

Educação para a comunicação televisiva¹

Valerio Fuenzalida

Pesquisador nas áreas de televisão, recepção e audiência televisiva, televisão pública e infantil da Faculdade de Comunicações da Pontifícia Universidade Católica do Chile. Coordenador permanente no Chile da Investigação Internacional do Observatório da Ficção Televisiva Iberoamericana (OBITEL).

E-mail: vfuenzal@puc.cl

Resumo: O texto busca analisar algumas das mudanças ocorridas na interface entre Educação e Comunicação, abordando especialmente a comunicação televisiva – discussão que teve seu auge durante os anos 1980 na América Latina. Após traçar um breve histórico da evolução do tema no período, discute os principais desafios de se trabalhar essa comunicação junto às crianças e propõe modelos de atividades e políticas públicas que possam potencializar seus benefícios.

Palavras-chave: Comunicação, educação, infância, televisão.

Abstract: The text analyzes some of the changes occurred in the interface between Education and Communication, focusing particularly on televised communication – a discussion that reached its peak in Latin America in the 1980s. After providing a brief history of the evolution of the subject in that period, the text discusses the main challenges faced by those who work on these means of communication with children and proposes activity models and public policies to reinforce their benefits.

Keywords: Communication, education, childhood, television.

Este texto faz uma revisão limitada a algumas mudanças ocorridas na questão da Educação para a Comunicação, que teve seu auge nos anos 1980, na América Latina. Lembremo-nos de que a mídia com a qual se trabalhou com maior esforço foi a televisão; prova disso são os quatro seminários latinoamericanos realizados em torno deste tema em menos de uma década – o primeiro encontro em Santiago do Chile, em 1985; o segundo encontro realizado em Curitiba, em 1986; o terceiro em Buenos Aires, em 1988 e, finalmente, um quarto encontro em Santiago do Chile, em 1991. Ao longo dessa década, produziu-se um vasto material na Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, México, Uruguai e Venezuela, apenas para citar alguns países que contribuíram com a análise e controvérsia teórica sobre a influência social da TV².

Embora, posteriormente, a dedicação a este tema pareça haver arrefecido, um de seus resultados mais duradouros foi a proposta de incorporação dos meios de comunicação ao currículo escolar formal, em consonância com as recomendações da Unesco. Efetivamente, é preciso lembrar que, com o retorno à democracia, alguns países reformaram seus currículos escolares e introduziram os meios de comunicação como objeto de estudo, chegando inclusive a

Recebido: 20/06/2011

Aprovado: 29/02/2012

1. Artigo originalmente publicado na revista colombiana *Interacción*, Bogotá, CEDAL, p. 30-37, jun. 2010.

2. FUENZALIDA, Valerio; HERMOSILLA, Maria Elena. *El televidente Activo* [O telespectador ativo]. Santiago de Chile: CPU, 1991.

ampliar a matéria de língua materna para o nome mais inclusivo de Linguagem e Comunicação.

Mar de Fontcuberta realizou uma avaliação dos esforços empreendidos pelo Ministério da Educação do Chile, concluindo que “mais do que um plano para a aprendizagem *com* e *sobre* os meios de comunicação, predomina uma visão *através* dos meios. A presença da mídia é fundamentalmente um recurso metodológico para aprofundar outros conteúdos”³.

Analisamos aqui algumas das mudanças na compreensão da televisão, ocorridas especialmente na América Latina, as quais estão promovendo uma revisão dos enfoques e estratégias na área de Educação para a Televisão⁴.

MUDANÇAS NA COMPREENSÃO DA TELEVISÃO

a) A primeira transformação que assinalamos é o descobrimento e a compreensão da casa como situação de recepção da TV⁵. A percepção de que a unidade de recepção da TV (aberta ou paga) é a casa/família incentivou a procura de técnicas apropriadas para conhecer melhor essa situação. Do ponto de vista metodológico, constata-se uma guinada em direção à pesquisa etnográfica (observação participante, entrevista em profundidade, diários de consumo, entre outros), visando integrar a observação das condutas cotidianas de consumo de mídia em casa com as verbalizações de significação formuladas pelos telespectadores nessas mesmas situações. A metodologia que recolhe a interpretação da audiência *in loco* é diferente das especulações produzidas por um acadêmico universitário – isto é, introduzindo o *logos* ordenador do intérprete culto – e que inferiam uma onipotente causalidade determinista do texto nas audiências, e diferente também das técnicas behavioristas de laboratório, que procuram isolar o receptor de sua situação de recepção.

Dentre os resultados da observação etnográfica do consumo televisivo no âmbito das casas, aparece a integração da recepção televisiva com o espaço-tempo próprio do cotidiano da vida familiar – diferentemente da recepção de outros consumos culturais nos quais se abandona o cotidiano para ingressar em tempos-espacos especialmente produzidos e com regras próprias, como as salas de cinema, teatro, espetáculos e shows, praças esportivas, salas de aula, biblioteca, ambiente de trabalho e outros. A etnografia da recepção nas casas revela uma recepção cotidiana, barulhenta e conversada, bem diferente daquela obtida pelas técnicas behavioristas de laboratório, na quais são justamente suprimidas as condições situacionais da vida cotidiana, concebidas como “interferência ao estímulo”. A casa aparece não como uma unidade encerrada em si mesma, mas como ambiente culturalmente aberto às múltiplas influências midiáticas e sociais. Na prática, a pesquisa mostra uma importante “cultura televisiva” nas audiências, adquirida dentro e fora das casas.

Também a pragmática do consumo descreve como a recepção televisiva se insere nos diversos ritmos diários dos habitantes da casa, bem como a conexão com os estados de ânimo e emoções que acompanham suas atividades; da mesma

3. DE FONTCUBERTA, Mar; GUERRERO, Claudio. *Una nueva propuesta para la educación en medios* [Uma nova proposta para a educação em mídia]. *Cuadernos de Comunicación*, n. 20, p. 93, jul. 2007.

4. Será citada bibliografia referente a autores latino-americanos.

5. FUENZALIDA, Valerio. *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina* [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Ed. Norma, 2002; e Id. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas* [Expectativas educacionais do público de televisão]. Bogotá: Ed. Norma, 2005.

forma, nota-se que o ritmo de atividades e emoções do público – interagindo com o interesse que certas mensagens podem despertar – modulam os vários tipos possíveis de atenção à tela por parte do receptor (atenção de fundo, de monitoração, concentrada etc.). Também se constatou o importante papel das transmissões televisivas na capacidade de suscitar diálogo familiar diante de programas informativos e fictícios – não como uma influência linear ou determinante, mas mediada pela própria conversa entre os integrantes da família. Tal traço, porém, é mais característico das famílias latino-americanas, nas quais a sociabilidade é mais praticada.

b) Uma segunda mudança é a nova compreensão, positiva, do conceito de entretenimento televisivo. De acordo com a pesquisa etnográfica da recepção televisiva, para estudantes e trabalhadores que voltam ao lar, bem como para donas de casa em certos momentos da vida cotidiana, a casa é percebida como um espaço-tempo psicológico-cultural de descanso, diferentemente do espaço-tempo das tarefas e obrigações vinculadas à lei do rendimento, com seus prêmios ou castigos, ou a atividades de rendimento especialmente vinculadas ao espaço-tempo do trabalho e do estudo, realizados habitualmente fora de casa.

Esta experiência subjetiva do público diante da casa tem um correlato objetivo em duplo ritmo da bioquímica psicossomática – segundo a qual a passagem de uma situação de rendimento a outra de descanso é acompanhada por um acoplamento bioquímico corporal realizado pelo sistema nervoso-motor autônomo parassimpático, ao deixar de secretar adrenalina e passar a outros neurotransmissores adequados a situações psicoculturais de relaxamento e descanso. Assim, a relação que o público televisivo estabelece com a televisão assistida em casa integra-se, basicamente, à expectativa situacional de descanso gratificado, relaxamento e entretenimento. Apesar de as novas tecnologias de comunicação serem cada vez mais portáteis, e conseqüentemente a recepção do entretenimento (e do lazer) cada vez mais ubíqua, a casa transformou-se, desde a segunda metade do século XX, em um espaço cultural altamente apreciado por seu valor afetivo e de gratificação.

c) Uma terceira mudança é o conceito de expectativa educativa existencial, descoberto pela pesquisa etnográfica da recepção televisiva no âmbito das casas, bem como o de expectativa educativo-cultural, muito acentuada nos setores populares e médios. As expectativas educativo-culturais não se relacionam à escolarização formal das crianças nem à capacitação sistemática dos jovens ou adultos – função instrutiva que se considera própria da escola e de outras instâncias didáticas formais; a expectativa educativa, por sua vez, está associada à aprendizagem para a resolução de problemas, carências e adversidades que afetam a vida cotidiana do lar⁶. Em tal contexto existencial, entende-se a leitura verbalizada de aprendizagem educacional em relação aos diversos gêneros televisivos, leitura profusamente documentada nas últimas décadas na América Latina⁷.

d) Uma quarta mudança é o desacoplamento da antiga sinonímia *educação televisiva = educação formal*. Aparece, aqui, uma expectativa de aprendizagem

6. Id. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas* [Expectativas educacionais do público de televisão], cit.

7. Id. *Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva* [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo], Fronteiras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), v. 9, n. 1, jan./abr. 2007.; e Id. *El Docudrama televisivo* [O docudrama de televisão]. *Matrizes*, São Paulo, Ano 2, n. 1, 2008.

Stock Fotos



A recepção televisiva se insere nos diversos ritmos diários dos habitantes da casa, bem como a conexão com os estados de ânimo e emoções que acompanham suas atividades.

através da TV por parte do público, com duas diferenças em relação ao agente escolar: primeiramente, os conteúdos valorizados estão relacionados a situações existenciais e problemas da vida cotidiana; em segundo lugar, esta aprendizagem ocorre no âmbito da situação espaço-temporal de recepção-entretenimento em casa, mais por meio de identificação emocional com histórias cotidianas e experiências pessoais que por raciocínio conceitual para obtenção de leis abstratas. Diferentemente do ensino escolar e da capacitação para o trabalho, estas expectativas educacionais situacionais são tramadas por meio de formas televisivas de entretenimento, e não do raciocínio conceitual, da abstração generalizante e de um currículo para o aprendizado sistemático.

Da perspectiva da recepção televisiva, o entretenimento aparece como um sentimento-attitudinal complexo que se opõe ao tédio, ao desinteresse, à desatenção, ao não envolvimento. O sentimento de entretenimento não se opõe, então, nem é contraditório à formação – isto é, não se trata de um sentimento que anule a cognição e a atitude de conduta. Os estudos etnográficos mostram que o público latinoamericano reconhece com prazer problemas cotidianos e conversa socialmente sobre si mesmo a partir do âmbito ficcional da telenovela e dos docudramas. Portanto, o entretenimento do interior do espaço-tempo lúdico ficcional provoca reflexão cognitiva.

Tais mudanças introduziram o novo conceito de “eduentretenimento” e revalorizaram o entretenimento e o prazer, relativizando o conceito tradicional racionalista-calvinista de ócio como algo improdutivo e alienador.

Na Espanha, Joan Ferrés⁸ também insistiu nos aspectos gratificantes e prazerosos da recepção televisiva, indicando que o olhar racionalista defensivo e antiprazeroso é não apenas contraditório com a experiência do consumo televisivo por parte do público, especialmente infantojuvenil, como também improdutivo.

e) Um quinto aspecto é formado por um conjunto de mudanças específicas em relação às crianças e à televisão, especialmente no que se refere à realização de programas para representação simbólica do protagonismo infantil no texto e para procura de identificação com atitudes de autoestima e autoconfiança; isto é, para uma aprendizagem de caráter mais afetivo e de valores relacionados à temática cognitiva do sistema escolar. A nova televisão infantil trabalha com a identificação para apresentar atitudes e valores comprometidos com a trama do entretenimento lúdico, em vez de exibir conteúdos ligados à tradicional escolarização dos currículos, proferidos por um professor para um público considerado como alunos.

Nas novas orientações da produção infantil, em minha opinião, teve influência a Television Act, decretada pelo Senado americano em 1991. No consumo da audiência infantil latino-americana, é crescente o número de canais infantis de TV a cabo em que aparecem estes novos textos. Entretanto, há também evidências de que a plena utilidade formadora destes programas requer um processo de mediação familiar⁹.

Este conjunto de mudanças levou ao estabelecimento de um novo olhar para a TV, através do qual esta mídia deixa de ser considerada um “agente malvado, algoz das crianças indefesas”. Na Europa, David Buckingham¹⁰ foi um importante incentivador deste olhar menos acusatório, que aceita a televisão como uma possível oportunidade cultural. Sob esse ponto de vista, a educação para a recepção televisiva deixa de ter um caráter defensivo, aceitando que a audiência ativa pode constituir-se numa experiência enriquecedora. Essa mudança, porém, exige não apenas um novo enfoque de objetivos e competências a se alcançar em um currículo escolar (bem como as inovações metodológicas adequadas), como também novos agentes e novos mediadores.

8. FERRÉS, Joan. *Educar en una cultura del espectáculo* [Educar em uma cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001; e *Id. La educación como industria del deseo* [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

9. FUENZALIDA, Valerio. *Cambios en la relación de los Niños con la Televisión* [Transformações na relação das crianças com a televisão]. *Comunicar*, n. 30, vol. XV, março 2008.

10. BUCKINGHAM, David. *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. [Educação em mídia. Alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea]. Barcelona: Paidós, 2005.

EDUCAÇÃO PARA A TV: A ESCOLA E A CASA

Esta nova compreensão expõe a centralidade da casa na recepção da TV, mostrando que a utilidade de entretenimento e formação dos programas de televisão requer que se leve em conta o modelo e a mediação familiar. Diferentemente do que ocorria na década de 1980, hoje surgem dois agentes educativos diversos em relação à TV, que nos obrigam a refletir sobre as especificidades e potencialidades de cada um: a escola e a família. A potencialidade da família é muito importante na recepção infantil da TV, já que ela é o principal agente educador da criança.

A escola e a casa, porém, são dois âmbitos bastante diferentes em relação à televisão. A casa é um lugar de recepção televisiva associado ao descanso, ao prazer e ao entretenimento. Já escola constitui-se em um lugar analítico, de aprendizagem sistemática e curricular, ligado à reflexão racional acumulada culturalmente sobre a televisão enquanto fenômeno midiático, estético e ideológico.

Não basta, portanto, introduzir as mídias nos currículos escolares. Coloca-se o desafio de capacitar a família para uma ação mediadora com os filhos, especialmente os menores.

Que metodologia educacional é possível imaginar para ajudar a família? Foram criados folhetos com materiais simples de leitura para os pais, mas, em geral, tratam-se de conselhos genéricos; os canais infantis de TV a cabo, por sua vez, criam sites com sugestões para a família, os quais parecem ser bem pouco consultados. Os pais quase não têm tempo para ver TV junto com os filhos, como em geral se recomenda – e também não sabe ao certo o que comentar com eles.

Na minha opinião, a nova compreensão do papel do espaço doméstico deveria estimular a escola a desempenhar um duplo papel: ajudar não apenas com o currículo relacionado à mídia, mas também familiarizar os pais com alguns programas de televisão, especialmente infantis, capacitando-os a avaliar os valores e atitudes ali representados e realizar comentários mediadores à recepção dos filhos¹¹. Acredito, ainda, que nas reuniões habituais dos pais com os professores dever-se-ia reservar um tempo para destacar os programas valiosos e incentivar os pais a comentá-los com os filhos. Trata-se, então, de fazer com que os professores de cada curso conheçam os programas favoritos de seus alunos, se informem sobre eles, os comentem com os pais e os incentivem a compartilhá-los com os filhos nos momentos adequados.

Não se trata, dessa forma, de assistir à televisão com os filhos, já que os pais raramente têm tempo para esta assistência compartilhada, mas sim de conhecer alguns programas favoritos das crianças e comentá-los. Compartilhar entre pais, professores e crianças os programas de televisão que divertem e entretêm, destacando atitudes como as mencionadas anteriormente – de protagonismo, autoconfiança, autoestima, curiosidade, atividade, amizade, colaboração, tolerância, autoanálise, autocrítica, *resilience* diante da adversidade e do fracasso – é uma forma de mediação que explicita conteúdos formativos

11. Uma área de necessária leitura crítica na escola e em casa abrange as propagandas de televisão destinadas às crianças (brinquedos, roupas, guloseimas), que produzem demandas hiperconsumistas e maus hábitos alimentares com graves consequências sociais – como obesidade e doenças relacionadas.



A potencialidade da família é muito importante na recepção infantil da TV, já que ela é o principal agente educador da criança.

valiosos. Tais conteúdos são formadores em áreas socioafetivas e motivacionais, que com frequência são deixadas de lado na escola – cuja atuação é focalizada e exigida principalmente na área cognitiva.

Tal metodologia, baseada no diálogo entre pais e professores para que aqueles possam mediar junto aos filhos a assistência dos programas, aprecia o entretenimento e o prazer de ver televisão em situações de descanso. É preciso, porém, dispor de material informativo para que os professores saibam da programação em exibição e dos conteúdos formativos disponíveis. Assim, surge uma grande necessidade de capacitação e informação sobre os programas em exibição, bem como sugestões de comentários.

Em relação aos adolescentes, ao surgimento das telenovelas e outras ficções juvenis, também se abre aqui um campo para a capacitação em mediação parental.

INSTITUCIONALIZAÇÃO

Enquanto, na década de 1980, a discussão sobre a Educação para a Comunicação era impulsionada na América Latina pelas Igrejas e ONGs, atualmente

se busca uma institucionalização mais estável. A exemplo dos países desenvolvidos, as universidades – especialmente faculdades de educação e de comunicação – começaram a criar cursos, graduações e mestrados em Educação para a Comunicação. Tais esforços se inserem na redefinição complexa da tripla missão da universidade latino-americana: ensinar, pesquisar e propor políticas públicas – não somente no sentido de formar docentes especialistas em educação e comunicação, mas também de concentrar esforços em cursos, pesquisar e avaliar trabalhos realizados, propondo às autoridades as melhores políticas públicas em relação à temática.

Por outro lado, ampliou-se o olhar para a relação teórica entre educação e comunicação. Na América Latina, este olhar inicial trazia forte desconfiança, devido ao contexto do uso propagandístico da mídia durante as ditaduras; hoje, porém, a permeabilidade social da mídia, as novas tecnologias interativas e o maior conhecimento da potencialidade e dos limites das linguagens levaram a crescentes iniciativas em relação ao uso positivo da comunicação na educação formal e informal. A formação escolar vê-se desafiada por tecnologias interativas que tomam seus usuários mais como operadores do que como espectadores. As políticas públicas, por sua vez, enfrentam sociedades desiguais com déficit tecnológico, além do desafio de imaginar uma produtividade social para as novas tecnologias.

A área do videogame, em franco crescimento, foi também incluída nas novas temáticas de potencial uso educacional, em diferentes níveis escolares e extraescolares. O videogame produz um espaço de interação no qual o usuário assume o desafio de testar a si próprio de forma interativa, sintetizando a habilidade, o prazer, a recompensa da vitória e, caso desejado, um novo teste lúdico após o fracasso¹².

“Soluções de mídia para problemas educacionais” é o lema do mestrado em Comunicação e Educação oferecido pela Faculdade de Comunicações da Universidade Católica do Chile. Trata-se de uma perspectiva menos apocalíptica e defensiva daquela adotada há 30 anos – e também da tentativa de aproveitar o potencial das diversas linguagens da mídia para contribuir com a resolução do desafio da educação permanente. A contribuição teórica de Joan Ferrés para a renovação lúdica da educação é notavelmente provocativa¹³.

POLÍTICAS DE COMUNICAÇÃO

A introdução da tecnologia da TV digital oferece a possibilidade de aumentar a quantidade de canais disponíveis na televisão aberta – isto é, mais canais podem ser sintonizados sem necessidade de assinatura de TV a cabo ou por satélite. Nesta situação de maior abundância de canais de televisão, acredito que é desejável que os Ministérios de Educação tenham um canal infantil digital para ser programado segmentadamente, entre outros, para um destinatário institucional, constituído pelas creches e jardins da infância. Refiro-me, nesse sentido, aos programas de televisão e canais chamados Baby TV.

12. ANTINUCCI, Franco. *¿Colgados? Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora* [Conectados? O que o computador faz com nossos filhos, o que nossos filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

13. FERRÉS, Joan. *Educar en una cultura del espectáculo* [Educar em uma cultura do espetáculo], cit.; e FERRÉS, op. cit.

Os canais Baby TV apareceram no presente século XXI. Entre eles estão o Baby TV Channel, criado em Israel no ano de 2003, a partir de uma sociedade entre a Fox e outros participantes (www.babytvchannel.com); e o Baby First TV Channel, criado nos EUA, no ano de 2006 (www.babyfirsttv.com). A Foxlife transmite, nas manhãs de sábado e domingo, alguns programas do canal israelense; já a DirectTV oferece via satélite o sinal do Baby First TV. Ambos são canais livres de publicidade comercial, segmentados e direcionados a bebês entre zero e dois anos de idade – diferenciando-se de outros canais infantis dirigidos a crianças de dois a seis anos (ou mais), criados, em geral, durante a década de 1990. Eles nasceram como uma ajuda às famílias que desejam estimular seus filhos, mas não sabem como fazer isso ou têm grandes limitações para tal. É preciso insistir que se trata de uma ajuda limitada, mas que pode ser valiosa se marcada, em minha opinião, por três condições: a) planejamento com programas próprios para estimular o desenvolvimento sensorial do ouvido e da visão; b) uso segundo tempos controlados de exposição; e c) mediação afetiva de adultos. Mesmo que seja capaz de ajudar no estímulo auditivo e visual, a TV não pode agir na relação tátil-corporal entre família e bebês.

Já há alguns anos existe informação disponível, especialmente gerada em canais públicos de televisão, sobre as características dos programas úteis na Baby TV, que geralmente apresentam as seguintes características:

- segmentos de duração breve (entre 1 e 5 minutos);
- estímulo visual com figuras, movimentos e cores – paisagens diferentes, mar e montanhas, neve e chuva, folhas de árvores em movimento, pássaros voando, animais diversos, movimentos de peixes coloridos em aquários e outros;
- ritmo lento e tranquilo;
- estímulo auditivo com música suave e sons sem estridência;
- vozes com expressões carinhosas de mães e pais (e não de locutores e animadores profissionais).

A avaliação da TV educativa dirigida a estabelecimentos de ensino formal mostra que o elo mais frágil do sistema é a recepção. Por isso, a recepção coloca quatro aspectos a serem resolvidos:

- A distribuição física nacional do sinal aberto: o ideal para o Ministério da Educação não é investir em infraestrutura, e sim aproveitar um dos novos canais digitais dos quais disporá a TV Pública durante os horários diurnos (das 7h às 20h, por exemplo).
- A instalação de televisores com tamanho adequado de tela nos estabelecimentos preparados para a recepção digital. À disponibilidade de televisores é preciso acrescentar sua manutenção e substituição.
- A integração fluida da transmissão televisiva na pedagogia diária dos estabelecimentos de ensino. Constatou-se, com frequência, o uso das transmissões televisivas como tapa-buraco (para a ausência de professores) e para substituição de atividades interpessoais e em grupo. Para contribuir com a flexibilidade e integração na recepção, os programas da

Baby TV podem ser exibidos em intervalos algumas vezes pela manhã, sendo repetidos por duas ou três vezes em diferentes horários da tarde.

- Material complementar às transmissões televisivas. Como indicado anteriormente, destina-se a orientar os educadores e os pais sobre o uso frutífero dos programas de TV. Pode-se imaginar um folheto mensal e uma *webpage* com os programas transmitidos, bem como recomendações para o uso e a mediação apropriados.

Não é, de forma alguma, recomendável que o Ministério da Educação assuma a gestão e operação de um canal de televisão infantil nos moldes propostos. Ao Ministério da Educação cabe a participação no planejamento dos conteúdos para os programas de televisão e sua programação, além de cuidar da adequada mediação da recepção e do material complementar. A distribuição do sinal de televisão e a operação da programação, assim como a produção dos programas – sejam eles realizados internamente ou comprados de produtoras nacionais ou internacionais – devem ficar a cargo de uma *empresa especializada*, como um canal público.

Melhor que o Ministério da Educação, um canal desta natureza disporá do *know-how* para a operação e gestão de uma televisão, assim como de flexibilidade e rapidez para a tomada de decisões, contribuindo, dessa forma, para enriquecer a qualidade educativa especialmente em creches e jardins da infância, assim como em casa. Como já citado, esta programação não se destina a substituir o contato interpessoal, mas pode levar às crianças importantes estímulos visuais, auditivos e culturais que, na ausência do canal, dificilmente seriam proporcionados, em particular nas casas.

A partir da nova inter-relação de comunicação e educação, propõe-se, como exemplo, esta incursão no campo das políticas públicas.

EM SÍNTESE

O novo contexto de transformações tecnológicas, políticas e de compreensão da recepção televisiva contribuiu para a formação de uma nova conceitualização da educação para a mídia televisiva.

Nas décadas de 1970 e 1980, a suposta violência dos desenhos animados na televisão infantil era temática dominante, fomentada nos Estados Unidos e com ecos menores na Europa e na América Latina. Desde a metade da década de 1990, porém, ocorreu uma mudança na televisão infantil – com o surgimento dos canais segmentados infantis e de novas narrativas na produção de programas.

A educação para a mídia evoluiu a partir da necessidade de defesa diante da vitimização operada pela televisão contra as crianças, bem como da valorização da televisão como entretenimento e prazer. Ao invés de estigmatizar o suposto “entretenimento não educativo” da televisão, começou-se a trabalhar e experimentar a produção de eduentretenimento, por meio do qual a potencial formação se autonomiza na área cognitiva escolar, encaminhando-se em direção a especificidades mais atitudinais-afetivas.

A centralidade da casa para a recepção de televisão – sob a marca do descanso e do prazer – leva à defesa de que não basta a presença da educação curricular da escola, mas que é preciso, também, capacitar a família a realizar uma atividade mediadora em casa. A revalorização do entretenimento permite apreciar (e produzir) textos educativos em áreas mais afetivo-motivacionais, diferentemente da focalização cognitiva própria do sistema escolar. A formação afetivo-attitudinal foi revalorizada por uma antropologia sensível à dimensão emocional humana. A capacitação da família para a mediação, desta forma, coloca novos desafios metodológicos à aliança pais-professores, por meio de novos instrumentos de formação.

A diversidade das novas perspectivas em *educomunicação* requer uma institucionalização especializada na universidade, a qual deveria aspirar não apenas à docência, mas também à pesquisa, assessoria e avaliação, além da proposta de políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTINUCCI, Francesco. **¿Colgados?** Qué hace la computadora con nuestros hijos, qué hacen nuestros hijos con la computadora [Conectados? O que o computador faz com nossos filhos, o que nossos filhos fazem com o computador]. Buenos Aires: FCE, 2000.

BUCKINGHAM, David. **Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea** [Educação em mídia. Alfabetização, aprendizagem e cultura contemporânea]. Barcelona: Paidós, 2005.

DE FONTCUBERTA, Mar; GUERRERO, Claudio. Una nueva propuesta para la educación en medios [Uma nova proposta para a educação em mídia]. **Cuadernos de Comunicación**, n. 20, p. 93, jul. 2007.

FERRÉS, Joan. **Educar en una cultura del espectáculo** [Educar em uma cultura do espetáculo]. Barcelona: Paidós, 2001; e FERRÉS, Joan. **La educación como industria del deseo** [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

_____. **La educación como industria del deseo** [A educação como indústria do desejo]. Barcelona: Gedisa, 2008.

FUENZALIDA, Valerio; HERMOSILLA, Maria Elena. **El televidente Activo** [O telespectador ativo]. Santiago de Chile: CPU, 1991.

_____. **Televisión Abierta y Audiencia en América Latina** [Televisão aberta e audiência na América Latina]. Buenos Aires: Ed. Norma, 2002.

_____. **Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas** [Expectativas educacionais do público de televisão]. Bogotá: Ed. Norma, 2005.

_____. Reconceptualización de la Entretención ficcional televisiva. [Reconceitualização do entretenimento ficcional televisivo]. **Fronteiras**, n. 1, v. 9, jan./abr. 2007.

_____. Cambios en la relación de los Niños con la Televisión [Transformações na relação das crianças com a televisão]. **Comunicar**, n. 30, v. 15, marzo 2008.

_____. El Docudrama televisivo [O docudrama de televisão]. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, ano 2, 2008.