

INFÂNCIA E NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE AS REVOLUÇÕES CULTURAIS NA INFÂNCIA DA CONTEMPORANEIDADE

FERNANDES, Adriana Hoffmann – UERJ – hoffadri@yahoo.com.br

GT: Educação e Comunicação / n.16

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Esse artigo tem como objetivo apresentar um recorte inicial da minha pesquisa de doutorado com as primeiras reflexões a respeito do material coletado no campo. Minha pesquisa está articulada a um Projeto Institucional cujo interesse é investigar os sentidos que crianças e jovens produzem sobre as imagens técnicas, focalizando especificamente o tripé da indústria de entretenimento japonesa – mangás (Histórias em Quadrinhos), animes (desenhos animados) e videogames - com o objetivo de tentar contribuir para a superação da tensão entre a escola e as culturas infantil e juvenil, que tem como um dos seus pilares o conflito entre a cultura letrada e a cultura da imagem.

Além de compartilhar desse objetivo, minha proposta comunga com o compromisso do projeto, ao qual se vincula, de favorecer a constituição de um corpo organizado de conhecimento sobre as temáticas da infância, adolescência e juventude em suas várias facetas. Trata-se, com isso, de viabilizar pesquisas acadêmicas que, aglutinadas em torno de modelos interpretativos que permitam reconhecer crianças e jovens em suas especificidades históricas, sociais e culturais, contribuam não só para conferir a esses sujeitos o papel social de protagonistas, mas também para orientar a concepção e a implementação de práticas implicadas com a garantia da sua cidadania. Essa orientação pressupõe o compromisso, devido ao campo da educação, de que se analise criticamente os temas da infância, adolescência e juventude, buscando formas de interpretar as experiências concretas de crianças, adolescentes e jovens que favoreçam com que estes sejam identificados como atores sociais dotados de capacidade de integração, comunicação e participação na sociedade e na cultura em que vivem.

È nesse contexto que busco investigar a produção narrativa das crianças dentro de suas relações com os produtos culturais da mídia. O interesse por investigar a produção de histórias das crianças me seduz desde o período em que trabalhei com o ensino fundamental. Não é de hoje que percebo cada vez mais as relações entre a produção das crianças e suas relações com a cultura infantil da atualidade que tem a mídia em geral como elemento de brincadeira, informação e aprendizagem como apontam também várias pesquisas realizadas nos últimos anos (Pereira, 2003; Salgado, 2003; Fernandes, 2003 e Duarte, Leite e Migliora, 2006).

1- Referencial teórico-metodológico do estudo

No campo da pesquisa em Educação ainda são raros estudos que focalizam a Indústria Cultural na ótica dos estudos citados e remetem, portanto, para questões relativas à sociedade de consumo pois percebe-se o quanto o campo da Educação ainda vê no consumo cultural a fetichização da mercadoria e a desvalorização do sujeito que consome. Nessa ótica olha-se para o produto e analisa-se o produto “em si” desvinculado do sujeito que faz uso dele, sem a preocupação com o que o sujeito faz com esse consumo. A reificação do produto leva, muitas vezes, à interpretação simplista de que aqueles que o consomem são passiva e mecanicamente influenciados pela mensagem que é sempre reprodutora. Não são incomuns hoje as críticas ao consumo de produtos da mídia considerados na maioria das vezes, como pouco reflexivos e alienantes. Reconheço o discutível valor de alguns produtos da mídia mas, por outro lado me parece indispensável que o campo da Educação se aproxime da visão que a criança tem desses produtos, reconhecendo-a como expressão de sua identidade.

Não é de hoje que vêm sendo percebidas e discutidas as relações dos jovens e crianças com os produtos da mídia. Autores como Greenfield (1988) e Babin e Koulmdjian (1989) já traziam em seus estudos a preocupação com a mudança vivida pelos jovens e crianças em seu cotidiano na relação com as mídias. Esses autores, cada qual ao seu modo, seguindo a linha dos estudos da psicologia, abordavam os efeitos do audiovisual e do computador na forma de pensar da juventude. Assim, Babin comenta que “assistimos a lenta ascensão de um novo modo de ser e pensar” ou “um modo de agir da juventude que com a invasão das mídias e o emprego de aparelhos na vida cotidiana começa a ter um outro comportamento intelectual e afetivo...”

Ao contrário de estudos como esses que concebem a recepção como mera resposta ao estímulo da mensagem, tenho procurado trabalhar, na linha dos Estudos Culturais Latino-americanos, olhando para a recepção a partir dos sentidos que os sujeitos produzem sobre os produtos que consomem. Reconheço que, hoje, não há mais como privar crianças e jovens do acesso aos produtos da mídia que cada vez mais fazem parte do seu cotidiano.

Martin-Barbero (2001) enfatiza que com o aparecimento de relatos sobre os diferentes usos que as pessoas faziam da mensagem em seu cotidiano, começou-se a perceber que as práticas cotidianas e o espaço doméstico são também espaços de

produção de sentido e que nem todo consumo é interiorização dos valores da classe dominante, efeito de uma inculcação. Deixar os sujeitos falarem sobre esse consumo e sobre o que fazem a partir dele é uma forma de entendermos melhor quem são esses sujeitos e, conseqüentemente, buscar alternativas para pensar sua formação na contemporaneidade. Assim, podemos ter uma real dimensão do entendimento das crianças na sua relação com a mídia, antes de considerá-las totalmente incapazes de interpretar o que vêem.

Os Estudos da Recepção na perspectiva latino-americana levam em consideração as características culturais dos indivíduos que integram a audiência, reconhecendo que a cultura, os fatores sócio-culturais do contexto de cada um fazem parte da recepção, da forma como cada sujeito recebe e constrói os sentidos do que presencia nos meios de comunicação de forma geral. A cultura se situa no interior dessas práticas nas quais se dão as significações e, segundo Martin-Barbero (2001), é o espaço do qual emergem as mediações. Por isso, ela é um espaço privilegiado do estudo da constituição do sujeito pois é através dela que se constróem as produções de sentido dos receptores.

Gomez (2001) ampliou o olhar sobre a questão da mediação proposta por Martin-Barbero ao trazer a perspectiva das múltiplas mediações no processo de recepção e aponta que há vários tipos de mediação que fazem parte da relação da criança com a mídia e que a recepção acontece relacionada a uma série de situações do contexto social, político, histórico, etc. Tal autor elabora a teoria das multimediações que colabora na percepção de como as diferentes mediações vividas pelas crianças (das instituições, dos amigos e familiares, da própria mídia) participam da produção de sentidos delas.

A Teoria da Recepção, na linha latino-americana, originou-se do novo entendimento do conceito de cultura por conceber o receptor, seja ele criança, jovem, adulto, idoso, como ativo na relação com os meios recriando os sentidos e sendo, ele também, parte da produção, ou seja, ele também é produtor de cultura ao recriar os produtos com os quais entra em contato em seu contexto. A cultura passa a ser entendida como uma rede de práticas e relações que constituem a vida cotidiana e o receptor como parte dessa rede pois participa dela modificando usos, produzindo significados fazendo parte da produção cultural da sociedade mesmo que nem sempre sua produção seja vista ou reconhecida como tal.

2- As revoluções na cultura e a narrativa das crianças

Como aponta Canclini (2003), os jovens atuais são a primeira geração que cresceu com a televisão a cor e o vídeo, o controle remoto e o zapping, e uma minoria com computador pessoal e Internet. De acordo com ele, entre os anos 70 e 80 se perguntava o que significava ser a primeira geração em que a televisão era um componente habitual da vida familiar. Hoje, além da TV muitos outros meios já fazem parte do cotidiano da criança desde cedo, produzindo novas formas de aprender e refletindo na forma como crianças relacionam-se com os saberes e produzem sentidos sobre eles.

Como entender, por exemplo, a alfabetização em seu sentido estrito hoje quando muitas das informações que dão acesso ao saber passam pelas diversas redes e tramas da imagem e das sonoridades eletrônicas? Martin-Barbero (2002) argumenta que há hoje toda uma reestruturação das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação e, se hoje já não se escreve e nem se lê como antes, é também porque não se pode ver nem representar como antes.

A mudança nos protocolos e processos de leitura de que fala Sarlo (apud Martin-Barbero, 2002) não significa a substituição de um modo de ler por outro, mas sim a complexa articulação de uns e outros, da recíproca inserção de uns em outros, entre livros e quadrinhos e vídeos e hipertextos.

Canclini (2003), outro estudioso na linha dos Estudos Culturais, diz que essa mudança revela a transformação que foi se configurando no decorrer do século XX e designa por “hibridação” os processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que antes existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. A apropriação gera novos objetos e novas práticas diferentes das que lhes deram origem. A hibridação surge da criatividade individual e coletiva nas artes, na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Os meios de comunicação são entendidos, então, como veículos de hibridação. Assim, quanto mais meios e tecnologias a sociedade dispõe mais complexificam-se os processos de comunicação e os processos culturais e sociais.

Temos que considerar que, diante disso, modifica-se substancialmente o repertório de criação de histórias e personagens das crianças em função desse contexto

de múltiplas “alfabetizações”. Como Benjamin (1984) ajuda a discernir as novas formas de percepção expressam-se num *sensorium* diferente em razão da técnica, das novas tecnologias. Precisamos pensar que a relação cada vez maior das crianças com as produções da atualidade pode também modificar seus modos de produção cultural. É nesse âmbito que me proponho a investigar como a criança produz suas narrativas escritas hoje, acreditando que, diante das revoluções da cultura, também podem estar ocorrendo “revoluções” nas produções culturais da infância.

Considerando, a partir da minha pesquisa de Mestrado, que a relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional traga questões cruciais para a vida das crianças, seu pensamento, seu processo de criação e sua formação. Assim, cumpre-nos o desafio de entender como pensam e produzem narrativas nesse contexto.

Abreu (2007) ao falar sobre essa geração comenta que essas crianças vivem no mundo de excesso de informação, e por tudo isso, podemos dizer que a geração 'cabeças digitais' é muito curiosa, tem mais facilidade de lidar com a diversidade, se adapta com mais facilidade às situações, é muito ágil, inquieta, com uma nova concentração. Tal geração processa a informação de forma diferente, tem uma forma própria de raciocinar (pensamento em hipertexto) e é multitarefa (faz muitas coisas ao mesmo tempo). Bill Green e Chris Bigum (1995) dizem que, diante desse contexto, está emergindo uma nova geração com uma constituição radicalmente diferente e que as crianças que já nascem imersas nessa cultura da mídia já são outras crianças, com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência.

Estudos de diferentes áreas reforçam o que foi apresentado em artigo publicado na Revista Veja em janeiro de 2006, em que se trouxe a discussão da relação das crianças com a tecnologia a partir das conclusões de alguns estudos realizados por neurologistas. O escritor americano Steven Johnson, um dos entrevistados pela revista e que acaba de lançar o livro *Surpreendente! A Televisão e o Videogame Nos Tornam Mais Inteligentes* discute a tese de que, embora o conteúdo do entretenimento, de modo geral, tenha menos informação se comparado à informação fornecida pelos livros, a

forma como esse conteúdo é elaborado nos meios de comunicação exige muito mais de raciocínio das crianças do que as diversões de antigamente. Segundo ele, os seriados de TV e os filmes infanto-juvenis, os vídeo-games e os desenhos animados que antes tinham enredo simples e poucos personagens, agora trazem histórias elaboradas, cheias de tramas paralelas e com vários protagonistas. Essa tese discutida pelo autor se baseia no fato de que nas últimas duas décadas a TV passou por uma profunda transformação; os seriados de antigamente apresentavam histórias simples, lineares, com poucos personagens. A ação se desenvolvia de forma previsível. Hoje nos seriados as tramas são complexas, há uma teia de personagens principais e secundários e a história não chega pronta para o telespectador pois exige que ele raciocine para entendê-la.

Por mais que se possa discutir a natureza de ou outro desses estudos não é preciso muito para se perceber que as crianças de hoje já não são as mesmas que fomos. Acredito que parte dessa mudança deve-se ao contato com as novas tecnologias. As narrativas criadas por meus alunos me instigavam a compreender como podiam fazer combinações tão criativas apresentadas em formatos tão originais em textos escolares, as famosas redações, quando, na verdade, escrevia-se para cumprir uma obrigação escolar, e não para reinterpretar, recriar o vivido. Muitos textos que as crianças criavam, mesmo misturando elementos das diversas mídias trazendo num mesmo texto marcas do cinema, da propaganda, de programas humorísticos, nem sempre são bem aceitos pelos adultos ou pela sociedade por afastarem-se dos padrões formais que a cultura letrada, normalmente, valoriza.

Margareth Mead (apud Martin-Barbero, 2002) diz que a experiência dessas novas gerações é “uma experiência que não cabe mais na linearidade da palavra impressa” pois nascidos antes da revolução eletrônica a maioria de nós não entende o que esta significa pois os jovens dessa nova geração se assemelham aos membros de uma primeira geração nascida num país novo.

3- As narrativas e a escola

Desde a pesquisa de Mestrado e a presença cada vez maior de estudos reiterando as mudanças e as características da infância atual diante desse contexto midiático, uma questão tem me instigado: não seria fundamental entender melhor o contexto cultural das crianças para se ter uma percepção melhor de quando as narrativas escritas por elas

trazem realmente elementos novos e criativos da linguagem e quando estes denotam uma dificuldade com a escrita que aparece sob novos formatos? Não seria cabível supor que o contato maior das crianças com a tecnologia estaria motivando modos de criação de narrativas diversos dos valorizados pela escola?

Não obstante essa reflexão, a escola parece ignorar o que se passa culturalmente com os alunos, como aponta esse diálogo ocorrido no campo inicial da pesquisa:

PESQ: E na escola vocês escrevem histórias?

JONHNY: Nós não escrevemos histórias na escola. Só escrevemos o que a professora quer... Coisa do que a gente está estudando...

PESQ: Mas e na aula de Português?

GUSTAVO: É redação...

PESQ: Sobre o que?

GUSTAVO: Sobre o que ela pede...

PESQ: Mas os professores sabem que fora da escola vocês escrevem essas histórias legais?

TODOS: Não!!

PESQ: Por quê? Vocês nunca mostraram para eles?

JONHNY: Não, não tem nada a ver... Eles não iam se interessar.

(trecho de conversa ocorrido na pesquisa exploratória em novembro de 2006)

Essa conversa apresenta um panorama da relação de crianças com a produção de histórias na maioria das escolas. Como reitera Senna (2005) na escola vive-se o drama da relação com o caderno “aquele silêncio interminável” como a desafiar o aluno a construir um texto sobre o que o professor pede. Realmente, não é possível deixar de concordar com o autor quando diz que alguns dos textos escritos fora da sala de aula por crianças ou jovens seriam interpretados pelos professores e escola como “índice de desorganização mental, de impropriedade quanto ao uso da escrita ou mesmo de puro relaxamento” (p. 167), o que faz com que os alunos nem queiram mostrá-los a seus professores porque “eles não iam se interessar”.

O contexto atual, como não se pode deixar de admitir, traz desafios nunca antes imaginados. A educação, conseqüentemente, torna-se muito mais complexa, o que exige que as transformações nos comportamentos dos alunos não sejam interpretadas como questões individuais, mas como questões maiores, culturais, que estão modificando seus modos de viver, de ser e que trazem mudanças também relativas tanto à sua aprendizagem, como à sua produção cultural.

Hoje é preciso olhar para a relação com os meios de forma diferente, com todos os sentidos, para chegarmos às conclusões a respeito da mentalidade que está sendo

construída pela criança e pelo jovem na relação com a tecnologia. Não podemos ver apenas o lado positivo ou negativo dessa relação e, assim, o bom-senso ajuda a perceber que os dois lados, o apocalíptico e o integrado (Eco, 1999), têm sua dose de razão. Dessa forma, os dois co-existem dependendo do contexto em que a criança vive e das mediações que colaboram para que faça usos mais ou menos criativos da mídia a que tem acesso.

Martin-Barbero (2002) reitera que:

Obcecados com o poder maléfico dos meios e, muito particularmente, da televisão, os educadores acabam esquecendo-se da complexidade do mundo adolescente e juvenil e reduzindo-o a sua condição de consumidores de música e televisão. Deste ponto de vista fica impossível fazer um debate sobre a relação da sociedade com os meios pensando na formação dos jovens como cidadãos. Isso requer que se assumam seriamente as brechas introduzidas pelos meios entre a sensibilidade e a cultura de onde ensinam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos. No entanto, somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje se poderá interatuar, em primeiro lugar, com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico com as hibridações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio e etc. Assim, o sistema educativo ainda é incapaz de pensar a envergadura dos câmbios culturais que emergem da relação das crianças e dos jovens com os meios e as tecnologias audiovisuais e informáticas. (p. 15)

Essa distância entre a maneira pela qual os alunos usam a escrita dentro e fora da escola foi constatada por Freitas (2002) num estudo em que confrontou a escrita de adolescentes na internet e na escola, cujo interesse foi investigar “práticas sócio-culturais de leitura e escrita de adolescentes”. Segundo a autora, em sua pesquisa percebeu que os adolescentes se envolvem através de conversa/escrita com diferentes pessoas a partir do uso de chats e listas de discussão. A autora comenta que percebeu em sua pesquisa que a internet está possibilitando que os adolescentes escrevam mais.

Uma escrita que é inseparável de uma leitura e se constitui configurando um novo gênero discursivo. (...) É uma escrita viva, natural, com uma função e dirigida a um ou vários interlocutores. Situação essa bem diferente daquela na qual a escrita se realiza na escola. Ao interagirmos com os internautas, através de entrevistas presenciais, pudemos entrever, sem seus discursos, as práticas de leitura/escrita proporcionadas pela escola. Essas se mostraram distantes dos seus interesses, do que acontece em seu cotidiano e de suas experiências na internet. (Freitas, 2002, p. 198)

Os meninos do diálogo trazido também apontam para o anacronismo da escola no que se refere às práticas de escrita, quando demonstram entender que na escola não

escrevem histórias e que “redação” não é criação de histórias. Embora essa questão já esteja sendo evidenciada há algum tempo (Geraldi, 1997; Silva, 1995) o forte envolvimento de crianças e jovens com a cultura da imagem parece estar levando esse anacronismo a um limite insuportável. Ao que tudo indica, não é mais possível que a escola continue desconsiderando as narrativas dos alunos produzidas sem o suporte da escrita. Isso nos remete também para essa diferença de cultura vivida pelas crianças-alunos e pelos adultos-professores que causa certo desconforto e, muitas vezes, uma dificuldade de comunicação e entendimento entre as gerações.

Prova disso são as inúmeras perguntas que surgiram nas oficinas já mencionadas sobre o que podia, ou não podia, entrar nas narrativas por mim solicitadas às crianças. As perguntas trazem implícito o entendimento de que a escrita delas só alcançaria legitimidade se fosse semelhante à autorizada pela escola.

BIA: **Pode ser uma história comédia?** O Blue pensa que o pomo de ouro e aquela bolinha da raquete e ai tá, tá... (risos)

JONHNY: Ai o pomo de ouro vai cair... UAUUUU!!!

PESQ: Pode sim, pode ser como vocês quiserem.

BIA: **Pode usar o avô do Harry?**

PESQ: Pode, pode usar o que você quiser na história contanto que tenha os dois personagens que você inventou...

TAIS: Menos palavrão!!

BIA: Por exemplo, o sétimo livro a JK Rowling está escrevendo ainda. Ai **eu posso fazer** que o Blue é o animal de estimação do Harry... **Pode ser assim?**

PESQ: Pode, como você quiser.

BIA: Ai eu vou colocar o nome do livro de ‘O canto da aurora’...

O que se percebe aqui remete ao que diz Pasolini (apud Jobim e Junior, 2003) quando afirma que há uma distância que separa as gerações mais velhas e as mais novas, principalmente pela maneira de pensar e de se relacionar com o mundo, que parece estar caracterizando uma ‘revolução na cultura’ e que, atualmente, pode estar sendo expressa também nas maneiras de contar e escrever histórias.

Essa é uma questão que merece, contemporaneamente, a atenção da pesquisa interessada em investigar a formação da criança: diante da complexidade das novas tecnologias e da intimidade com que as novas gerações lidam com essa complexidade, não seria provável supor que as crianças estejam recriando suas narrativas, tanto no conteúdo como na forma? Sabe-se que os textos produzidos pelas crianças são resultado das relações, leituras e vivências por elas experimentadas em diferentes instâncias. Se antes a motivação para a criação escrita era proveniente da leitura de

livros ou outros materiais impressos e, por vezes, do contato com a TV, hoje as crianças têm contato prioritariamente em seu cotidiano com a TV, conhecendo e utilizando também, dependendo de sua inserção sócio-econômica, muitas outras mídias, tanto audiovisuais como o vídeo-cassete, o DVD, o vídeo-game, como também as hipertextuais como a internet e o computador. Será possível a escola pretender que essas crianças tenham como modelo de produção de narrativas apenas o texto escrito, modelo da cultura letrada, mesmo tendo o convívio freqüente com essas diversas mídias e narrativas audiovisuais?

3- As relações entre a escrita e a imagem na narrativa das crianças

Com base nessa questão de pesquisa organizei uma pesquisa exploratória realizada com um grupo de seis crianças, na faixa etária de 10 a 13 anos em três oficinas feitas na escola que freqüentam, numa cidade do interior do Estado do Rio, em novembro de 2006. Logo à primeira oficina, fiquei sabendo da proximidade de algumas crianças do grupo com os mangás, com os animes (desenhos animados japoneses) e com outros filmes de animação e propus que elas produzissem histórias escritas sobre o que desejassem com alguns de seus personagens preferidos. Trago abaixo a produção inicial de um dos meninos que muito nos instigou:

Silveira (2003) reforça o caráter de omissão que a imagem sempre teve para todos os autores, antigos e modernos, pois durante muito tempo esta não passava – para o pensamento e para a transmissão de pensamento – de uma auxiliar quase que recreativa. A língua sempre foi encarada como a forma básica de qualquer tipo de pensamento, o “poder mais alto” do qual todos os demais poderes intelectuais dependeriam, paradigma para o estudo de todos os sistemas de significação. Atualmente a situação não mudou e continuamos percebendo o quanto a escrita ainda continua tendo uma legitimidade maior do que a imagem. Isto é percebido na forma como são vistas e avaliadas pela sociedade (ainda hoje) as produções literárias e científicas e as audiovisuais, sendo as primeiras sempre mais valorizadas do que as últimas. Assim, a citação de Silveira continua atual:

“O sistema verbal, sempre considerado o responsável pelo conhecimento supremo, expressão da própria racionalidade humana, era o protagonista desta história. A imagem era eventualmente considerada sedutora, mas logo era vista como suspeita ou mesmo atirada ao baú da irracionalidade. Pensadores, filósofos, historiadores, críticos e ensaístas foram a elite intelectual de uma civilização do conceito, do livro, os portadores de uma tradição erudita estritamente ligada a uma forma exclusiva de práxis: a produção do pensamento discursivo.” (Silveira, 2003, p. 123)

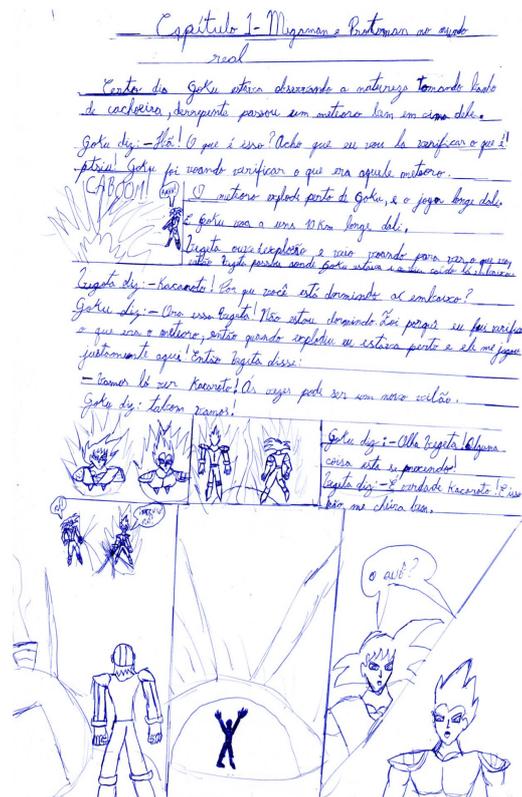
Orozco Gomes (on-line), também representante dos novos estudos da recepção, ainda vai mais longe apontando que a tendência de buscar compreensão para a maneira como os sujeitos interagem com os meios, colocando a tônica na ritualidade própria à leitura do livro, é equivocada, já que ler não é o que define essa interação, e sim ver, escutar ou simplesmente sentir. Segundo o autor esta seria uma herança da “mentalidade ilustrada”, perniciososa porque *“tem impedido afinar e matizar conceituações mais apropriadas aos fenômenos que inauguram, como por exemplo as visualidades tecnificadas que inundam as cotidianidades atuais”*

A produção do menino e a explicação que dá para ela remetem também a Valverde (2003). Para ele, quando dizemos que nosso “modo de ver” as coisas foi modificado falamos, na verdade, de nossa sensibilidade e precisamos pensar de que forma essa sensibilidade está sendo considerada. Um dos meios de considerá-la é levando em conta que há diferentes modos de percepção humana tendo em vista a época, a localização, a nacionalidade, etc. Nesse caso, nos referimos a práticas coletivas mediante as quais partilhamos a vida social.

Assim, a sensibilidade remete aos padrões culturais vigentes e sua modificação corresponderia à alteração de hábitos perceptivos. O autor comenta que é preciso lembrar que o desenvolvimento da tecnologia confunde-se com a história da cultura e que esta é condição e efeito da própria tecnologia. Desta maneira, quando esta criança mostra que alterou seu “modo de ver e pensar”, que agora ocorre “em quadrinhos” a partir do contato com uma produção cultural (que no caso são os mangás), o que ela indica é que alterou sua forma de contar, que é diferente da dos adultos, pois já não tem como elemento principal a relação com o texto escrito.

Margareth Mead (apud Martin-Barbero, 2002) diz que a experiência dessas novas gerações é “uma experiência que não cabe mais na linearidade da palavra impressa” pois nascidos antes da revolução eletrônica a maioria de nós não entende o que esta significa pois os jovens dessa nova geração se assemelham aos membros de uma primeira geração nascida num país novo.

Essa criança que “pensa em quadrinhos” propõe o seguinte, tendo em vista minha pergunta sobre se não seria possível escrever a história: “Posso misturar os quadrinhos com o texto?” mostrando que mesmo usando a escrita (a meu pedido), a imagem - que era sua referência - ainda se fazia necessária. Cultura letrada e cultura visual se “mixam” e nos surpreendem nesse processo de criação da criança. Vejamos sua segunda produção:



Cabe aqui lembrar novamente Benjamin (apud Martín-Barbero, 2001) que incita a pensar sobre essa experiência de narrar da criança:

Pensar a experiência é o modo de alcançar o que irrompe na história com as massas e a técnica. Não se pode entender o que se passa culturalmente com as massas sem considerar a sua experiência. Pois em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se acha na percepção e no uso (p.84).

Diante dessa reflexão, senti-me forçando uma “barra” quando, desejando verificar se, e como, as narrativas audio-visuais estavam presentes em sua escrita, propus ao menino contar por escrito sua história, como se estivesse propondo que usasse minhas referências da cultura letrada. Ao que parece, sua produção e sua proposta já indicam muito sobre sua forma de expressão e percepção do mundo.

Considerações finais

Valverde (2003) comenta que quando Benjamin fala que “no interior dos grandes períodos históricos a forma de percepção das coletividades humanas se

transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência” (Benjamin, p.169, Apud Valverde, p. 20) ele quer destacar justamente a dimensão cultural das mudanças, ou seja, que as mudanças sociais acarretam mudanças na estrutura da recepção que mais tarde serão utilizadas em novas produções. E reitera: “O que o autor anuncia é que as diferentes formas de sensibilidade são diferentes padrões de recepção adquiridos pelos hábitos com os diversos meios em diferentes tecnologias.” (p.20 e 21)

Essa separação entre a cultura letrada e a cultura da imagem que se mostra de forma mais contundente na escola e que se mostrou muito imbricada na produção de um dos meninos da pesquisa nesse momento inicial da pesquisa, reflete, de maneira geral, a distância entre adultos e as novas gerações em função das diferentes relações que uns e outros estabelecem com as produções culturais tecnológicas da atualidade. “Pensar em quadrinhos”, por exemplo, já configura uma outra forma de criar narrativas diversa daquela que se escora na centralidade ordenadora do eixo letrado, como apontam Orozco Gomes e Martín-Barbero citados anteriormente. Daí a pertinência do conselho de Freitas (2002) que orienta nossa busca e nossa reflexão nesse contato com o campo da pesquisa:

“Queremos compreender o mundo de hoje que para nós adultos nos parece tão estranho mas que é sem estranheza para a criança e o adolescente que nele vivem. Pertencemos a uma outra geração, poderíamos até dizer a uma outra cultura e se queremos de fato educar nossas crianças não podemos apenas ficar perplexos e distantes da realidade em que vivem. É preciso nela penetrar, tentar enxergá-la a partir de seu olhar, caminhar junto com eles.” (p. 97)

Referências Bibliográficas

- ABREU, Rosane de Albuquerque. *Cabeças digitais: um motivo para revisões na prática docente*. IN: COSTA, Ana Maria Nicolaci. *Cabeças digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro, ED PUC-Rio, São Paulo, Loyola, 2006.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo, Paulinas, 1989.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade. In: *Magia e Técnica, arte e política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, EDUSP, 2003.
- DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê*. Revista Brasileira de Educação, v 11, nº 33 set/dez de 2006.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perpectiva, 1999.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br.
- FREITAS, Maria Teresa e COSTA, Sergio Roberto (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.
- GREENFIELD, Patrícia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era da eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo-games*. São Paulo: Summus, 1988.
- GREEN, Bill; BIGUM, Chris. *Alienígenas na sala de aula*. IN: SILVA, Tomás Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*, Petrópolis: Editora Vozes, 4ª edição, 2002.
- GERALDI, João Wanderley(org). *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. Saberes hoy: diseminaciones, competências y transversalidades. *Revista Iberoamericanade Educación*, n. 32, mayo-agosto 2003. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm> Acesso em 22 de outubro de 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Pistas para entrever meios e mediações*. In: _____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

- MARTIN-BARBERO, Jesus. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.
- OROZCO GOMES, Guillermo. *Los estudios de recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos*. Revista *InTexto*, ed. 9. Disponível em <http://www.intexto/ppgcom/ufrgs> Acesso em 02 de fevereiro de 2007.
- OROZCO GOMEZ, Guilherme. *Televisión, Audiencias y Educación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma, 2001.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Nossos comerciais, por favor!* Infância, televisão e publicidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: www.dbd.puc-rio.br
- SALGADO, Raquel Gonçalves. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea entre o brincar e os desenhos animados*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em www.dbd.puc-rio.br.
- SENNA, Luiz Antonio Gomes. *Reflexões sobre mídias e letramento*. IN: Oliveira, Inês Barbosa; ALVES, Nilda; BARRETO, Raquel Goulart. Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. *A produção da leitura na escola*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVEIRA, Renato da. *A ordem visual (uma introdução à teoria da imagem de Pierre Francastel)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, Solange Jobim e JUNIOR, Gamba. *Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita*. In: SOUZA, Solange Jobim. Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.
- SOUZA, Okky de e ZAKABI, Rosana. *Imersos na tecnologia - e mais espertos*. Revista *Veja*, edição 1938 - 11 de janeiro de 2006.
- VALVERDE, Monclar. *Recepção e sensibilidade*. In: _____. As formas do sentido: estudos em estética da comunicação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.