

PROGRAMAS EDUCATIVOS, VIGOTSKY E BAKHTIN: DICAS PARA ENTENDER AS CRIANÇAS E SUA TV¹

Cláudio Márcio Magalhães
Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH

A discussão em torno a interação da criança e a televisão geralmente passa pela discussão sobre os programas educativos, auto-intitulados como tal. O artigo propõe, através de alguns aspectos do pensamento dos filósofos L.S. Vigotsky e Mikhail Bakhtin, questionar a visão sobre esta interação e sobre os aspectos “educativos” de programas como Castelo Rá-Tim-Bum. Ao autor interessa a visão da educação como algo mais complexo do que uma transmissão de conhecimento, ancorada no contexto social, Na importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento e no processo interacional do ato comunicativo/educativo. O objetivo é propor a análise através de compreensões que estes autores tem sobre educação, comunicação e linguagem na tentativa de responder a seguinte pergunta: a criança aprende na TV?

Palavras-Chave: Educação – Comunicação – Crianças – TV – Vigotsky - Bakhtin

“Não se conhece absolutamente a infância: com base nas falsas idéias que temos dela, quanto mais se avança, tanto mais se erra. Os mais sábios baseiam-se naquilo que o homem adulto precisa saber, sem considerar aquilo que a criança tem condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar naquilo que ele era antes de ser homem.”
Rousseau²

¹ Trabalho apresentado no NP11 – Núcleo de Pesquisa Comunicação Educativa, XXV Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Salvador/BA, 04 e 05. setembro.2002.

² In: MANACORDA, M. *História da Educação*. SP: Cortês, 1983. p.243



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

A Educação e a Comunicação nem sempre andaram juntas e o seu distanciamento certamente prejudica a discussão sobre programas educativos na TV. Em uma grande generalização que, como toda generalização, é injusta para com as não poucas exceções, o educador tinha a tendência de ver na TV um concorrente da sala de aula, um entrave na transmissão do conhecimento ‘verdadeiro’, um grupo de manipuladores que só dão valor à forma, a estética, em detrimento de qualquer conteúdo significativo. O comunicador, por sua vez, não se deixava ficar para trás em seus preconceitos. Para ele, educação em televisão era sinônimo das chatíssimas teleaulas dos anos 70, dos intermináveis documentários com narração monocórdia e cenas infinitas de assuntos que ninguém queria ver em casa. Os comunicadores buscam o ritmo frenético das imagens sucedendo-se umas às outras, a cada três segundos, com a síntese da síntese das informações, um veículo de observação e entretenimento, superficial como o reflexo de um lago, mudando a cada marola. Já os educadores buscam o ritmo da reflexão, da absorção gradual e crítica do conhecimento, feita através de uma interiorização que precisa, além de tudo, de tempo para acontecer. Querem ir ao fundo do lago, além dos reflexos da superfície, sem pressa.

Como se pode ver, nada aparentemente mais incompatível. Daí para que acontecesse pouquíssimas experiências na televisão brasileira, onde educadores e comunicadores trabalhassem em conjunto, não precisou muito esforço³. Mesmo recentemente, ainda há pouco entrosamento. Mas, afinal de contas, o que acontece? Estas áreas, no plano teórico e de formulação do conhecimento, têm mais pontos de encontro do que de separação. São práticas sociais ligadas ao crescimento do homem, necessitam do seu desenvolvimento e do seu entendimento de linguagem, estão associadas intimamente com sua cultura e à sua inserção no mundo. Não há como educar sem comunicar. E, para cada ato comunicacional, há uma potencialidade poderosa de educação. Deveriam trabalhar juntas, principalmente na televisão educativa, ponto de encontro natural. Não é, definitivamente, o que vinha acontecendo.

³ É claro que a questão, no Brasil, é mais complexa. Nossa televisão segue um modelo americano, onde prevalece uma televisão comercial de entretenimento, com uma televisão (supostamente) educativa marginal. Ainda assim, mesmo a televisão brasileira sendo mais aberta à novas experiências em comparação com as emissoras norte-americanas e européias, isto não resultou em um número significativo de trabalhos em conjuntos dos profissionais de educação e comunicação, mesmo nas televisões educativas.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

Uma das explicações pode vir da modernidade. Com o surgimento e a valorização de “novas” ciências (que nada mais eram que desdobramentos das “antigas”) e a separação metodológica de linhas de pensamento e abordagem, a Comunicação e a Educação caíram em uma armadilha. A Comunicação enveredou-se pela sociologia, esta ciência que, supostamente, explica tudo, pois tudo está no social. As demais são abordagens específicas que buscam entender minúcias, mas que não tem como fugir do contexto social. A Educação, embora considere a questão social como importante, prefere abrir seu leque também em outras áreas, como a psicologia, a filosofia da ciência, ao estudo da metodologia, sem lhes dar um peso diferente da sociologia. Com o diálogo impossível, cada uma das práticas sociais foi cuidar de sua vida, sem saber, no entanto, que vários dos seus caminhos eram semelhantes, que se cruzavam, que poderiam contribuir uma com a outra na ampliação do conhecimento.

No meu primeiro encontro com a pesquisa acadêmica, durante o mestrado, tentei a aproximação da Educação pela vertente dos pensadores ligados (ou citados) aos estudos dos fenômenos da Comunicação. O processo agora é partir pela outra margem, o que me leva ao segundo ponto de atração/incômodo: os autores/referência da educação, pouco explorados na última caminhada.

O primeiro descobri ainda no início da pesquisa bibliográfica em busca de referências quanto à formação do pensamento infantil. De L.S. Vigotsky utilizei a sua análise da unidade, próxima da metodologia que utilizo para tentar entender o processo comunicacional. O ato comunicativo não mais pode ser definido de maneira tão matemática e pragmática, como sempre nos levou a crer as maiores escolas, tanto a norte-americana quanto à de Frankfurt. Mesmo chegando a resultados inteiramente diferentes, ambas partiam do mesmo pressuposto: há um emissor, um receptor e uma mensagem que vai de um para outro. Os objetos de análise já estão definidos na fórmula e a comunicação nada mais é do que algo parecido com a energia elétrica, passando de uma fonte à recepção. Pode-se discutir os fios, a qualidade da energia, a questão ideológica da fonte, a passividade ou atividade do aparelho receptor, mas ainda assim será alguma coisa indo de um lugar para o outro. O processo não muda.

Ora, o ato comunicativo está além do seu processo de acontecimento. É um acontecimento único, que somente pode ser analisado como a *unidade* defendida por Vigotsky. Mesmo sabendo dos seus componentes formadores (emissor, mensagem,

receptor) – que não deixam de existir por não serem mais o alvo principal da análise -, o processo comunicacional deve ser entendido como um momento singular, com suas próprias características. Em uma conversa não estão presentes somente um emissor - enviando alguma mensagem - ao receptor. Há a história destes personagens, a maneira como enxergam o mundo e ao outro, o lugar onde se realiza o ato, a cultura da linguagem adotada, o momento social, as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro. Em uma sala de aula, o que diz o professor a uma turma não é o mesmo que ele diz a outra, mesmo que a mensagem e a receptividade dos alunos seja a mesma. Aliás, se o professor precisar repetir a mesma aula para a mesma turma, ainda assim será outro o processo comunicacional. As *unidades* nestes processos comunicacionais são distintas, pois seus outros componentes (tempo, lugar, momento, estado de espírito) estarão ampla ou discretamente alterados, o que dá um caráter único para cada um deles. E é claro que, seguindo esta linha de pensamento, a preocupação de Vigotsky no papel da linguagem e do contexto sócio-cultural na formação da criança teve um papel preponderante.

Tendo mais contato com a obra do pensador russo, percebo que ainda há muito a ser explorado nas ciências da comunicação, e que a questão metodológica de análise é por demais sutil em comparação o que ele pode oferecer quanto ao entendimento de como as crianças interagem com a televisão e o seu programa. Como ilustração, gostaria de enfatizar três pontos.

O primeiro refere-se ao potencial semiótico da descontextualização e recontextualização. Ora, se estamos tratando de programas de televisão para crianças, estamos falando de um produto por si só passível de desconstrução, uma vez que se trata de um produto dirigido, com uma finalidade mediática clara, com o objetivo de influenciar o seu público. Para quem é feito, como busca cumprir sua finalidade e que tipo de influência quer exercer? Mas é preciso entender como ocorre a relação dos discursos interno e externo com a palavra e o pensamento, neste momento onde a formação intelectual da criança se desenvolve com mais desenvoltura – utilizando-se da palavra e do pensamento para isso, conforme Vigotsky. Os verdadeiros programas educativos deveriam despertar-lhe a reflexão e o sentido, mas qual é o caminho percorrido entre a assistência ao programa e a recontextualização do mesmo, quando a criança irá aplicar o que viu e sentiu em seu cotidiano – se é o que irá fazer, se a



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

proposta do programa resistir até o fim deste caminho? Afinal, a criança desmonta o programa e o utiliza conforme seus anseios, suas carências e suas necessidades, numa recontextualização intimamente ligada ao contexto sócio-cultural.

O segundo aspecto do pensamento de Vigotsky refere-se ao conceito espontâneo e ao conceito científico, como duas formas de aprendizagem. Para um programa que se intitula educativo, como *Castelo Rá-Tim-Bum*, são conceitos estritamente ligados ao seu objetivo. *Castelo Rá-Tim-Bum* e outros do gênero sonham com o momento do cruzamento entre o desenvolvimento do conceito espontâneo com o desenvolvimento do conceito científico. Seria o mágico momento que o conhecimento mediado pelo programa (o conceito científico) encontrar-se-ia com o cotidiano da criança (o conceito espontâneo) e ambos formariam uma experiência edificante. Afinal, o programa auto-intitulado educativo quer fornecer estruturas para “puxar” o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado em seu dia-a-dia. O problema nesta fórmula também já é sinalizado por Vigotsky quando diz que o desenvolvimento de um conceito científico só é absorvido quando o conceito espontâneo correlato também tiver alcançado um certo nível de desenvolvimento. O que compactua com a hipótese de quem alguns programas podem ser educativos aqui, mas não ali, dependendo do desenvolvimento anterior da criança assistente.

E, se estamos falando em desenvolvimento, o terceiro aspecto do pensamento de Vigotsky são as ênfases em três eixos onde o pensador russo explora com propriedade: a evolução da formação do pensamento, a presença nesta formação dos processos sociais – como e o que influencia -, e a linguagem propriamente dita. Para isso, seria necessário uma análise ainda mais pormenorizada, que extrapolaria os limites deste artigo. Mas se procuro entender como a criança ‘lê’ o seu programa de TV, é preciso entender, antes de mais nada, quais os processos que a levam a ler qualquer coisa. Sintonizado com outros pensamentos de Vigotsky, acredito que sua contribuição será ainda mais relevante na gênese do entendimento infantil.

Embora seja um autor conhecido e usado nas pesquisas de comunicação, somente fui ter um maior contato com as obras de Mikhail Bakhtin após o término de minha pesquisa. Bakhtin e a proposta de “conceitos de “dialogismo” (como caráter

fundamental da ação comunicativa) e “circularidade” (como dialética geradora de cultura) permite o entendimento da comunicação como essencialmente uma interação”ⁱ, aproximando-me da questão da ‘circularidade’ do processo comunicativo como base do conceito do ato comunicacional. “A noção é circular: a palavra nos envia às relações; as relações, à palavra. Na comunicação, são os homens e suas produções”ⁱⁱ. Assim, a pretensão é resgatar seu entendimento do processo comunicacional engajado aos processos educacionais e sua abordagem da cultura, “a partir de uma perspectiva social que privilegia sua dimensão de complexidade e diversidade de valores e sentidos”ⁱⁱⁱ.

Dos diversos aspectos que poderei utilizar sua obra, alguns me chamam mais a atenção. Um destaque especial é o papel do ‘outro’, mas da perspectiva da produção. Mas é necessário ainda aprofundar o estudo do ‘outro’, mas na interação com os programas, do ponto de vista do momento, do ato comunicativo em si e, posteriormente, das crianças. Tentar entender a questão dialógica. Ora, se alguns livros são mais dialógicos que outros, uma vez que dentro de um livro pode existir um ‘outro’ completamente diverso de quem está lendo, na mesma medida pode acontecer com os programas infanto-juvenis. Afinal para que ‘outro’ o programa dirige? Este ‘outro’ é efetivamente quem o está vendo? E estará interagindo da maneira que se espera dele? Quais são as possíveis vozes dentro e fora da interação com o programa? Afinal, quem eles acreditam estar do outro lado da tela?

Em uma pequena análise, é fácil perceber que existe esta preocupação com o outro. Programas supostamente educativos, como *Castelo Rá-Tim-Bum*, são baseados nisto, pois não fecham questões, nem enfatizam valores morais e sociais, não ditam regras de comportamento. Tudo isso é subentendido e tem-se a impressão que se busca o fecho no telespectador. Neste sentido, os produtores parecem se compactuar com Bakhtin em sua proposta de que a palavra é uma parte do outro e que os significados de um (no caso, o que é exibido na TV) só se completa no outro. Afinal, como defende Wertsch, na pergunta fundamental bakhtiana de “quem está realizando o ato de fala?” - que vem como “quem possui o significado?” - já implica em, pelo menos, duas vozes^{iv}. Esta pluralidade de vozes, esta dialogicidade com o telespectador é buscada pelos produtores que parecem entender que compreender o outro significa orientar-se com respeito a ele. É na sua expectativa de como será o entendimento dos diversos quadros de *Castelo* pelo outro que é produzido o programa.



INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Salvador/BA – 1 a 5 Set 2002

Mas se as características do programa vão de encontro aos pensamentos de Bakhtin, essas mesmas características servem como argumentos contrários - utilizando-se ainda de Bakhtin - à sua defesa como um programa verdadeiramente educativo. O autor russo enfatiza que os fenômenos semióticos dos enunciados e significados estão situados nos contextos socioculturais e se ligam aos cenários históricos. Que o centro formador e organizador encontra-se no meio social. E que tudo é determinado pela situação social mais imediata e que o horizonte social determina a criação ideológica.^v Assim, como aceitar que um mesmo produto possa ser considerado educativo se sua interação é feita com um 'outro' muitas vezes completamente diferente histórico, social e ideologicamente? Afinal, pela Rede Cultura, *Castelo* é assistido em todo Brasil. Daí, as interações desejadas pelos produtores de *Castelo* são assim tão bem planejadas e poderosas que conseguem educar o filho de classe média paulista e a criança carente que vive no distrito pobre de Ouro Preto? Sendo assim, como é possível planejar pensando em todos os centros formadores e as situações sociais pensadas por Bakhtin?

Não acredito ser possível isso. Seria um 'outro' tão genérico que suas enunciações teriam as mesmas compreensões, interpretações e, conseqüentemente, as mesmas interações esperadas pelos produtores, independente do seu meio social, de sua história. Daí, concluo que o 'outro' é um 'outro' idealizado pelos seus produtores, é um 'outro' estritamente ligado às condições de produção, as referências dos produtores, à visão particular de como é o significado deste 'outro' idealizado. Pelas próprias características do programa, este 'outro' é uma criança já fundada em experiências anteriores, consegue utilizar-se do lúdico como ferramenta de aprendizagem (mesmo que inconscientemente), tem uma formação básica de conceitos e valores morais e de senso comum. Sem estas referências, não há como fazer as ligações que se propõe o programa - que é quase que exclusivamente baseado nestas ligações como propostas pedagógicas. Um programa voltado para uma criança, no mínimo, já exposta ao meio escolar com métodos pedagógicos que privilegiam a construção da experiência pela criança e o uso da fantasia e do lúdico como instrumentos de apreensão do conhecimento. Neste sentido, não tenho muitas dúvidas de que programas como *Castelo* *Rá-Tim-Bum* cumpririam sua mágica, apoiando o seu desenvolvimento escolar e intelectual, ampliando sua experiência social e, portanto, educando.

Mas, e aquela criança lá do distrito de Ouro Preto? Que estudou com um professor leigo, seguindo uma cartilha de um velho livro escolar, dentro da dicotomia do ‘certo’ e do ‘errado’ como referência de aprendizagem, vivendo um ambiente onde as brincadeiras, o lúdico, são uma fuga, uma oposição à escola e suas obrigações e regras? Desta criança desconfio se *Castelo* realiza sua magia. Minha hipótese é que o programa será, no máximo, mais um divertido programa de entretenimento da televisão, este aparelho que supre suas carências de lazer (entre outras) e nada mais. Aí, não educa.

A base para se compreender parte deste enigma está na linguagem, pensada como função comunicativa, não só de expressão, como também nas enunciações – só compreendidas levando-se em conta sua natureza social. Fazer um programa em São Paulo terá o resultado esperado em Chapadinha, interior do Maranhão?

A questão do discurso autoritário e do discurso persuasivo, levantado por Bakhtin, também me seduz. Se há um discurso autoritário, que não deixa que outra voz se manifeste além da própria, e há um discurso persuasivo, que tem na esperança da entrada de uma outra voz o gene da modificação, da experimentação e da apropriação do cotidiano, a tendência dos programas supostamente educativos é ter o mínimo de autoritarismo, na expectativa que as crianças ‘construam’ o seu próprio conhecimento. A minha dúvida é se, afinal, não existirão alguns programas ‘construtivistas’ demais? Que deixam por conta da criança toda a responsabilidade de ‘fechar’ as questões levantadas, de formalizar e concluir o diálogo, como se o resultado fosse unicamente atingido pela experiência. Ora, crianças também buscam referenciais e, talvez, os programas tenham a carência de discursos autoritários. Tem momentos que o discurso persuasivo não dá conta de oferecer à criança as condições necessárias para a aquisição do conhecimento e, para tal, é necessário um discurso autoritário – mesmo que tal argumento horrorize os educadores ortodoxamente construtivistas. No meu ponto de vista, os melhores programas infanto-juvenis são uma mescla do discurso autoritário e persuasivo, como *Vila Sésamo*, na década de 70, *Rá-Tim-Bum*, na década de 80, e

Mundo de Beakman na de 90⁴. Bakhtin será útil, neste sentido, na comparação entre os programas intitulados educativos e os supostamente comerciais.

Obviamente, todos estes aspectos, tanto no estudo da Educação e Comunicação, tanta na exploração dos pensamentos de Vigotsky e Bakhtin, tiveram nesta introdução teórica apenas o apontamento de rumo sem que, com isso, não haja as possibilidades de abertura de entradas e marginais que poderão aprimorar o caminho. Assim como espero o alargamento da visão ora aqui apresentada com novos aspectos destes mesmos autores, como de outros que possam contribuir para o entendimento de como funciona a cabeça das crianças quando em interação com os seus programas. O objetivo é sairmos dela com uma visão mais humana da criança e, com isso, conseguirmos abrir novos caminhos que poderão oferecer às novas gerações um rumo melhor em sua formação de cidadão.

BIBLIOGRAFIA

ⁱ In: PAIVA, Aparecida; SRBEK, Wellington. Meios, linguagens, gêneros, práticas, manifestações – a diversidade comunicativa como componente da formação humana. (memo. Faculdade de Educação/UFMG). p. 6.

ⁱⁱ In: FRANÇA, Vera V. *Jornalismo e vida social: a história amena de um jornal mineiro*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p.45

ⁱⁱⁱ In: obra citada na nota -, p. -

^{iv} In: WERTSCH, J.V. *Voces de la mente*. Madri: Visor, 1993.

^v In: BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

⁴ Todos estes projetos são também ótimos exemplos de programas fruto e vítima do contexto social onde estão inseridos. *Vila Sésamo*, por exemplo, deixou de ser produzido no Brasil quase que unicamente por ser um ‘representante do imperialismo americano’, em detrimento de suas qualidades pedagógicas reconhecidas em todo o mundo e imitado – na maioria das vezes sem o seu carisma e objetividade – até mesmo no Brasil.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BRANDÃO, Carlos E.; GHIRALDELLI Jr., Paulo; WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é Educação, O que é Pedagogia, O que é Universidade*. São Paulo: Círculo do Livro, 1995(?). 180 p.
- BURKE, Richard. *Televisão Educativa: uma nova e arrojada aventura*. São Paulo: Cultrix, 1974. 164 p.
- CARNEIRO, Vânia L. Q. *O educativo como entretenimento na TV Cultura: Castelo Rá-Tim-Bum, um estudo de caso*. São Paulo, 1997. (tese – doutorado – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo) 198 p.
- COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1996. 99p.
- FRANÇA, Vera R.V. Reflexões sobre a comunicação: esse estranho objeto. *Geraes – Revista de Comunicação Social*. Belo Horizonte: FAFICH/UFMG, Departamento de Comunicação Social, n. 48, p. 2-6, 1997.
- GORDON, George N. *Televisão Educativa*. Rio de Janeiro: Bloch, 1967. 118 p.
- KOENIG, Allen E. HILL, Ruane B. *TV Educativa: presente y futuro*. Buenos Aires: Editora Troquel, 1970. 352 p.
- KRAMER, Sônia e outros. (orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (série prática pedagógica). 215 p.
- LEAL FILHO, Laurindo. *Atrás das câmeras: relação entre cultura, Estado e televisão*. São Paulo: Summus, 1988. – (coleção novas buscas em comunicação; v.29). 97 p.
- LEAL FILHO, Laurindo. *A melhor TV do Mundo*. São Paulo: Summus, 1997. – (coleção novas buscas em comunicação; v. 55). 107 p.
- LEITE, Márcia. Diretrizes e características de programação: teleducção. In: DE CARLI, Ana Mery S., TRENTIN, Ary N. (orgs.) *A TV da Universidade*. Caxias do Sul: UCS, 1998. p. 59-63.
- NOVAES, Adauto (org.) *Rede Imaginária: televisão e democracia*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1999. 317 p.
- PACHECO, Elza D. A linguagem televisiva e o imaginário infantil. *Comunicação e Educação*. São Paulo, n.2, p. 43-48, jan/abr. 1995.
- PENTEADO, Heloísa D. (org.) *Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998. 220 p.
- PORTO, Tânia M. E. Televisão e escola: escolas paralelas? *Comunicação e Educação*, São Paulo, n.4, p. 25 a 30, set/dez 1995.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995. 427p.
- THOMPSON, John B. *A Mídia e a modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998. 261 p.
- VIGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 2000. 496 p.
- VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1998. 191 p.
- WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. – (psicologia e pedagogia). 394 p