corri e ele veio atrás e agarrou-me o bibe mas eu fugi!» – diz o Duarte aos outros *moscãoteiros*.

– «Venham cá fazer um brinde!» – diz o Luís, o *Dartacão*, aos meninos.

O *Dartacão e os Moscãoteiros*, enchem os copos de água e unindo os copos ao centro, olham-se nos olhos e dizem em coro: – «Um por todos! Todos por um!» Depois, elevam-os e bebem a água.

– «Eu sou o Dartacão!» – diz o Luís, enquanto iam para a sala.

– «E nós somos os moscãoteiros!» – diz o Duarte.

## 28/1/1999, ao longo da manhã

*(Desde o início da manhã que o Ricardo e os elementos do grupo dos Moscãoteiros estão em conflito. O Ricardo tem disputado ou tirado objectos ou interferido nos jogos em que aquelas crianças participam individualmente. A dada altura...)*

O Luís, o Daniel, o Pedro e o Duarte que fizeram *armas* usando peças de encaixe, andam em bando pela sala, dizendo: – «Somos uns homens bons que defendem a justiça!» – Depois, aproximam-se do Ricardo.

– «Nós vamos ser mais fortes que tu!» – diz-lhe o Pedro.

– «Nunca!» – diz o Ricardo batendo com a tampa de uma caixa na cabeça do Pedro.

O Pedro bate-lhe e começam a lutar. Os outros rapazes vêm em socorro do Pedro. O Ricardo luta contra eles mas acaba por ficar deitado de costas, imóvel, rodeado e agarrado pelo grupo de rapazes. Nesta altura, eles largam-no e vão-se embora em bando.

(...)

Antes do lanche, a educadora reúne todo o grupo. As crianças estão sentadas em semi-círculo, em bancos corridos. Num deles, está o *grupo dos Moscãoteiros*, com as *armas* escondidas nos bolsos dos bibes ou atrás das costas. A Rita, o Ricardo e o Francisco estão sentados no banco ao lado, e estes rapazes também têm uma *arma*. No banco em frente, estão as meninas. A educadora dirige-se ao *grupo dos Moscãoteiros tentando perceber* o que passava entre eles e o Ricardo...

– «Era uma luta de morte ou de vivos!» – diz o Tomás – «Como nós não gostamos do Ricardo, nós fizemos luta!»

– «O Ricardo é o Bilambeque e a Rita é a guarda do Bilambeque!» – explica o Duarte – «É o mau! É o inimigo!»

– «Eu sou o polícia!» – diz o Diogo.

– «Não há polícias neste jogo!» – diz o Daniel.

– «Há guardas!» – *esclarece* o João.

– «Os moscãoteiros não têm armas! Têm espadas!» – diz o Duarte – «Vamos jogar lá fora!»

– «Quando o Duarte está a apanhar nós vamos defender!» – diz o Tomás.

– «Mas porque é que não brincam todos com o Ricardo?» – pergunta a educadora.

– «Ele já aleijou muitas pessoas e como nós não gostamos dele.» – diz o Duarte olhando para o Ricardo. E, apontando para ele: – «Ele é o Bilambeque! Nós é que tivemos a ideia do jogo! O Luís é que teve!»



– «Mas o Ricardo é mau?» – pergunta a educadora ao grupo dos rapazes

– «Não!» – responde, *subitamente*, o Ricardo. E falando muito depressa, quase gritando, quase chorando: – «Porque cá todos na escola somos amigos e eles não querem que eu seja amigo do Francisco!»

– «Porque ele é o Bilambeque!» – dizem, repetidamente, o Daniel, o Tomás e o Luís, pondo-se de pé e apontando para o Ricardo.

– «Mas olhem lá. E porque é que tem de ser o Ricardo?» – pergunta a educadora – «Ele nem sequer escolheu!..»

– «Não interessa!» – dizem os rapazes, *impacientes* – «Ele é o Bilambeque!»

– «E se ele não quiser?» – pergunta-lhes a educadora.

– «Tem que ser... tem que ser porque ele é o Bilambeque!» – respondem os rapazes fazendo coro e *ênfatizando as palavras «tem de ser»*

O Ricardo, levantando-se, vai ao banco onde estão os *moscãoteiros*. Pára junto do Duarte e diz-lhe: – «Palerma!» E bate-lhes. E ao fazê-lo, desmancha-lhes as *armas*. Depois, sorri para eles e senta-se

O Luís levanta-se e bate no Ricardo. Lutam os dois, empurrando-se, puxando os cabelos, dando murro de punhos fechados. O Ricardo leva um murro, desequilibra-se, cai e pára. – «Porque vocês já não são da minha equipa e...» – diz o Ricardo sentando-se e chorando<sup>4</sup>. Depois, olha em volta. Todas as crianças estão em a olhar para ele. Ele *controla o choro* e continua com a voz trémula: – «E estes são todos meus amigos!» – apontando para o Francisco e Rita

– «Mas nós somos mais! Somos mos-cão-teiros!» – diz o Duarte, repetidamente, olhando para o grupo de rapazes. Faz

<sup>4</sup> De acordo com a educadora foi a primeira vez que tal aconteceu

uma pausa e continua: – «Nós somos mais! E as meninas são nossas amigas! Todas as meninas são da nossa equipa!»

– «Pois são!» – diz o Luís – «Não são nossas amigas?» – perguntam ele e o Duarte às meninas. E todas elas, excepto a Rita, disseram que sim.

– «Mas eu sou da equipa do Francisco, da Rita!» – diz-lhes o Ricardo.

– «Mas são poucos!» – responde-lhe o Daniel.

A Rita, *zangada*, bate com um coelho que tinha trazido de casa do Tomás e o Ricardo atira peças de jogo ao grupo dos rapazes. As meninas ajudam os *moscãoteiros* a apanhar as peças e atiram-nas, todos, ao Ricardo.

– «O Ricardo não pode ser da nossa equipa porque só pode ser os moscãoteiros e o rei!» – diz o Pedro.

– «Podemos ser os guardas do castelo!» – diz o Ricardo – «Mas eu quero ser da equipa do Dartacão!»

– «Só podes ser o Bilambeque ou os guardas!» – diz o Tomás ao Ricardo.

– «Mas os guardas são do Richelieu!» – diz o Luís.

– «Se queres vens para a nossa equipa e lutas contra os que são maus para nós!» – diz o Daniel.

Mais tarde, no recreio, o Tomás, o Luís e o Pedro brincam com *as espadas*, «lutando» entre si. O Luís luta contra o Pedro.

– «Rende-te ou larga a espada! A espada tem que tocar no pescoço!» – diz o Luís ao Pedro, encostando-lhe a *espada* ao pescoço. O Pedro larga a espada.

– «Agora sou eu a lutar!» – diz o Tomás para o Luís.

Vai cada um, o Luís e o Tomás, para uma ponta do pátio e a *um sinal* – põr ao mesmo tempo a *espada* na vertical, em frente à cara – correm, até se encontrarem e «lutam» com as *espadas*, tocando-as uma na outra, *como se esgrimissem*.

O Luís consegue pôr a *espada* junto ao pescoço do Tomás: – «Rende-te ou larga a espada!» O Tomás larga a *espada* e o Luís, *ganha*.

O jogo repete-se entre o Tomás o Pedro e depois, com o Luís, lutando, primeiro, contra o Pedro e depois, como este *perdeu*, contra o Tomás, reproduzindo a colocação no espaço, o *signal*, os gestos, o mesmo dito: – «Rende-te ou larga a espada!»

– «O Luís vence todos! É o nosso chefe!» – diz o Tomás. Depois, o Tomás e o Pedro «lutam» mas o Tomás *quer sempre ganhar*.

– «Já não jogo mais contigo!» – diz-lhe o Pedro

O Tomás *continua a querer jogar* com o Pedro, mas ele *não lhe liga*. E virando-lhe as costas diz-lhe: – «Não sei se sabes que temos trabalho a fazer! Não temos tempo para brincadeiras!» E vão os dois ter com o Luís e o Duarte, que tinham ido brincar para a caixa de areia.

### 3ª PARTE COMENTÁRIOS

#### **Do lado das crianças: redes e contextos**

Manuel Pinto<sup>5</sup>

1. À medida que tomamos consciência de nós próprios e do tempo e lugar que habitamos, desencadeia-se quase inevitavelmente uma certa tensão entre o «já» e o «ainda não», entre a memória e o projecto, entre o caminho percorrido e a estrada – larga ou estreita, lisa ou pedregosa – que se abre diante de nós. Desde muito cedo, na vida individual, se vai sentindo e vai ganhando forma esta tensão. E algo semelhante ocorre na vida social. Em certas épocas tendemos a olhar preferencialmente para o já adquirido, noutras para o que ainda falta, para o que há-de vir.

<sup>5</sup> Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

Isto não tem nada que ver com aquelas tiradas imbecis e infantilizantes de há umas décadas que decretavam: «já és um homenzinho» ou «já és uma mulherzinha!» Como quem diz:

«Nem és criança nem és crescido!»

A tensão entre o «já» e o «ainda não», joga-se sempre no fio da navalha. Dar o «pano todo» pode conduzir ao que a criança já é – à sua voz, ao seu desejo, ao seu jogo, à sua artimanha –, pode conduzir à infantilização, pode voltar-se antes para o caminho a andar e, para aquilo de que ela carece pode redundar no menosprezo e subavaliação daquilo que a criança já é: o seu espaço-tempo habitado e vivido, a sua rede de convívios e solidariedades, a sua percepção do mundo em volta.

Nos relatos que temos aqui em apreço, ressalta, de uma forma, quase diria épica, esta capacidade, tão precocemente exibida, de accionar estratégias sofisticadíssimas de marcação de territórios, de definição de papéis, de conquista de posições, de descoberta do lugar do outro – para já não falar de uma competência exímia de manipulação da crueldade no exercício do castigo e da vingança

2. Nas estórias que nos são propostas – escolhidas por adultos, com preocupações e critérios que não deixam de ser discutíveis – transparecem processos subtis de diluição e de apagamento social desse «monstro de um só olho» que é, para tanta gente, a televisão. Estranho? O contrário do que os relatos dão a entender? Eu explico

Nos tempos livres, as meninas e os meninos vêem televisão, é certo. Com mais ou menos empenho, com maior ou menor exclusividade. Ainda assim, vale a pena chamar a atenção para o texto da Joana, que é clara a distinguir que uma coisa é ver TV, outra, ver um programa preferido: *«No fim da escola vou para casa, almoço e vejo televisão enquanto faço os deveres. Às 4h tomo banho e vou lanchar. Depois vejo televisão e brinco com o*

*meu irmão Às 7h30m os meus pais chegam e vamos jantar. A seguir vejo telenovela e depois vou dormir».*

O quadro doméstico surge aqui com uma marca saliente da incorporação da dieta televisiva. Aparentemente, as evidências de uma marcação das rotinas, das relações e do imaginário pelos conteúdos do pequeno écran não poderiam ser mais claras. À primeira vista, as provas de um claro poder de influência da «caixinha mágica» pareceriam deveras irrefutáveis. E no entanto!

Porque haveremos de observar a vida das crianças pelo ângulo da televisão? Porque haveremos de erigir o pequeno écran em trono simbólico revestido de uma aura de onipotência? Porque recortamos um factor – por importante que seja – do leque de factores que tecem o dia-a-dia e o erigimos em elemento determinante e condicionador daquilo que as crianças são, que querem e fazem?

Houve um tempo – o dos nossos pais, se não o dos pais que muitos de nós somos – em que a televisão e a frequência do espaço por ela ocupado se revestiu de um carácter ritual e festivo. Mas à medida que este novo dispositivo foi sendo integrado na vida de todos os dias e em concomitância com a tendência da própria televisão a tomar a vida quotidiana como paradigma da sua oferta de programação, essa liturgia familiar e comunitária foi-se diluindo. O consumo privatizou-se e banalizou-se: *«A televisão é uma coisa vulgar» – Manuel*

Hoje é na textura da vida quotidiana e na relação com ela que importa analisar a televisão. Esta pontua e dá substância aos hábitos e estilos de vida mas estes também constroem os modos socialmente diversificados de ver televisão e de a incorporar no dia a dia: *«Às vezes vejo televisão enquanto como e brinco» – Manuel*; *«Vejo televisão enquanto faço os deveres» – Joana*; *«Prefiro brincar com os amigos do que ver televisão» – Manuel*

3. Dir-se-á ser impressionante o impacto que um programa como os *Power Rangers* – como poderia ser o *Dragon Ball*

Z – nas brincadeiras de crianças em idade e em contexto pré-escolar. É verdade. Mas convém não perder a noção das coisas. Seria substancialmente diferente a brincadeira dos polícias e ladrões, há umas décadas atrás?

De resto, colocar o problema nestes termos é matar à nascença uma análise que reconheça, nos relatos sobre o vivido aqui apresentados, o jogo de papéis sociais, o trabalho sobre os valores morais, o vaivém entre o mundo imaginado e o mundo concreto, as formas e matizes de poder, as subtilezas da linguagem que estas crianças revelam: «*Ai eu não quero ser um monstro! Não quero ser mau!*» – António, «*Com o boneco na mão, eu fico mesmo a ser um Ranger*» – *idem*, «*A mim tu num matas, qu'eu sou menino, tá bem, Vanda?*» – Pedro; «*Um por todos, todos por um!*» – *coro de Dartacão e os Moscãoteiros*.

Os *Power Rangers* ou o *Dartacão* são em si mesmos, simples fumaça diante da intensidade e dramatismo das relações sociais postos em cena por alguns dos relatos. As crianças revelam uma capacidade notável de recurso ao universo do simbólico para abordar e enunciar problemas que sentem e vivem. Estamos mesmo a ver o Ricardo: é, de algum modo, o «matulão» do grupo, liderando na base de uma mescla de ascendente físico, de comportamento autoritário e de espírito inventivo. Dá-se ao luxo de definir regras e de admitir ou excluir dos jogos quem muito bem entende. Eis senão quando, uma boa parte dos membros do grupo decide revoltar-se: assumem-se como *moscãoteiros*, «homens bons que defendem a justiça» e fazem de Ricardo, o Bilambeque, «o mau, o inimigo» e travam «uma luta de morte ou vivos». E explicam à educadora, quando esta reúne o grupo antes do lanche para tentar perceber o que passa: «Como nós não gostamos do Ricardo, nós fizemos luta!» E ali mesmo, a violência latente volta a explodir, até que um dos *moscãoteiros* propõe: «Se queres vem para a nossa equipa e lutas contra os que são maus para nós!». Ora, na nova equipa – na nova ordem

assim instaurada – é *Dartacão*, ou seja, o Luís – que é o líder. E assim se estabelece a paz.

Sejamos claros: é a televisão – ou a influência dela – que está aqui em causa?

Parece-me que o que está em causa é sobretudo a vida e as relações sociais das crianças, de que televisão faz parte importante, não necessariamente como arma, ou guerra ou fonte de intoxicação, mas como proporcionadora de histórias e de recursos que as crianças aprendem a utilizar.

4. No episódio referido, a educadora parece pouco interventiva. Deixa correr as coisas, apesar de se aperceber que há ali um problema. O ambiente é como costuma dizer-se «de cortar à faca». Em plena reunião, o grupo dos *moscãoteiros* está com as armas escondidas nos bolsos dos bibes ou atrás das costas. Ora, a educadora não impede ou interrompe o conflito, embora também não faça de conta que não viu nada ou que não é nada com ela. Coloca-se antes na posição de alguém que não só procura compreender o que se passa, como sobretudo procura contribuir para que os miúdos explicitem e enunciem o que sentem e os porquês do seu agir. É entre o jogo e a realidade – a realidade tomada como matéria de jogo – que o conflito se desenvolve.

Seria traumático se a figura do adulto interviesse aqui como tendem a intervir muitos adultos em situações como estas: separar os desavindos, interromper a contenda e – suprema ofensa –, tantas vezes pressionar os contendores a «fazer as pazes». Há aqui duas facetas que considero estreitamente ligadas. Ao educador, ao professor, ao adulto, cabe, evidentemente, um papel que envolve o ser capaz de reconhecer, acolher, interligar, confrontar, interrogar, abrir horizontes, estimular a autonomia, ajudar a estabelecer regras e a accionar recursos de interação social. Mas

sem que tal esmague ou menospreze – antes incorpore e promova – as capacidades infantis de auto-organização, planeamento e realização

Isabel Alves Costa<sup>6</sup>

A partir dos comentários e dos desenhos apresentados podemos confirmar aquilo que já sabíamos: a televisão esta presente (com maior ou menor intensidade) na vida quotidiana das crianças. Mas ficamos a saber também que ela nos *ensina imensas coisas com os programas para adultos*; nos diverte, nos entretém com os desenhos animados e *parece que é uma pessoa a falar connosco quando estamos sós*.

«Desenhos animados», «novelas» e «O médico em família», parecem ser os programas favoritos. Em contrapartida, com algum sentido crítico, o «Big Show Sic» é considerado uma porcaria! Quanto à violência, o discurso é contraditório. Não se gosta nada de ver violência na televisão *porque é só para pessoas malucas* – mas gosta-se de «Os polícias à solta» e, sobretudo, gosta-se de desenhos animados como «Dragon Ball», os «Power Ranger», a «Máscara».

Mas a televisão é também uma das motivações ou pretextos para o Brincar ao Faz de Conta. E é aqui que entram as situações «Poder Ranger» e «Um por todos todos por um!». O jogo, e particularmente o Brincar ao Faz de Conta, é talvez uma das raras actividades espontâneas das crianças que permite *quase ler* tanto os aspectos afectivos como os aspectos cognitivos e sócio-culturais do comportamento das crianças.

Com efeito, podemos, por um lado, *quase ler* os conteúdos dos jogos como motores e manifestações do comportamento afectivo das crianças – isto é, como nos seus jogos se manifestam fantasmas, angústias, emoções, pulsões, desejos, etc. e, por outro lado, a maneira, a estrutura e a complexidade dos jogos permi-

<sup>6</sup> Directora do Rivoli – Teatro Municipal do Porto. Doutorada em Estudos Teatrais.



tem-nos *quase* ler certos aspectos cognitivos do comportamento das crianças, isto é, como se manifestam no jogo as diversas funções cognitivas (percepção dos aspectos da(s) realidade(s), selecção da informação, tratamento da informação, organização e memória) com os quais a criança constrói as suas representações da realidade.

Começando por analisar as primeiras duas situações apresentadas («Poder Ranger . . .»), podemos dizer que:

1. Como normalmente acontece, a intenção do jogo e o seu conteúdo, surgem antes de começar a acção e têm a sua expressão directa na linguagem, isto é, na conversa que antecede ou que motiva o próprio jogo.
2. Do ponto de vista do conteúdo do jogo «Brincar aos Rangers» insere-se num tema mais geral que habitualmente designamos por «Afastar ameaças»
3. Os papéis que as crianças assumem são papéis de «ficção» (por oposição aos papéis «familiares – como por exemplo, a mãe, o pai, o bebé, etc. e/ou aos papéis «funcionais» – tais como o médico, o polícia, o dono da loja, etc.) e que como tal, há uma grande dose de identificação, que se sobrepõe à imitação. As crianças identificam-se com os «bons, os fortes»: *eu gosto é quando eles mexem no cinto e dizem Poder Ranger Branco! e fica logo activado! Deixa de ser um menino que anda na escola e fica com poderes para lutar contra os maus!* (António). Daí também que dificilmente as crianças aceitem ser «dos maus»: *Ai eu não quero ser monstro! Não quero ser mau!* (António) e que Duda só aceita ser monstro porque senão não há jogo os Rangers não lutam uns com os! *Lutam com os monstros ( . . . )* (Gabriela e Rui).

Mesmo assim, o seu «sacrifício» de pouco serve uma vez

que não há um número de Rangers e de Monstros e que os *monstros têm que ser tantos como os Rangers!* (Gabriela).

4. As palavras utilizadas são poucas, limitando-se à expressão *«Poder Ranger!»*
5. Os objectos , que começam por bonecos Rangers, acabam também por ser abandonados. Na primeira situação, ou porque *com o boneco na mão eu fico a ser um Ranger!* (António) ou porque *o melhor é lutar sem Ranger na mão! É mais violento!* (Gabriela). Na segunda situação porque as bolas de massa só têm cabeça e *o Ranger tem que ter pernas e braços, senão, não luta!* (Vanda)
6. A duração é curta e a coerência do jogo quase inexistente.

Brincar ao faz de conta define-se através de um sistema de convenções prévias que, não tendo necessariamente sempre que ser explicitamente formuladas, devem ser sempre implicitamente compreendidas e aceites todos os elementos do grupo de jogadores. No entanto, este «pôr-se de acordo» pressupõe partilhas e negociações prévias (por vezes demoradas) aliás muito visíveis nas duas situações apresentadas. Mas, para o bom desenrolar e para a coerência de um jogo, não basta estarem todos no «mesmo comprimento de onda». É necessário ser capaz de bem «orquestrar» e «gerir» o jogo, sobretudo quando, como acontece na maior parte dos jogos de Faz-de-Conta, a forma é elaborada ao mesmo tempo que o conteúdo.

A situação «Um por todos . todos por um !» é, em termos de jogo (e sob todos os aspectos), mais complexa, mais elaborada, mais coerente, que as situações anteriores. Não penso, no entanto que valha a pena aqui fazer o mesmo tipo de análise tanto mais que o aspecto que me parece mais interessante e mais «subversivo» desta situação está, digamos, nas «entrelinhas».

O jogo parece desenrolar-se normalmente – negociações feitas, papéis distribuídos, pequenos conflitos sanados – até ao momento que se confrontam com o Ricardo a quem pedem a pá e este recusa emprestá-la.

Ora nós sabemos, pelo que nos é referido no texto, que Ricardo tem tido até ali um papel de líder bastante autoritário, chegando mesmo por vezes a ser violento para impor a sua vontade. E é aqui que me parece existir uma espécie de aproveitamento do lema «Um por todos todos por um!» como estratégia de luta para neutralizar e fazer frente ao Ricardo. Esta estratégia não só funciona, como é sentida pelo próprio Ricardo que procura «desesperadamente», sem grande êxito diga-se de passagem, alguns aliados. Mas nem a intervenção da educadora, que aparentemente não percebeu o que verdadeiramente estava em causa, lhe valeu de nada. O grupo dos Moscãosteiros e do Dartacão, sentindo-se cada vez mais forte, leva o confronto com o Ricardo até uma inusual violência física. E, perante o pobre líder vencido, esmurrado e por terra, engolindo as lágrimas, até as meninas se passam para o campo dos vencedores. A situação parece cruel (mas quem disse que as crianças não são cruéis?), mas pelo menos todos «aprenderam a lição»: A união faz a força! Um por todos todos por um!

Nota final: E, quando **é preciso** acabar o jogo nada melhor do que dizer:

*Não sei se sabes que temos trabalho a fazer! Não temos tempo para brincadeiras!*

## As vivências televisivas das crianças

Sara Pereira<sup>7</sup>

Numa leitura geral ao material que nos é dado a comentar sobre a Televisão no Quotidiano das crianças o que nos fica é de algo aparentemente óbvio: a televisão (TV) faz parte, ou melhor, participa da vida das crianças, independentemente da idade, sexo, meio de residência ou nível sócio-económico<sup>8</sup>. É claro que «faz parte» de diferentes formas, com diferentes níveis de influência e assumindo diferentes significados. Basta, aliás, atentarmos nas formas como as crianças expressam a presença da TV nos seus quotidianos, para percebermos que assim é.

Ilogo no ponto 1 em que, supõe-se, foi pedido às crianças que escrevessem algo sobre os seus tempos livres verificamos que a TV está sempre presente nesses tempos dado que é evocado por todas as crianças, embora com destaques diferentes.

Destes depoimentos penso que é importante salientar que, à imagem por vezes transmitida pelo discurso do senso comum, de crianças «coladas» ao écran, crianças que «não sabem fazer outra coisa senão ver TV», se opõe uma imagem de crianças que gostam de ver TV, mas que gostam de realizar outras actividades desde que lhe sejam apresentadas alternativas atraentes. Dos depoimentos podemos induzir que as crianças não vêem só TV. Nos seus tempos livres são mencionadas por elas todo um conjunto de actividades que realizam regularmente (por exemplo, brincar com animais, ler livros, passear, brincar com os irmãos e com os primos, jogar à bola, desenhar, fazer jogos, etc) e, algumas são até preferíveis à actividade televisiva: «*Também gosto de ver TV, mas prefiro brincar com os amigos do que ver TV*» (Manuel, 8 anos)

<sup>7</sup> Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho

<sup>8</sup> Não quero com isto dizer que estes factores não influenciam o consumo televisivo das crianças, pelo contrário. Estudos realizados em diversos países permitem concluir que, embora não se possa determinar o papel exacto de cada um, estes, e outros factores influenciam a actividade televisiva.

A questão está em saber se são oferecidas às crianças alternativas à TV; se os pais as desafiam para outras actividades tão ou mais interessantes que ver TV. Como refere Mariet (1989: 46), «*acusa-se a TV de impedir as crianças de fazerem outras coisas quando é muitas vezes por não terem outra coisa para fazer que elas vêem TV. As crianças não ligam a TV para evitar conversas apaixonantes, interromper jogos de cartas renhidos ou a leitura de um livro formidável. A TV impõe-se porque vai substituir uma actividade menos válida.*»

As práticas e experiências de ocupação dos tempos livres das crianças dependem das condições de vida das suas famílias, da organização social do espaço, da gestão do tempo, das normas culturais, valores, preferências pessoais e estilos de vida. Dentro desta organização, as crianças (e as famílias) constroem o seu próprio «contexto local» e é dentro deste que as práticas televisivas adquirem significado e devem ser entendidas. As condições de acesso e de escolha de actividades de lazer são centrais compreender os significados e os usos dos *média* pelas crianças (e suas famílias).

Quando as crianças são convidadas a «falar» sobre o que significa «*Para mim, a televisão*», encontramos manifestações de grande agrado por este *media*. A afirmação da Rute é um bom exemplo: «*Eu acho que quem inventou a televisão que Deus lhe pague.*»

A TV assume na vida destas crianças diferentes funções – para além de as entreter e de lhes servir, por vezes, de companhia. Mostra-lhes acontecimentos, pessoas e lugares, apela à sua fantasia e imaginação. Podemos dizer que lhes permite viajar no tempo e no espaço sem sair de casa.

Muitas vezes as crianças gerem, elas próprias o que vêem na TV, ou então partilham os programas escolhidos pelos pais (Pereira, 1998). Além disso consoante os momentos do dia, as crianças podem participar em diferentes públicos: o público infantil e o grande público. Elas vêem a programação que lhes é

especialmente destinada mas vêm também a programação familiar ou dirigida a audiências adultas (telenovelas, séries como por exemplo «Médico de Família», etc.)

Outro aspecto que ressalta destes depoimentos é a capacidade de selecção que algumas crianças revelam em relação à TV: «Não gosto do Batman e dos Teletubbies»; «não gosto da Roda dos Milhões»; «não gosto do Big Show SIC. Quando dá programas que eu não gosto de ver, mudo de canal ou ponho-me a ver uma casete de vídeo». Estas afirmações permitem-nos salientar o papel activo e crítico que o público mais pequeno já consegue ter em relação às emissões televisivas, sendo fundamental que a família e a (pré) escola promovam uma educação para um uso crítico e selectivo da TV no sentido de as ajudarem a desenvolver tais atitudes críticas e questionadoras relativamente ao que vêm, ouvem e lêem nos *mass media*.

Centremo-nos agora nas brincadeiras aos «Rangers» e ao «D'Artacão»

Os quatro registos de observação ocorridos em dois Jardins de Infância da rede pública (um inserido em meio rural e outro em meio urbano) frequentados por grupos heterogéneos de crianças de idades compreendidas entre os 3-6 anos de idade, permitem-nos olhar para a TV do interior do JI e verificar que a TV está dentro das instituições de educação (pré) escolar através de um telespectador que a frequenta. As crianças «levam consigo» a TV que vêm, partilham com a educadora e com os colegas o que mais e menos gostam de ver, as emoções, sentimentos, angústias e medos que aquele *media* lhes provoca. Elas partilham as suas experiências televisivas recorrendo a diferentes formas de expressão: jogo, palavra, desenho

A TV faz parte do universo infantil e não deixa, portanto, de influenciar os seus comportamentos. O pequeno ecrã permite-lhes viver emoções diferentes, apresenta-lhes todo o tipo de heróis («positivos ou negativos»), favorecendo a imitação de novos modelos com os quais a criança contacta diariamente

Actualmente, embora as crianças continuem a imitar as pessoas do seu meio mais próximo (o pai, a mãe, a professora...), a imitação está marcada pela presença da TV em casa. A imitação directa não se limita a convivência com os familiares. A proximidade criada pela TV favorece o aparecimento de novos modelos. O campo de imitações alarga-se a um conjunto de atitudes e de comportamentos até então desconhecidos em casa ou na escola.

A (pré) escola é um contexto privilegiado de partilha e de «amplificação» das influências televisivas. A criança reforça a sua condição de membro de um público da mesma forma que os adultos, nos encontros com os outros, com o grupo de pares. Este encontro dá-se principalmente na (pré) escola. De acordo com Maguy Chailley (1997), o JI é um dos principais contextos em que se manifestam mais especificamente fenómenos de imitação dos modelos e heróis TV pela existência de grupo de pares. Segundo a mesma autora, essas imitações manifestam-se no grupo e reforçam-se no jogo. A partilha de gostos e de preferências cria cumplicidades que leva, por vezes, à formação de pequenos grupos em que as crianças se identificam com as personagens e com as acções de determinadas emissões televisivas, imitando-as ou recriando-as.

Os heróis existem desde sempre no imaginário infantil. Como diz o psicólogo Eduardo Sá: «*A magia infantil é o território dos heróis. Os heróis não são figuras anódinas e desgarradas, representam um pedaço de nós, mágico e onnipotente, a quem acabamos por nos identificar. Os heróis jamais questionam os afectos porque pensam de uma forma linear e funcional, onde tudo é supérfluo para além da certeza inabalável que têm de si. Os heróis que choram não são heróis, mas ridículos (...). É bom ter-se heróis. Secretamente, são pessoas criadas à nossa imagem, com quem nos identificamos e que, no fundo, guardam as qualidades infantis do nosso imaginário*» (1995: 60-61). Há os heróis que perduram no tempo e no imaginário infantil e aqueles que aparecem e desaparecem com as mudanças de programas, dando

lugar a uma espécie de «assimilação colectiva do herói» que, no entanto, cada criança apreendeu sozinha.

A forma como as crianças exprimem as suas vivências com a TV e, mais especificamente, os comportamentos dos seus heróis, não está só no discurso mas também na mímica e nos gestos. O movimento dos braços, o jogo das expressões do rosto, as atitudes do corpo, constituem um conjunto expressivo, acompanhamento necessário da palavra. As histórias em que os heróis se encontram envolvidos relatam-nos sempre episódios de luta do bem contra o mal, sendo os heróis sempre os «bons» que combatem o «mal» e os «maus», distinguindo-se por tais capacidades. Os comportamentos das crianças mostram que elas se projectam e identificam com os conteúdos dos *media* – com personagens, acções e temas. Mas, tais comportamentos imitativos não são cópias do que as crianças viram e ouviram; elas são capazes de recriar as situações a partir das informações de que dispõem, em função dos seus níveis de desenvolvimento. A imitação dos heróis televisivos não deve pois ser considerada de uma forma simples e linear, pois é processo complexo e interactivo: as crianças vêem agir na TV personagens; os seus comportamentos são aprovados ou desaprovados; estes são objecto de uma acção reflexiva por parte das crianças confrontando-os com o que ouvem dizer na família e na escola. A influência da TV é então, o resultado desta interacção entre as mensagens televisivas e os usos que os telespectadores fazem delas em referência com as normas sociais e morais em vigor no seu meio envolvente. Percebemos assim que os possíveis efeitos da TV nas crianças não são independentes da história pessoal e familiar de cada um e dos contextos de interacção.

Para terminar gostaria de tecer alguns comentários acerca de uma questão que estes registos me colocam. No decorrer de todas estas acções que têm por referência a TV e que se desenrolam em contexto de JI, qual terá sido o papel/acção dos educadores? Ao longo dos registos vamos percebendo que a educa-



dora é por vezes solicitada pelas crianças para as apoiarem na realização de algumas tarefas, por exemplo, quando a Vanda pede à educadora que a ajude a fazer o capacete do *Ranger*, ou quando o Pedro lhe diz que quer fazer um *Ranger* com tinta. Porém, não só desconhecemos as suas respostas como não sabemos se interveio ou participou no jogo das crianças.

Nos registos ocorridos no JI do meio urbano a questão permanece. A primeira referência que é feita à educadora surge quando somos informados que o jogo a que as crianças entusiasmaticamente brincavam no recreio e que tinha como «motivo» a série televisiva «D'Artacão», é interrompida pela educadora porque «é hora de ir para dentro». Não significa isto que o jogo tenha terminado para estas crianças – elas continuam-no na casa de banho e prolongam para a sala de actividades. E é precisamente neste espaço e nesta continuidade que os registos nos dão conta de uma intervenção mais directa da educadora que procura resolver um conflito que se tinha instalado entre as crianças. Ela procura conhecer as razões do conflito e coloca às crianças algumas questões para que elas próprias consigam resolver aquela situação. No entanto parece-nos existir alguma falta de envolvimento, de participação activa no jogo, talvez até por desconhecimento dos conteúdos e do enredo do programa que as crianças estavam a imitar. Não quero com este comentário tecer qualquer tipo de crítica à acção da educadora em causa, até porque compreendo que os registos se centrem mais nas acções das crianças e menos na acção da educadora. Pretendendo apenas levantar algumas questões em relação ao papel/acção que um educador deverá ter perante situações riquíssimas como estas. Pretendo apenas salientar a importância de este tipo de situações não «passarem ao lado» da prática pedagógica dos profissionais de educação de infância, a importância de saberem valorizar este tipo de acções (o facto de se centrarem na TV é, por vezes desvalorizado), de as aproveitarem pedagogicamente, de desenvolverem nesses contextos educativos

uma educação para e com os *media*. Porque o educador deve acolher e educar este público; deve ser, juntamente com os pais, mediador da relação criança-televisão.

Desenvolver perspectivas neste domínio consiste, em primeiro lugar, em ajudar a criança a passar estas experiências do vivido ao representado. Trata-se de ajudar as crianças a traduzir, em diferentes linguagens, os sentimentos e emoções ligados à experiência televisiva: «o que me faz rir», «o que me provoca medo», «o que gosto mais», «o que gosto menos». Do ponto de vista cognitivo, trata-se de favorecer a tomada de consciência entre o mundo real e as representações. Do ponto de vista comportamental, trata-se de distinguir o que é possível imitar, por oposição ao que é impossível, difícil e, até mesmo, perigoso. Quanto mais pequenas são as crianças mais difícil são as de operar estas distinções. Por isso mesmo, o trabalho a realizar com elas é lento e progressivo, o que não significa que seja prematuro desenvolvê-lo, mas que é necessário inscrever estes projectos a longo prazo e assegurar uma continuidade na sensibilização e nas aprendizagens através, para e com os *media*.

Cabe por último dizer que é no contexto das diferentes práticas quotidianas e dos diferentes percursos e histórias de vida (pessoais e familiares) que a relação crianças-televisão deve ser perspectiva e entendida.

### Referências Bibliográficas

- CHAILLEY, Maguy (1997) *Jeunes Téléspectateurs en Maternelle*, Paris: Centre National de Documentation Pédagogique
- MARIEI, François (1989) *Laissez-les Regarder la Télé*, Paris: Calmann-Lévy
- PEREIRA, Sara (1998) *A Televisão na Família – Processos de Mediação com Crianças em Idade Pré-Escolar*, Provas de Aptidão Pedagógica e capacidade Científica, Braga: IEC-UM
- SÁ, Eduardo (1995) *Psicologia dos Pais e do Brincar*, Lisboa; Fim de Século

## Das preocupações dos adultos às ocupações das crianças

Manuela Ferreira<sup>9</sup>

Nós, os adultos, estamos preocupados! Nos últimos 2 anos têm-se intensificado os alertas para algumas das consequências nefastas da TV, sobretudo, a partir da divulgação do Parecer sobre a Representação da Violência na Programação Televisiva pela Alta Autoridade para a Comunidade Social (26 Fev. 97) e das notícias que desde a própria informação da IV, aos jornais, revistas vão dando a conhecer alguns estudos que denunciam os seus efeitos negativos no público mais jovem e, pelos vistos mais assíduo – as crianças pequenas

O assunto suscita polémica, há opiniões divergentes . mas, nós os adultos, estamos preocupados! Talvez por isso, o tom que perpassa destas notícias, e em especial, do tipo de lógica que lhes subjaz, não deixe margens para grandes dúvidas: «As crianças vêem cada vez mais TV, a TV é cada vez mais violenta, logo, as crianças estão também mais violentas!» . Se não hoje, muito provavelmente, amanhã! Anuncia-se, assim, uma espécie de profecia que parece alicerçar-se em concepções acerca das crianças que prevalecem como dominantes no(s) modo(s) de pensar sobre a infância nas sociedades ocidentais contemporâneas que persistindo em *olhar para elas* – de cima para baixo – se fixa nas dimensões físicas do seu corpo – pequenez –, julgando todas as suas outras competências – sejam elas cognitivas, afectivas, sociais . – a partir dessa realidade. Os atributos que lhe são imputados sucedem-se na mesma linha: imatura, irresponsável, incapaz, irracional , destituindo-a, diminuindo-a, encerrando-a numa condição pré-social face ao adulto que assumindo-se como legítima bitola para tais julgamentos se especializou em conhecê-la e avaliá-la, mais pelo que lhe falta

<sup>9</sup> FPCE/UP

ou pelo que há-de ser, do que tal como ela é, pelo que diz ou faz.

Nós, os adultos, estamos preocupados! Talvez por isso, os fragmentos aqui apresentados se possam constituir numa oportunidade para, como adultos, podermos ensaiar uma nova atitude epistemológica – a da *escuta das e com* as crianças. Só que isso requer, da nossa parte, assumir como válidas, importantes e legítimas as palavras, gestos, acções das crianças, o que têm para nos contar e dizer, ou não, mesmo que o não façam, exactamente, nos mesmos termos que nós. Requer a compreensão dos significados e não a produção de explicações, e para isso, é preciso conhecer, nos seus contextos de vida, o que para elas é importante e significativo, ou seja, como é que elas lêem, interpretam e se situam no mundo. Mais, é preciso conhecer como é que estas leituras e interpretações são continuamente modificadas, suprimidas, reconstruídas, na interacção com o grupo de pares e os adultos com quem quotidianamente convivem!

Daí, que não sendo novidade o facto das crianças verem TV, ser a diversidade *do(s) modo(s) como* o fazem – e de que os fragmentos aqui apresentados são um ínfimo testemunho – que se me afiguram pertinentes, pois indicam uma heterogeneidade de processos sociais *no(s) modo(s) como a vêem e como se apropriam* dela que interferindo em estruturas sociais como a idade, género, posição social, só podem ser entendidos no contexto das múltiplas interacções sociais em que estão envolvidas. Por conseguinte, são os aspectos que revelam as capacidades de acção e reflexão das crianças acerca da TV, aqueles que me merecem maior atenção, dado que são eles que permitem fundamentar a perspectiva que as considera como actores sociais, isto é: alguém, que à semelhança dos demais membros da sociedade, os adultos, é capaz de atribuir sentido às suas acções, o que significa entendê-las não apenas como meras reprodutoras da cultura dos adultos mas também como produtoras de culturas infantis próprias. Através dos fragmentos elas apresentam-se nos

como seres sociais extremamente atentos, interessados e activamente envolvidos por, para e com o que as rodeia, dialogando com o mundo e a cultura «dos grandes» mesmo quando «aparentemente» estão quietas e caladas em frente à TV. Disso são testemunho os juízos e as justificações que tecem em torno das suas preferências – sobrevalorizando o aspecto lúdico e a identificação com os heróis preferidos, o que reforça alguns dos clichés mais marcantes das concepções tradicionais da infância, cujo «ofício é brincar» – e de muitos outros programas televisivos, supostamente destinados a outros públicos. Também os exemplos «quando dá programas que eu não gosto de ver, mudo de canal ou ponho-me a ver uma casete de vídeo» ou «eu não gosto de ver TV durante muito tempo» são ilustrativos de como as suas acções se sustentam na percepção, compreensão, interpretação que elas fazem do significado da acção dos outros e da sua própria acção. Neste sentido, elas contam-nos que não só estão activa e criticamente envolvidas na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, como nos chamam à atenção para a necessidade de «levarmos a sério» as suas experiências de vida, no que elas significam para si no presente e não nos resultados futuros que desejamos para si.

Assim, quando procuramos entender o que nos dizem das suas experiências de vida damos-nos conta, ao longo de todos os fragmentos apresentados, que elas elegem o «brincar com outras crianças», como um valor altamente significativo para elas (cf Corsaro, 1997), ou como nos diz o Manuel «prefiro brincar com os meus amigos do que ver TV». A importância desta informação obriga-nos, a questionar o processo de socialização naquilo que tem sido assumido, por nós adultos, como algo incontestável e incontornável – de que cabe aos adultos socializar as crianças –, para reconhecer que esta primazia é, do ponto de vista das crianças, pelo menos, tão importante como a que ocupam os seus pares, mas, mais do que isso, de que sabemos, efectivamente, muito pouco acerca dele. Há assim uma parte importante

do processo de socialização, que nós, adultos preocupados, por via da arrogância de quem se atribui o estatuto de maioridade temos ignorado, contribuindo assim, para manter encarceradas em dicotomias desiguais e surdas, adultos e crianças

Os fragmentos das suas brincadeiras, a partir do que vêem na televisão, contam-nos *como* aquelas crianças brincam e ensinam-nos acerca da importância da actividade colectiva que desenvolvem – não como mera imitação ou apropriação directa do mundo adulto, mas de como, através da apropriação criativa da informação e conhecimento daquele mundo, os transformam, os reinventam, os ultrapassam, os transgridem, adequando-os às preocupações e desafios colocados na vida quotidiana do grupo de pares, constituindo-se em conhecimento e competências para participar, nos seus próprios termos, com e no mundo adulto. Neste sentido, entende-se, genericamente, como cultura de pares «um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os pares» (Corsaro, 1997: 96), onde as crianças constroem e se reconstróem umas às outras, através dos discursos, relações e práticas sociais localmente organizadas dos grupos sociais nos quais participam como membros

Mas não basta ser-se criança para se estar incluído! Os fragmentos dos seus jogos de «faz-de-conta», a partir de séries televisivas para crianças, apresentam-se-nos, antes de mais, como processos sociais em que a estrutura participante das rotinas dos jogos e a sua natureza social – fazer coisas juntos, brincar com os outros no espaço e tempo presente mesmo quando os vemos como uma «repetição» – é evidente e onde, o adágio popular «mais vale só que mal acompanhado» se transmuda em «mais vale “mal acompanhado” do que só», saindo reforçado, uma vez mais, como valor central das culturas infantis, a interacção social com os pares. Fazer parte do grupo implica torna-se seu membro, o que requer a sua participação social nos processos de partilha e negociação de símbolos, valores, significados, mas também subentende estra-

tégias mais ou menos directas de controlo, acesso, exclusão, integração, discussão, conflito que ocorrem simultaneamente com dinâmicas mais competitivas e conflituosas atravessadas pela diferenciação e por processos de desigualdade social – género, idade e posição social –, donde emergem subgrupos e hierarquias de estatuto dentro das culturas de pares. Assim, se ser iniciador/dinamizador de um jogo pode ser visto como tendo poder e autoridade para decidir quem joga ou não e estabelecer, arbitrariamente, as regras do jogo, também pode ser visto, alternativamente, como uma hipótese de se tornar mais popular no grupo e colher daí benefícios ou ter adquirido uma posição que lhe confere um estatuto considerável no grupo de crianças, enquanto que, ser mero participante pode representar um sinal de inclusão no grupo ou, pelo menos, de pertença temporária. Neste sentido, brincar nas brincadeiras e jogos das crianças é bem mais do que ser um simples jogador e conhecedor das regras do jogo, porque obriga a exhibir capacidades físicas e competências sociais que são a marca da identidade social de pertença àquele grupo de pares e, simultaneamente, a avaliar o poder e o prestígio da sua própria posição e da dos outros nas *performances* públicas inerentes ao jogo. Não é, pois, por acaso que nos fragmentos dos jogos apresentados, os rapazes, mais ruidosos e visíveis – correndo, lutando, empurrando-se, gritando –, «tomam conta» daqueles jogos e que neles, as raparigas quase desapareceram.

Observar, escutar, sistemática e detalhadamente, as brincadeiras das crianças pode contribuir para mudar a nossa percepção da actividade de «faz de conta» como caótica, desorganizada, hostil, violenta e sem sentido, para uma outra onde se lhes reconhece ordem e predictibilidade, e onde o conflito, longe de ser disfuncional, pode representar, pelo contrário, o momento durante o qual a organização social do grupo ou do pequeno grupo é negociada. Assim, as noções de conflito dos adultos, ao interpretarem os das crianças como um problema a resolver rapidamente, podem, muitas vezes, colidir com o modo como, mui-

tas vezes, elas o usam para levar a cabo os seus próprios objectivos e para desafiar a ordem que no grupo estava estabelecida, como parece ser o que acontece no caso do jogo do Dartacão. O conflito pode assim ser perturbador e disfuncional para adultos preocupados, que o lêem como um sinal da escalada da violência e dos malefícios da TV, mas ele pode querer significar no contexto das relações entre as crianças, o(s) momento(s) fulcral(is), durante o qual(is) a organização social do pequeno grupo está a ser negociada, derrubada, afirmada ou se procura manter.

Do mesmo modo, a partir das perspectivas das crianças compreendemos como o mundo do jogo não é fixo nem constante mas antes fluído e dinâmico na apropriação, quer do(s) (vários) espaço(s) onde ocorrem, quer do(s) tempo(s) durante o(s) qua(is) se desenrola(m), o que nos dá conta dos modos como elas os reinterpretam e lhes atribuem significado, ao mesmo tempo que nos mostra as mudanças que elas introduzem no mundo que nós, adultos preocupados, criámos para elas, exercitando assim quer a sua autonomia, quer o seu controlo, quer o seu poder.

Nós, os adultos, estamos preocupados com as crianças e com os efeitos nefastos que as séries infantis exibidas na TV provocam nas suas vidas! É verdade! Mas parecemos esquecer que são, precisamente os adultos que, continuamente, as produzem «especialmente», para elas!

### Referências Bibliográficas

- CORSARO, W (1997) *The Sociology of Childhood*, London: Pine Forge Press  
JAMES, A (1993) *Childhood identities, self and social relationships in the experience of the child*, Edimburgh: Edimburgh University Press



### **Dados qualitativos de trabalho de campo**

A Revista aceita propostas para novos temas a serem tratados pela secção «Diálogos Sobre o Vivido». Assim todos os leitores, que, no âmbito do seu trabalho académico ou profissional, realizam pesquisas qualitativas que sejam relacionáveis com as temáticas que temos publicado nesta revista, poderão contactar Telmo Caria (tcaria@utad.pt) a fim de ver a possibilidade de organizar tais dados para a publicação.