

Josy Fischberg

**Criança e jornalismo: um estudo sobre as relações entre
crianças e mídia impressa especializada infantil**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro, março de 2007



JOSY FISCHBERG

**CRIANÇA E JORNALISMO: UM ESTUDO SOBRE AS
RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E MÍDIA IMPRESSA
ESPECIALIZADA INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Rosália Maria Duarte

Orientadora
PUC-Rio

Profª Sonia Kramer

Presidente
PUC-Rio

Profª Isabel Siqueira Travancas

Casa de Rui Barbosa

Profº PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16/03/2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, da orientadora e da universidade.

Josy Fischberg

Graduou-se em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) pela PUC-Rio. Exerceu os cargos de repórter, em redações de jornais e revistas, e produtora de reportagem, em televisão. Atualmente é editora assistente de suplementos voltados para crianças e jovens do jornal “O Globo”, no Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Fischberg, Josy

Criança e jornalismo : um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil / Josy Fischberg ; orientadora: Rosália Maria Duarte. – 2007.

151 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Criança. 3. Produção de Sentido. 4. Leitura. 5. Mídia impressa infantil. I. Duarte, Rosália Maria. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para minha avó Joanna, minha maior incentivadora,
desde o dia em que leu minhas primeiras redações.

Para Beatriz, Rafael, Carolina e Felipe, que me mostram,
sempre que podem, como é bom ser criança.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Rosália Duarte, pela paciência, orientação e, acima de tudo, carinho, na realização deste trabalho.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa em Mídia e Educação (GRUPEM), da PUC-Rio, pelas grandes contribuições e pelas horas de discussão mais do que proveitosas.

À minha mãe, Rosane, minha professora preferida, minha base, meu porto seguro.

Ao meu pai, Elio, por me acompanhar sempre e me dar a coragem de que tanto preciso.

Às minhas irmãs, Ilana e Frances, pela escuta, pelas palavras, pelo amor.

Ao André, por tudo que ainda vamos viver juntos e pela compreensão quando eu não pude estar tão presente.

À minha avó Sarita, pelos valiosos conselhos.

Aos alunos das escolas participantes desta pesquisa, pelo precioso tempo que passamos juntos e por terem me ensinado tanto. Sem eles, este trabalho não existiria.

Às direções dos mesmos colégios, por terem aberto suas portas e acreditado em meu projeto.

Aos professores do curso de mestrado da PUC-Rio, que tanto contribuíram com a minha formação.

Ao CNPq e à Faperj, pelas bolsas concedidas, que me permitiram chegar à realização desta dissertação.

RESUMO

Fischberg, Josy; Duarte, Rosália Maria. **Criança e jornalismo: um estudo sobre as relações entre crianças e mídia impressa especializada infantil.** Rio de Janeiro, 2007. 151p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo descrever e analisar modos de interação entre crianças e veículos jornalísticos a elas destinados: as opiniões delas sobre o material impresso, suas formas de ler e sua maneira de fazer um jornalismo que consideram de qualidade, destinado a outras crianças de mesma faixa etária. Toma como principal referência teórica os estudos de Roger Chartier, que afirmam que a leitura constitui sempre uma produção de sentido e que é necessário investigar o leitor não só a partir do que consome, mas de como consome. A pesquisa de campo, de base qualitativa, foi realizada em oficinas semanais, com duração média de três meses, em duas escolas de realidades distintas: uma pública, localizada no Leblon, e uma particular, na Barra da Tijuca. Foram ao todo 59 crianças, de faixa etária em torno dos 11 anos, que participaram das atividades organizadas em grupos de 15 a 20 alunos. A partir do registro da fala dessas crianças sobre os materiais impressos a elas oferecidos e da observação de suas práticas leitoras, pretendeu-se entender de que forma elas se relacionam com jornais e revistas; como realizam a leitura de impressos jornalísticos voltados para o público infantil, especificamente a revista “Recreio” e o suplemento “Globinho”; que considerações fazem sobre texto, imagens e pautas destes veículos; e o que fazem com as informações de que se apropriam.

Os resultados foram analisados à luz da teoria de Roger Chartier e dos estudos de recepção latino-americanos, nos quais o consumidor de mídia, neste caso leitor, é visto como sujeito ativo, seletivo e informado. A análise do registro das oficinas indica que há, por parte dessas crianças, grande interesse por notícias, mas aquelas que fazem parte do jornalismo feito para adultos e não só para o público infantil. Leitores exigentes e bons conhecedores de mídia, essas crianças afirmam que os tipos de informação que mais os atraem não se encontram necessariamente em suplementos ou revistas segmentados para o público infantil.

Palavras-chave:

Criança; Produção de Sentido; Leitura; Mídia impressa infantil

ABSTRACT

Fischberg, Josy; Duarte, Rosália Maria. **Children and journalism: a study about the interaction between children and press media addressed to them.** Rio de Janeiro, 2007. 151p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This Master Dissertation is a result of the records and analysis of the interaction between children and journalistic vehicles addressed to them: their opinions about the material, their reading practices and, in a final moment, their ways of making a journalism they consider qualified to other children. It takes as main reference Roger Chartier's theory, which argues that reading is always a sense production and that is necessary to investigate the reader not only based on what he consumes, but on how he consumes. The fieldwork was carried out through weakly workshops, with three-month duration, in two schools with different realities: a public one, located in Leblon, and a private one, in Barra da Tijuca. In a total, 59 nine children, with ages around 11 years old, took part on this research, divided in groups of 15 to 20 students.

Based on the records of these children speeches about the print material offered to them and the observation of their reading practices, the purpose of this study was to understand how they relate to newspapers and magazines; how they read print journalistic vehicles addresses to children, especially "Recreio" magazine and "Globinho" section; which considerations they make about the text, the images and the themes brought by these special vehicles; and what they do with the information they are exposed to.

The results were analyzed through Roger Chartier's theory and latin-american reception studies, which understand the media consumer - the reader, in this case - as an active, selective and informed individual. The analyses of the workshops' records indicate that these children have a great interest on news, but mostly news written for adults. Having a good knowledge of media, even print media, these students say that the most interesting information for them is not necessarily on newspaper sections or magazines addressed to children.

Keywords:

Children; Sense production; Reading; Infantile press media

Sumário

1.	Introdução	10
2.	Leitura e recepção, uma breve revisão bibliográfica	15
2.1	A leitura: ato complexo	15
2.1a	O poder do leitor	17
2.1b	Diferentes práticas da leitura	19
2.2	A relação imagem-texto na apropriação dos conteúdos pelo leitor	21
3.	Estratégia metodológica	26
3.1	A opção por oficinas	26
3.2	Relação das oficinas realizadas	29
3.3	Principal material utilizado nas oficinas de leitura	37
3.4	Apresentação do campo empírico	38
4.	Apresentação das crianças envolvidas na pesquisa	42
4.1	Nível sócio-econômico	43
4.2	Entrevista coletiva	48
4.3	Relações criança/pesquisadora e criança/material utilizado nas oficinas	55
5.	Relação das crianças com imprensa escrita	57
5.1	Considerações das crianças sobre jornais	57
5.2	Considerações das crianças sobre revistas	69
6.	Oficinas de leitura	76
6.1	Modos de leitura	78
6.1.1	Modos de leitura de jornais	78
6.1.2	Modos de leitura de revistas	82
6.1.3	Escolhas e considerações dos alunos sobre jornais e revistas lidos	86
6.2	A recepção de veículos impressos voltados para o público infantil	92
6.2.1	Lendo “Globinho”	94
6.2.2	Lendo “Recreio”	99
6.2.3	Comparando reportagens de capa	102
7.	Oficinas do “fazer”	106
7.1	Sugerindo novas capas	107
7.2	Sugerindo pautas de acordo com o público	114
7.3	A criação de um impresso próprio	116
7.3.1	A publicação da escola particular	117
7.3.1a	Composição da revista	119
7.3.1b	Pautas da revista	122
7.3.1c	Textos da revista	123
7.3.1d	Diagramação da revista	124
7.3.2	As publicações na escola pública	125
7.3.2a	Composição das revistas	127
7.3.2b	Pautas das revistas	131
7.3.2c	Textos das revistas	132
7.3.2d	Diagramação das revistas	133
8.	Considerações finais	135
9.	Referências bibliográficas	139
10.	Anexos	143
10.1	Questionário sócio-econômico	143
10.2	Reportagens sobre “Bob Esponja” de Recreio e Globinho	146

Lista de fotos, tabelas e imagens

a) Fotos

Fotos 1 e 2 – Crianças da escola pública fazem desenhos	34
Fotos 3 e 4 – Crianças da escola particular fazem desenhos	35
Foto 5 – Crianças da escola pública lêem e discutem jornais	36
Foto 6 – Crianças da escola particular lêem e discutem jornais	36

b) Tabelas

Tabela 1 – Com quem moram as crianças	44
Tabela 2 – Com quantas pessoas moram as crianças	45
Tabela 3 – Escolaridade das mães	45
Tabela 4 – Escolaridade dos pais	45
Tabela 5 – Itens que as crianças possuem em casa	46
Tabela 6 – Itens que as crianças da escola particular possuem	47
Tabela 7 – Itens que as crianças da escola pública possuem	47

c) Imagens (desenhos feitos pelas crianças)

Imagem 1 – Desenho, escola particular, “Jornal”	61
Imagens 2 e 3 – Desenhos, escola particular, “Jornal”	63
Imagem 4 – Desenho, escola pública, “Jornal”	68
Imagens 5 e 6 – Desenhos, escola pública, “Jornal”	69
Imagens 7 e 8 – Desenhos, escola pública, “Revista”	72
Imagens 9 e 10 – Desenhos, escola particular, “Revista”	75
Imagens 11 e 12 – Desenhos, escola particular, “Capas de Globinho e Recreio”	109
Imagens 13 e 14 – Desenhos, escola pública, “Capas de Globinho e Recreio”	109
Imagem 15 – Desenho, escola pública, “Capas de Globinho e Recreio”	110
Imagem 16 - Desenho, escola particular, “Capas de Globinho e Recreio”	112
Imagens 17 e 18 – Desenhos, escola pública, “Capas de Globinho e Recreio”	113
Imagem 19 – Desenho, escola particular, “Capas de Globinho e Recreio”	114

1 Introdução

O tema desta dissertação surgiu da inquietação de uma repórter. Durante os anos de 2003 e 2004, uma de minhas funções na redação do jornal em que trabalhei, “O Globo”, era escrever para o seu suplemento infantil, o “Globinho”, um caderno editado semanalmente e destinado a um público com idades entre 8 e 12 anos. Escrever, neste caso, não significava apenas redigir. O trabalho ia desde a busca e sugestão de assuntos e temas que fossem do interesse das crianças leitoras, passava pelas entrevistas e fotografias que fazíamos “na rua”, em bom jargão jornalístico, e tinha, como etapas seguintes, a redação do texto, sua diagramação ao lado das imagens pertinentes e, enfim, a publicação da reportagem. Pois era o ponto final do processo descrito que, de certa forma, me incomodava. Enquanto a maioria dos jornalistas se preparava, findo o trabalho, para dar início a um novo processo “sugestão de pauta – apuração – redação”, meu maior desejo era, na verdade, partir para a casa de meus leitores de pouca idade e entrevistá-los, no intuito de saber o que pensavam sobre o material que produzimos.

No livro “Deu no jornal, o jornalismo impresso na era da internet”, o jornalista Fernando Sá (2002) afirma que:

“Foi a imprensa escrita que mais acumulou experiência para poder desempenhar com sucesso a atividade de captar, selecionar, editar e fazer circular as notícias. Apesar de todos os saltos tecnológicos que propiciaram o surgimento de novos e sofisticados meios de comunicação, podemos afirmar que a imprensa escrita continua a ser a base e o fundamento, o local por excelência onde se faz e se aprende a fazer um bom jornalismo.” (Sá, 2002, [orelha do livro]).

A relação entre as crianças e “novos e sofisticados meios de comunicação”, aos quais se refere Sá, especialmente a televisão e a internet, é objeto recorrente de pesquisas recentes. Teóricos como o sociólogo Neil Postman (1999) alardeiam, inclusive, que a televisão destrói a barreira divisora dos universos adulto e infantil, uma vez que requer apenas o entendimento da fala e não da escrita. No mundo letrado, ao contrário do que acontece no mundo audiovisual, as crianças precisam se transformar em adultos para terem acesso a certos “segredos culturais”, que são oferecidos sob forma de símbolos a serem

decodificados. A revolução aí está: ser criança hoje é viver uma infância imersa em um universo iletrado, onde impera o audiovisual.

Em pesquisa realizada nos anos 1996 e 1997 pelo UNICEF¹, com cerca de 5 mil alunos na faixa dos 12 anos, em quatro continentes, comprovou-se que na América Latina, por exemplo, a mídia eletrônica é muito mais difundida que a mídia impressa. Cerca de 98% dos estudantes, nesta região, têm acesso à televisão, enquanto 60% declararam ter acesso a histórias em quadrinhos.

Dados como esses, coletados ao longo de minha pesquisa, serviram apenas para inquietar mais a repórter, agora pesquisadora. Se temos uma geração marcada tão fortemente pela televisão e se esse meio de comunicação transformou tão radicalmente seu universo, que usos (ou desusos) a criança do século XXI faz de um veículo de comunicação estático e orientado apenas aos letrados? Um veículo impresso onde, como já dito anteriormente, se pratica o bom, mas velho, jornalismo.

Durante o mestrado, também tive a oportunidade de participar da pesquisa “Crianças, Televisão e Valores Morais”, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa de Mídia em Educação – GRUPEM, da PUC-Rio, sob a coordenação da professora Rosália Duarte, que teve como objetivo investigar como as crianças dão sentido ao que vêem pela tevê (Duarte, 2005). A partir de 855 desenhos e textos, enviados por meninos e meninas com idades entre 8 e 12 anos, expressando suas opiniões a respeito do que assistem na televisão, foi feita uma análise descritiva do material. Esta dissertação também pretende trazer contribuições para o trabalho realizado pelo grupo, no sentido de tentar conhecer um pouco mais sobre as relações que se estabelecem entre crianças e mídia em geral.

O primeiro recorte que fiz foi o de investigar os hábitos de leitura de mídia impressa infantil de um público específico, com idades em torno dos 11 e 12 anos. A questão era ainda ampla e, por isso, decidi me fixar em apenas dois veículos, o suplemento “Globinho” e a revista “Recreio”, e trabalhá-los através de oficinas com dois grupos distintos de crianças, estudantes de uma escola pública e outra particular. Minha intuição era a de que esse público saberia muito bem como expressar suas opiniões sobre o material apresentado, uma vez que eu mesma já havia, como repórter, tido uma prévia de seus desejos e anseios através de e-mails

¹ “A Criança e a mídia: imagem, educação, participação”. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002

e comentários feitos via internet. Algumas crianças, por iniciativa própria, escreviam para o “Globinho” ou faziam comentários no site da publicação, o “Bloguinho”, dando sugestões de reportagens, comentando ou criticando textos ou ainda contando suas experiências. A título de curiosidade, reproduzo algumas dessas mensagens aqui:

“Oi, eu sou a Thais! Adoro o Globinho, mas os textos, às vezes, são muito técnicos e eu acabo não lendo por pura preguiça.” (Thais Ferraz Rodrigues, 10 anos)

“Eu queria sugerir uma reportagem para vocês: os apelidos maldosos que as crianças na sala de aula botam nos colegas.” (Ana Carolina Biana Barreto, 9 anos)

“Oi pessoal, adoro o Globinho e adorei a sugestão de teatro que teve no último dia 21/08. Adorei o teatro, foi uma ótima idéia. Um abraço!” (Iaçanã Curtinhas de Castro, 11 anos)

“Vocês podiam ter dado uma reportagem um pouco mais interessante, por exemplo: como se inventou o fósforo, do começo ao fim.” (Isadora Paganoto de Oliveira, 9 anos)

São escassos os estudos que se propõem a investigar a mídia impressa especializada infantil. Em uma procura feita no portal da Capes na internet², foram encontradas três dissertações e teses sobre o assunto. Mesmo assim, todas se propunham a analisar apenas o produto, ou seja, o veículo, e não a maneira pela qual se dá a recepção das crianças, o que elas pensam e de que maneira fazem tal leitura. Meu objetivo, nesta dissertação, é estudar a recepção: realizar um estudo do material jornalístico a partir do que dizem as próprias crianças.

O estudo que mais se aproximaria da proposta desta dissertação, por relacionar crianças e jornalismo a partir das informações e idéias fornecidas por elas mesmas, foi o trabalho de conclusão de curso de jornalismo de Claudia Garzel³, realizado em 2004, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisadora ouviu crianças de 10 e 11 anos, da 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação de Florianópolis, para saber como elas acessavam as notícias, de que forma e por quais meios. O levantamento também procurou saber

² A pesquisa se deu em novembro de 2005, no banco de teses do Portal Capes (www.capes.gov.br), incluindo teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação desde 1987, ao fazer minha revisão bibliográfica para o início deste projeto.

³ GARZEL, CLÁUDIA. *Jornalismo para crianças: estudo sobre as práticas culturais e consumo de mídia junto a crianças de 10 e 11 anos em Florianópolis* (monografia). UFSC, 2004.

quais eram os temas que mais interessavam a essa faixa etária. Os métodos e procedimentos adotados pela pesquisadora, na obtenção de dados e na análise, se basearam em Buckingham, Tobin, e Girardello & Orofino. Esse trabalho, de predominância qualitativa, procurou ainda integrar dados quantitativos. Houve a aplicação de um questionário sobre práticas culturais e consumo de mídia, em uma primeira etapa, e entrevistas estruturais e semi-estruturadas, logo em seguida, para que algumas questões pudessem ser aprofundadas.

Um dos resultados apontados por Garzel mostra que há preferência, por parte das crianças, pelos temas “cultura e lazer”, “esportes” e “meio ambiente”. Além disso, elas afirmam gostar também de notícias sobre “coisas de criança”, que vão de desenhos animados a vídeo games. Segundo os alunos envolvidos na pesquisa, os produtos jornalísticos voltados para o público infantil deveriam levar em consideração o ponto de vista das crianças e abrir espaço para o trabalho de jornalistas mirins. A televisão, a internet e a revista mostraram ser seus meios de comunicação preferidos e elas ainda enfatizaram a importância do jornalismo para a educação e aprendizagem, para mantê-las informadas sobre o que se passa no mundo e para garantir que sejam ouvidas como cidadãs.

Minha pesquisa traz resultados semelhantes a alguns dos dados apresentados por Garzel. Como teoria de referência, valho-me dos estudos sobre práticas de leitura desenvolvidos pelo historiador Roger Chartier. A análise dos resultados é feita à luz principalmente dos conceitos de Chartier e dos teóricos de recepção latino-americanos, nos quais o consumidor de mídia é visto como sujeito ativo, seletivo e informado.

Apresento, então, a maneira em que este trabalho se encontra estruturado:

No primeiro capítulo, faço uma revisão bibliográfica dos estudos sobre práticas de leitura de Roger Chartier e relaciono o material, em um segundo momento, com os autores do campo dos Estudos de Recepção Latino-Americanos, que analisam a relação imagem-texto na apropriação dos conteúdos pelo leitor, traçando um paralelo entre a recepção da escrita e a recepção da imagem.

No segundo capítulo, explico a opção metodológica por mim assumida; listo as oficinas desenvolvidas; descrevo o material usado nas atividades, com um breve histórico das duas publicações tomadas como principais; apresento o campo

empírico, os critérios de escolha das duas escolas e as principais características das mesmas.

O terceiro capítulo apresenta as crianças envolvidas na pesquisa, através dos resultados de um questionário que traça seu perfil sócio-econômico (NSE)⁴, redigido com base em um modelo utilizado por outros participantes do GRUPEM, em pesquisas sobre mídia e infância, orientadas pela professora Rosália Duarte. Ele inclui questões de múltipla escolha sobre questões econômicas e acesso a diferentes tipos de mídia.

O quarto capítulo trata da relação entre as crianças envolvidas na pesquisa e a mídia impressa, com suas considerações sobre jornais e revistas, de modo geral, a partir de desenhos e debates.

O quinto capítulo é dedicado às oficinas de leitura de impressos jornalísticos, realizadas com o objetivo de observar de que modo se dava essa atividade na rotina das crianças: desde a posição em que preferiam realizar suas leituras, passando pelo tempo gasto com cada reportagem, a interação entre elas enquanto liam o material, além de suas considerações. Essas oficinas tiveram início com revistas e jornais de todos os tipos e depois se concentraram apenas na revista “Recreio” e no suplemento “Globinho”.

O sexto capítulo é dedicado à análise do material jornalístico produzido pelas próprias crianças, nas oficinas do “fazer”. Nessas atividades, os alunos pensaram em sugestões de reportagem e capa para as publicações infantis trabalhadas e também montaram um impresso próprio, de acordo com suas preferências, escrevendo sobre os assuntos que mais lhes interessavam e que eles consideravam mais pertinentes ao público de sua faixa etária.

⁴ Ver anexos.

2 Leitura e recepção, uma breve revisão bibliográfica

2.1 A leitura: ato complexo

Michel de Certeau (1994) é crítico em uma análise breve que faz das pesquisas, realizadas até hoje, destinadas a investigar a leitura. Mais numerosos em sociologia, explica o autor, esses estudos são geralmente de tipo estatístico, que calculam as correlações entre objetos lidos, lugares sociais e lugares de frequência, não analisando “*a própria operação do ler, suas modalidades e sua tipologia*” (p. 265). Roger Chartier (2004) partilha da mesma idéia: quando trata do conjunto de livros que compunham a “Biblioteca Azul”, por exemplo, livros baratos e vendidos por ambulantes na França do Antigo Regime, o teórico enfatiza que reconhecer estatisticamente a desigual circulação de impressos não basta, assim como também não é suficiente descrever os temas que faziam parte dessa leitura supostamente “popular”, pois é preciso tentar captar, sempre que possível, de que modo os leitores, neste caso antigos, encontravam e manejavam o escrito. É necessário, segundo ele, identificar as modalidades originais das práticas de ler. Pensando desta forma, não podemos isolar textos e tirar conclusões sobre o que pensam e como agem os leitores somente a partir da análise do que lêem. Pierre Bourdieu (2001), em um debate com Roger Chartier, também se coloca a favor de investigar os modos de leitura e não simplesmente o que é lido.

“É um ponto a propósito do qual os historiadores dizem – aparentam – enviar o sociólogo: os senhores têm a chance, interroguem as pessoas sobre o que lêem, não somente sobre o que lêem, mas sobre a maneira de ler.” (Bourdieu, 2001, p. 236)

Este trabalho tem como objetivo analisar as maneiras de ler impressos jornalísticos por um determinado segmento de leitores — crianças. Mesmo com as limitações impostas pelo tempo e, principalmente, pelo espaço, uma vez que analisar os hábitos e práticas de leitura em um ambiente determinado pela pesquisa, no caso, a escola, e não onde ela realmente acontece, em casa,

principalmente em se tratando de jornais e revistas, procurou-se, a partir do que dizem os teóricos que investigam as práticas de leitura, observar, analisar e perguntar diretamente aos sujeitos envolvidos de que maneira lêem determinados veículos selecionados pela pesquisadora.

Neste primeiro capítulo, pretendo retomar, de forma resumida, o que dizem os estudos feitos no campo da leitura e de suas práticas, que foram imprescindíveis para a presente pesquisa antes, durante e depois do trabalho de campo. O principal referencial são os estudos de Roger Chartier, mas as considerações de outros estudiosos, como Alberto Manguel e Michel de Certeau, também tiveram uma grande importância neste trabalho.

Chartier (1999) afirma que a leitura “*é sempre apropriação, invenção e produção de significados*” (p. 77) e toda a história da leitura deve supor, desde o princípio, que o leitor tem a liberdade de deslocar e subverter o que o livro – ou o texto, de forma geral – pretende lhe impor. Há aí, porém, uma tensão: a proclamada liberdade absoluta do leitor também está cercada por certas limitações, provenientes das modificações pelas quais passam as práticas de leitura. De acordo com o tempo e com os lugares, mudam os objetos lidos e as razões para se ler. Mudam também os suportes, que vão do rolo antigo ao texto eletrônico. Em “Os desafios da escrita”, Chartier (2002) cita Roland Barthes (1988), que, em um ensaio célebre, decretou a onipotência do leitor e a morte do autor. A posição de leitura era vista por Barthes como o espaço em que o texto adquire a sua significação. Apesar de concordar com tal afirmação, Chartier (2001) é mais cauteloso ao falar sobre a onipotência do leitor. Ao mesmo tempo em que o teórico se posiciona contra a perspectiva de que há uma servidão por parte dos leitores, também se coloca contra a visão inversa, de que haveria, para o indivíduo, uma absoluta liberdade e uma imaginação sem limites: toda apropriação, segundo ele, se encerra nas possibilidades historicamente variáveis e socialmente desiguais.

Como bem resume Manguel (1997), o ato de ler é de uma complexidade impressionante, uma vez que apreender letras está relacionado não somente com a visão e a percepção do sujeito, mas também com inferência, julgamento, memória, reconhecimento, conhecimento, experiência e prática. Junte-se a isso, o momento, o lugar e o suporte, pois eles também afetam a leitura, e teremos, então, a dimensão de tal complexidade.

Neste estudo, optamos por tomar as análises sobre leitura a partir dois dos aspectos enfocados por elas: aquele que esmiúça a liberdade e o poder do leitor, demonstrando que não há como pensarmos nos leitores como sujeitos passivos e inertes; e aquele que aponta a existência de diferentes práticas de leitura, ressaltando as diferenças entre leitura em voz alta e silenciosa, leitura extensiva e leitura intensiva e as diversas possibilidades de leitura a partir de variados suportes.

2.1a

O poder do leitor

Toda e qualquer escrita depende da generosidade do leitor. A relação entre escritor e leitor apresenta, de acordo com Manguel (1997), um paradoxo maravilhoso. Manguel (*idem*) afirma que é somente quando um escritor abandona seu escrito é que este último ganha existência. A vida ativa de um texto surge quando os olhos “capazes” fazem contato com as marcas da escrita, que podem se encontrar em uma página, na tela de um computador, ou em uma tabuleta. Independentemente do suporte utilizado, um texto pode ser considerado incompleto sem a existência do leitor. A escrita, inventada provavelmente por motivos comerciais, como, por exemplo, para lembrar que um certo número de cabeças de gado pertencia a uma determinada família, fazia do escritor, nos primórdios de sua existência, um fazedor de mensagens, ou em outras palavras, um criador de signos. Lembrar disso é lembrar também da importância da outra ponta deste processo desde os tempos mais remotos: os signos ou mensagens, escritos há milênios, precisavam ter alguém que os decifrasse, que lhes desse voz.

As relações que se estabelecem entre autor, texto e leitor não se restringem, no entanto, a esse pensamento, uma vez que a leitura não se encerra como processo mecânico simples. O leitor, mais do que ter o poder de dar vida ativa ao escrito porque lhe dá voz, também é aquele que constitui sentido ao que é lido, fazendo com que a leitura seja, portanto, um processo de aprovação e troca. O papel do leitor vai além do de um receptor passivo. Como explica Jean Marie Goulemot (2001):

“(Ler) não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém.” (Goulemot, 2001, p. 108)

Cada leitor, explica Chartier (2001), a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Citando Certeau, Chartier mesmo lembra que “o leitor é um caçador que percorre terras alheias”⁵. Importante, então, é compreender o leitor como um receptor ativo, capaz de dar um novo sentido e de compreender de uma forma bastante própria e única o que diz o autor. Como afirma Certeau (1994), deve-se considerar a operação do leitor como uma espécie de *lectio*, uma produção própria. Análises recentes, afirma ele, mostram que toda literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida.

“Este (o leitor) não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventar nos textos a ‘intenção’ deles. Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.” (Certeau, 1994, p. 262)

O leitor tem a capacidade não só de dar seu próprio sentido ao que lê, mas também de, com os novos suportes do texto, intervir da maneira que mais lhe convier nos escritos (Chartier, 1999). Chartier aponta que aquele que lia já podia fazer suas intervenções no antigo livro de rolo, insinuando uma escrita própria nos espaços deixados em branco, mas assinala que, se antes havia uma clara divisão de espaço, pois as anotações do leitor em um livro de rolo ou códex tinham que ser feitas, necessariamente, nas margens, os novos formatos e suportes de texto permitem que o leitor não seja mais constrangido a se contentar apenas com a margem: com o texto eletrônico, por exemplo, ele pode intervir em seu coração, ou seja, no centro.

Tudo isso nos leva a crer que, neste sentido, a autoridade antes imposta pelo escrito também vem perdendo campo, pois a atitude de reverência, obediência ou meditação ante ao texto já não encontra mais espaço com a

⁵ CHARTIER, ROGER *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo, Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

existência de diferentes suportes materiais que hoje confundem a distinção entre autor e leitor, entre autoridade e apropriação.

2.1b **Diferentes práticas da leitura**

As situações e práticas de leitura são historicamente variáveis. A imagem de um leitor comum, em silêncio, com os olhos fixos às páginas do livro, como parte de um ato de foro íntimo, secreto e individual, nem sempre existiu. Essa prática de leitura silenciosa, aliás, nem sempre foi a dominante. El Far (2006) explica que desde a invenção da imprensa por Gutenberg, por volta do século XV, o livro ganhou várias formas e propósitos, mas esse movimento, que tinha como objetivo tornar a leitura sedutora e atraente, levou longos anos para ser, enfim, concretizado. O Ocidente, àquela época, encontrava-se completamente enraizado no universo da oralidade. Parte de festas, da diplomacia, da pregação religiosa, do discurso dos governantes, juízes e trovadores, lá estava a palavra: as pessoas viviam e atualizavam seu cotidiano por meio das vozes. A palavra escrita passa a ganhar espaço com a impressão, deixando que esse universo da oralidade seja, a partir de então, predominante somente em meios camponeses, de artesãos e de trabalhadores analfabetos de baixa renda.

Isso tudo, no entanto, não criou uma barreira de separação entre os mundos da escrita e da palavra falada. As cortes européias, por exemplo, ainda apreciavam as histórias contadas, a apresentação das peças de teatro e as canções poéticas dos trovadores. Aqui mesmo no Brasil, como relata El Far (*idem*), a popularização do livro não coloca em oposição esses dois tipos de leitura. Elas conviveram, sim, lado a lado, por muitos anos, fazendo com que a leitura para grandes platéias de ouvintes e a leitura reservada em uma sala de estudos coexistissem, principalmente no período colonial.

O primeiro relato de uma leitura silenciosa, de acordo com Manguel (1997), é a descrição que santo Agostinho faz de Ambrósio, bispo da cidade de Milão, na Itália, por volta do ano de 383. Uma maneira de ler tão estranha que Agostinho a registrou em suas *Confissões*. A descrição que o próprio Manguel faz de um leitor silencioso, após relatar o caso de santo Agostinho, serve para nos

fazer entender o quanto se diferenciam os processos de leitura em voz alta e leitura silenciosa:

“Olhos perscrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descreveria um leitor de hoje, sentado com um livro num café em frente à igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as *Confissões* de Santo Agostinho. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar comum.” (Manguel, 1997, p. 59)

Os meios urbanos, ainda nos séculos XVII e XVIII, se deparavam com a existência de um conjunto de relações com os textos que passava pelas leituras coletivas, que manipulam o texto, decifrado por uns para outros. As palavras escritas, desde os tempos mais remotos, eram destinadas a serem pronunciadas em voz alta, já que os signos traziam implícito, como se fossem suas almas, um som particular. A prática, no entanto, caiu em desuso, tornando a leitura silenciosa uma espécie de norma. O que vale lembrar é que a leitura em voz alta implica em compartilhamento; já com a leitura silenciosa, o leitor estabelece uma relação sem restrições com as palavras, que, naquele momento, podem existir em um espaço interior, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionam à vontade, permitindo comparações de memória com outros livros. Além disso, o texto lido de maneira silenciosa acaba por se tornar uma espécie de posse do leitor, seu conhecido íntimo.

Briggs e Burke (2004) e outros teóricos destacam outra mudança de grandes proporções nas práticas de leitura, com seu ponto alto no final do século XVIII, que vale ser mencionada aqui. É quando se acredita que as leituras, de modo geral, passam de “intensivas” para “extensivas”, ou, como o próprio Burke explica, citando Francis Bacon, “do hábito de ‘engolir’ livros para ‘provar’ deles” (p. 180).

Essa revolução, causada pela enxurrada de publicações que invadiam o mundo cerca de dois séculos depois da invenção da máquina de impressão por Gutenberg, fez com que o “mergulho na leitura” se transformasse em uma “leitura superficial”. O leitor não mais se aprofunda nos textos que lhe caem nas mãos, mas busca de tudo um pouco, pela grande variedade. Os jornais, sem dúvida, acompanharam essa transformação e se adaptaram à nova maneira de ler do seu

público, uma forma de leitura que poderia ser comparada ao que chamamos de “navegar na internet”, buscando apenas uma informação aqui e ali.

Por último, poderíamos destacar os diferentes tipos de leitura que podem ser realizadas a partir dos diferentes materiais. Já vimos, anteriormente, que os novos suportes, como o texto eletrônico, dão a possibilidade de uma maior intervenção do leitor sobre o escrito, criando, certamente, uma confusão de papéis entre autor e leitor. Além disso, novos e velhos suportes, materiais de qualquer tipo, também podem ser os responsáveis pelas maneiras de ler escolhidas por um leitor. Tomando o jornal, por exemplo, Chartier (1999) explica que, nos séculos XVII e XVIII, esse tipo de impresso ainda não tinha uma estrutura diferente do livro. Quando adquiriu um grande formato e sua distribuição passou a ser feita em grande escala, sendo vendido na rua a cada número, o jornal deu aos leitores daquela época uma possibilidade de atitude mais livre. Eles podiam carregá-lo, dobrá-lo, rasgá-lo, emprestá-lo, dividi-lo em partes... É importante ressaltar, no entanto, que um mesmo suporte não tem, necessariamente, o mesmo efeito sobre todos os indivíduos, em termos de posição do corpo e da mente frente ao escrito. Aqui falamos de um jornal que dava mais liberdade aos leitores do século XIX, mas, como poderá ser visto ao longo deste trabalho, hoje ele parece tirar a liberdade de crianças leitoras.

2.2

A relação imagem-texto na apropriação dos conteúdos pelo leitor

A leitura não se limita à apreensão de escritos: quando tratamos de mídia, inclusive impressa, tão importante quanto considerarmos os textos, é analisarmos, também, a leitura das imagens. Para tratar dessa relação imagem-texto, trago algumas das considerações feitas por autores do campo de recepção latino-americanos, como Jesús Martin-Barbero e Guillermo Orozco-Goméz, além de outros autores.

Assim como Chartier e outros estudiosos do campo da leitura, os teóricos ligados aos Estudos de Recepção Latino-Americanos consideram que o receptor, neste caso de mídia, tem o que chamam de “possibilidade de ação”. Para Jesús Martin-Barbero (2004) a mensagem nos meios de comunicação não tem um efeito devastador sobre o seu receptor e, por essa razão, devem ser analisadas as práticas

cotidianas deste mesmo telespectador/ouvinte/leitor, pois nem todo consumo é interiorização automática de valores da classe dominante. O autor não deixa de, no entanto, apontar os dispositivos técnicos dos quais se utiliza a indústria midiática no sentido de tentar garantir uma maior aproximação com aqueles a quem ela se dirige, como a especialização das mídias em diversos tipos de informação. Cada um desses meios trabalha com uma temporalidade social diferente, afirma o autor, por isso o rádio vive do instantâneo, transformando gesto em palavra; a TV insere o espetáculo diretamente de seu espaço, ao vivo; e a imprensa escrita coloca o acontecimento em um tempo e em um espaço de reflexão, de um descobrimento lento, de uma confrontação de testemunhos.

Martin-Barbero ressalta que essa especialização das mídias, de modo algum, representa um isolamento: a palavra de ordem é cooperação, que funciona como uma espécie de divisão de tarefas, fazendo com que a mídia impressa se aproprie do sucesso dos outros meios de comunicação. É desta forma que se pode perceber que do rádio, por exemplo, a imprensa escrita aprendeu como estender sua gama de tons, tanto no plano material com diferentes tipos de letra, composição, da titulação, entre outros, como também na sua prosa, com o tom sério que o jornalismo impresso, de modo geral, sempre tenta se diferenciar dos outros veículos. Já com as contribuições vindas do cinema, a imprensa escrita traduz a necessidade de dar movimento às páginas e enquadrar por planos, ou seja, organizar a página para que algumas notícias sejam situadas em primeiro plano e outras, ao contrário, fiquem em um plano tão geral que possam se confundir com o fundo do jornal. A análise que este autor faz do relacionamento que se estabelece entre jornal e televisão nos dá pistas sobre as relações texto-imagem.

“Com a TV, a imprensa mantém um relacionamento bem particular. De um lado o desafio da iconicidade: mais fotos, melhor técnica, tanto na tomada como na impressão, o convencimento de que ‘uma imagem vale mais por mil palavras’ e, portanto, quanto mais imagem, mais informação e maior objetividade. Porém, paradoxalmente, a mais imagem corresponde mais imaginário, mais espetáculo, menos seriedade. Daí vem a consequência de que os ‘sérios’ como *Le Monde* continuem pura letra, sem uma foto.” (Martin-Barbero, 2004, p. 94)

É preciso relatar que gravuras e fotografias, muito antes da invenção da TV, certamente ajudaram a levar os impressos para o centro da vida cotidiana no Brasil e no mundo, por volta do século XIX. Como afirma El Far (2006), as imagens nos romances retratavam as cenas de maior impacto, assim como as

fotografias em livros de viagens e científicos comprovavam a existência de fatos e lugares distantes. Em todos os gêneros, a imagem facilitava o exercício da leitura, deixando o texto mais leve e prazeroso.

A autora explica que, nos jornais diários do país, a fotografia chegou na virada do século XIX para o século XX, e sua inserção se deu, em um primeiro momento, de maneira tímida. Não demorou muito, porém, para que ela passasse a fazer parte das notícias de destaque: era a maneira que os impressos encontravam de oferecer uma pequena pausa aos seus leitores em meio a um mundo de textos.

Outro ponto interessante é abordado por Orozco-Gomez (2001) que, analisando o que podemos chamar de audiência ativa, ou seja, aquela que tem possibilidade de ação frente ao que lhe é oferecido pela mídia, observa diferenças entre palavra — linguagem escrita — e imagem — linguagem visual. Para o autor, o texto escrito exige um grau de abstração que faz com que a palavra, ou seja, a linguagem escrita, passe primeiro pela razão e só depois chegue aos sentidos. O visual, por sua vez, se diferencia do texto escrito porque automaticamente se conecta aos sentidos de seus interlocutores (vista), podendo ou não se conectar, a partir daí, com a razão. A palavra é um signo que se refere a outros significados que não estão nela explícitos e que só podemos construir pela ação interpretativa do leitor e pela ação intencionada do escritor. Na televisão, por exemplo, a imagem é, ao mesmo tempo, significante e significado por sua concreticidade e pela universalidade do código visual. O ponto proposto por Orozco-Gomez nos ajuda a diferenciar a recepção de uma imagem e de um som da recepção de um texto escrito: ler exige uma concentração diferente daquela que usamos para ver ou ouvir.

François Bresson (2001) nos dá uma pista fundamental para melhor compreendermos o que afirma Orozco-Gomez. Para Bresson, a escrita nada mais é que uma codificação da linguagem oral, esta sim única forma da língua que podemos considerar “natural”. A linguagem oral, com a qual estabelecemos contato já nos primeiros meses de vida, apresenta um procedimento espontâneo de aquisição e não precisa, ao contrário da escrita e da leitura, ser organizada e socialmente dirigida. A leitura e a escrita configuram práticas sociais que não se adquirem somente com o contato com o escrito e com a observação de leituras, ou seja, elas requerem ensino. De outra maneira, seríamos capazes de ler textos

inteiros apenas a partir da nossa interação com os cartazes ou as placas com os quais nos deparamos desde cedo na rua ou na televisão.

McLuhan (1979) faz uma ponte entre texto e imagem não a partir de fotografias, mas sim através de gravuras e cartuns. Ele observa que o caráter de uma gravura ou de um cartum de um impresso é muito similar ao da imagem da TV, pois oferece poucos dados sobre os objetos presentes e exige, em consequência, um alto grau de participação do espectador.

É a imagem que permite que o leitor possa atribuir um sentido, mesmo quando não compreende o idioma no qual estão escritas suas legendas. Manguel (1997) conta um caso pessoal, de quando, em meio ao aeroporto de Narita, resolveu folhear uma revista em quadrinhos japonesa:

“Folheio uma revista em quadrinhos japonesa no aeroporto de Narita e invento uma narrativa para as personagens que falam numa escrita que nunca aprendi. Tentar ler um livro numa língua que não conheço – grego, russo, sânscrito – evidentemente não me revela nada. Mas, se o livro é ilustrado, mesmo não conseguindo ler as legendas posso em geral atribuir um sentido, embora não necessariamente o explicado no texto.” (Manguel, 1996, p. 116)

Santaella e Noth (2001) afirmam que o código verbal não pode se desenvolver sem imagens e que as relações que se estabelecem entre imagem e texto podem caracterizar, em alguns casos, pólos extremos que vão da redundância a informatividade. Assim, estabelecem três escalas:

- 1) Imagem inferior ao texto: ela simplesmente o complementa, sendo, portanto, redundante. Tal caso acontece, ocasionalmente, com ilustrações de livros.
- 2) Imagem superior ao texto: ela o domina, sendo mais informativa que o escrito. Exemplificações enciclopédicas são um bom exemplo para ilustrar esse caso. Sem a imagem, a concepção do objeto é muito difícil de ser conseguida.
- 3) Imagem e texto têm a mesma importância: nesse caso, ela está integrada ao escrito, havendo uma complementaridade.

Santaella e Noth ressaltam, no entanto, que nos meios da imprensa não se trata meramente de uma díade entre texto e imagem, uma adição de duas mensagens informativas diferentes. O jornal e as revistas apresentariam, segundo as autoras, tríades formadas por texto impresso, imagem ilustrativa e legenda: um

comenta o outro. A imagem, sozinha, não é entendida, por isso precisa de uma legenda que a comente. A imagem comenta o texto e, em alguns casos, ela comenta até sua própria legenda.

3 Estratégia metodológica

3.1 A opção por oficinas

Como estratégia metodológica de investigação no campo empírico, optou-se pela realização de oficinas semanais, com grupos de 16 a 20 alunos, em duas escolas de realidades distintas, durante três meses em cada uma delas. A opção por oficinas se deve ao fato de que, a partir dessa estratégia, é possível assumir um princípio de dialogia, como explicam Salgado; Pereira e Jobim e Souza (2005). De acordo com as autoras, o princípio da dialogia consiste em “*deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas*”. Ao se realizar um processo de pesquisa com crianças, é necessário levar em consideração que o pesquisador é sempre um adulto, “*um Outro por excelência*” em relação ao pesquisado, como explicam. O trabalho de campo feito para esta dissertação tenta resgatar um diálogo entre crianças e adultos, para que possamos compreendê-las a partir de seu discurso próprio e para que elas também possam perceber no adulto outras formas de lidar com a vida contemporânea. Propor oficinas em pesquisas deste tipo, como explica Fernandes (2003), possibilita um maior contato com as crianças e o trabalho continuado facilita um “*estreitamento da confiança*” (p. 35), o que é, de certa forma, fundamental para que elas ajam com naturalidade, se abram e digam o que pensam.

O trabalho de Roger Chartier (1994) sobre práticas de leitura indica que a interpretação de determinado texto ultrapassa o momento em que o receptor se encontra diante dele, lendo sozinho. Esse receptor dá sentido ao que lê individualmente, ainda que a produção de sentido seja feita também através da ressignificação do material. A visão própria e individual do que se lê, no entanto, ganha novos contornos a partir da interação do leitor com sua família, com seus colegas, com seus professores e com outras formas de mediação com as quais se depara. A leitura, de acordo com Chartier, “*não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros*” (1994: p.16).

Para Orozco Gómez (2001), a recepção não pode ser entendida como simples recebimento, mas sim como uma interação, sempre mediada pelas mais distintas fontes e que terá como resultado diversos tipos de apropriação, que podem ir desde a mera reprodução até formas diferenciadas de resistência e sustentação. As “distintas fontes”, ou seja, as chamadas mediações, são, na visão de Orozco Gómez, instâncias que interferem na produção de sentidos.

“*Mediación* no es entendida aquí como un filtro, sino como un *proceso estructurante* que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de éstas a los referentes mediáticos con los que interactúan.” (Orozco Gómez, p. 23, 2001)

É certo que o efeito de uma mediação sobre qualquer sujeito é inapreensível, uma vez que somos incapazes de mensurar esse fenômeno, que se dá de forma tão particular. O que se pode obter empiricamente é tão somente um mapeamento de indícios e pistas indicativas da ação de várias fontes de mediação sobre os sujeitos e que são importantes tanto na maneira pela qual apreendem os textos, quanto na formação de seu discurso. A realização de oficinas de leitura e análise de materiais impressos ajuda a fazer esse tipo de mapeamento, na medida em que permite ao pesquisador observar a relação que está sendo estabelecida entre o leitor e o texto e, ao mesmo tempo, registrar reações, comentários e observações do mesmo a respeito do que lê. Em situação de oficina, várias formas de registro são utilizadas ao mesmo tempo: produção de textos e desenhos, montagem de materiais gráficos (jornais e revistas), produção de imagens, gravação em áudio e vídeo de comentários e opiniões dos participantes, que acontecem durante a realização do trabalho, e assim por diante.

As condições em que o sujeito se relaciona com determinado produto (mediação situacional), a relação que ele tem com a tecnologia (mediação tecnológica), a influência que instituições, como escola, família, religião, colegas, entre outros, exercem sobre ele (mediação institucional) e suas habilidades próprias, tais como inteligência e memória (mediação individual) são importantes para entendermos o contexto do sentido que ele atribui ao material que tem em mãos.

Além da interpretação feita pelos sujeitos a partir de sua interação com terceiros e das mediações que incidem sobre eles, as oficinas tomadas como

estratégia metodológica ainda nos permitem ter como foco dois aspectos importantes: a leitura silenciosa e a leitura socializada.

Observar como as crianças lêem silenciosamente, como escolhem o que lhes parece interessante em meio a uma grande oferta de materiais jornalísticos, de que posição corporal se utilizam para a leitura, quanto tempo destinam a cada texto que encontram e se lêem com interesse ou logo se dispersam com o material do colega são questões extremamente importantes e difíceis de serem captadas através de outras formas de investigação. Para Goulemot (2001), o “corpo leitor” é um bom indicativo e nos dá pistas de por que caminhos trilha a leitura individual. O autor explica que existe, tanto na leitura de divertimento, quanto em qualquer outro tipo de leitura, uma posição e/ou uma atitude do corpo.

“Somos um corpo leitor que cansa ou fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câimbras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê. (...) As relações com o livro, isto é, a possibilidade de constituir sentido, dá-se por meio dessas atitudes do leitor. (...) o corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelo de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também de uma liberdade em que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular.” (Goulemot, 2001, p. 109-110)

Cavallo e Chartier (2002), ao fazerem considerações sobre o que chamam de “revolução da leitura”, da Idade Média, que tem raízes nos séculos XII e XIII e que transforma os modos de ler – do oral para o silencioso –, nos fornecem uma importante interpretação da leitura silenciosa.

“A leitura silenciosa, de fato, instaura uma relação com o escrito que pode ser mais livre, mais secreta, totalmente interior. Ela permite uma leitura rápida e ágil, que não é desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre discurso e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices.” (Cavallo e Chartier, 2002, p. 28)

Mesmo que tenhamos como certo que observar a leitura silenciosa, prática tão comum do nosso tempo (bem mais do que a leitura oralizada), é pertinente para esta pesquisa a proposição de leituras socializadas. A leitura em voz alta, realizada em grupo, permite não só perceber o ritmo de leitura, a entonação e o interesse dos sujeitos, como também serve de palco para discussões ou opiniões expressas, de maneira bem mais imediata. Como afirma Chartier (1994), a leitura em voz alta, em conjunto, serviu, nos séculos XVI e XVII, não só para que o texto

fosse “lido” por aqueles que não sabiam como o decifrar e o faziam através da mediação da voz de terceiros, mas também para unir as formas de sociabilidade que se encontravam em símbolos de privacidade: “*a intimidade familiar, a convivência mundana e a convivência letrada*” (p. 17).

A leitura em voz alta é ainda responsável por um outro importante reconhecimento, não só por parte da pesquisadora, mas também por parte dos sujeitos participantes da pesquisa: o de que o escrito é incompleto sem o leitor, sem a sua voz. Svenbro (2002) é um dos autores que analisa a leitura na Grécia antiga e ressalta a grande quantidade (mais de uma dezena) de verbos que, em grego, significam “ler”, atestados a partir de 500 a.C. O significado disso, segundo ele, é que, além da diversidade dialetal da língua, existiam os mais diversos modos de ler, entre eles o *némein*, que significa, literalmente, distribuir. Ou ainda o *epilégesthai*, que tem como significado “acrescentar um dizer a”. Svenbro afirma que a partir dos exames que faz dos verbos que, em grego, significam “ler”, algumas características importantes da leitura na Grécia podem ser traçadas. Uma delas é que a escrita necessitava de uma sonorização:

“Se o escrito é incompleto sem a voz, isto significa também que ele deve apropriar-se de uma voz a fim de se realizar plenamente. Como vimos, o escritor conta com a chegada de um leitor disposto a colocar sua voz a serviço do escrito com a finalidade de distribuir seu conteúdo aos passantes, aos ‘ouvintes do texto’. (...) Ser lido é conseqüentemente exercer um poder sobre o corpo do leitor, até mesmo a grande distância no espaço e no tempo.” (Svenbro, p. 49, 2002)

3.2 Relação das oficinas realizadas

Cohn (2005) avalia que o campo das análises que têm a criança como foco é amplo e variado. Desta forma, cada pesquisa deve se decidir por uma metodologia, seja a observação participante, ou a coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças, os registros audiovisuais realizados também pelas crianças, ou ainda a combinação de várias dessas técnicas e metodologias. Como explica a autora:

“Pode-se, por exemplo, optar por coletar desenhos realizados pelas crianças com um mínimo de intervenção, seja nos materiais, no local de realização, no conteúdo; pode-se, ao contrário, pedir que as crianças façam desenhos a partir de um determinado tema de interesse da pesquisa, como, digamos, a família ou a

escola. (...) Pode-se, ainda, trabalhar com alguns desenhos esquemáticos e temáticos com as crianças, de modo a entender uma questão específica. (...) Tendo os desenhos em mãos, o pesquisador pode pedir às crianças que os comentem, ou mesmo que elaborem histórias a seu respeito.” (Cohn, 2005, p. 46)

De qualquer forma, afirma Cohn, há que se enfatizar um caráter dialógico, de interação, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condição de igualdade e ouvir delas o que pensam sobre o mundo e sobre o que fazem. Seguindo essa linha de raciocínio, não só de Cohn, mas também de Salgado; Pereira e Jobim e Souza (2005), as oficinas foram assim estruturadas:

Oficina 1 – Entrevista coletiva (apresentação dos alunos e da pesquisadora)

Munidos de um gravador e sentados em roda, os alunos deveriam passar o equipamento de mão em mão, para serem entrevistados pelos colegas. Antes de responderem às perguntas, foi pedido que cada um dissesse seu nome, idade e série e, a partir de então, as outras crianças poderiam perguntar o que quisessem, sem restrição ou sugestão de temas pela pesquisadora. Ao final da rodada, a própria pesquisadora também foi entrevistada.

Oficina 2 – Reconhecimento da relação entre as crianças envolvidas na pesquisa e jornais impressos

Os participantes receberam uma folha de papel e canetas coloridas para que expusessem suas opiniões sobre “jornal impresso”. Em um dos lados da folha, a pesquisadora pediu que as crianças fizessem um desenho a partir da pergunta “O que é um jornal para mim?”; e que escrevessem uma palavra, ou uma frase, que resumisse seus pensamentos. No outro lado da folha, uma outra imagem deveria ser desenhada a partir da pergunta “Como eu acho que o jornal deveria ser?”. A confecção dos desenhos foi seguida de um debate, em que os alunos explicaram seus desenhos.

Oficina 3 – Reconhecimento da relação entre as crianças envolvidas na pesquisa e revistas

As crianças receberam uma folha de papel, canetas coloridas e foi pedido que elas desenhassem uma capa de revista a partir de seus desejos. A pesquisadora solicitou que lembrassem de qualquer publicação que sentissem vontade de

comprar em uma banca de jornal. Para aqueles que não quisessem “comprar” nenhuma das revistas disponíveis no mercado, havia a opção de inventar um novo título, explicando que assuntos seriam abordados na publicação imaginada e para que público ela seria destinada. Depois dos desenhos, as crianças explicaram suas escolhas em um debate.

Oficina 4 – Leitura de jornais

Nas oficinas de leitura de jornal, as crianças podiam folhear e ler, da maneira que achassem melhor, jornais de grande circulação no Rio de Janeiro, levados pela pesquisadora. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “O Globo”, “Jornal do Brasil”, “Extra”, “O Dia”, “Meia Hora”, “Expresso”, “Tribuna da Imprensa”, “Jornal do Commercio”, “Lance!”, “Jornal dos Sports”, “Gazeta Mercantil” e “Valor Econômico”. Depois de lerem, foi pedido que comentassem o que mais lhes chamou atenção e que considerações faziam sobre aqueles impressos.

Oficina 5 – Leitura de revistas

Nas oficinas de leitura de revistas, as crianças podiam folhear e ler, da maneira que achassem melhor, revistas voltadas para públicos diversos, levadas pela pesquisadora. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “Capricho”, “Atrevida”, “Caras”, “Contigo”, “Quem”, “Veja”, “Viva Mais!”, “Isto é”, “Época”, “Marie Claire”, “Vogue”, “Boa Forma”, “Superinteressante”, “TPM”, “Recreio”, “Gênios”, “Ação Games”, “Placar”, “Revista O Globo” e “Canal Extra”.

Oficina 6 – A recepção de impressos voltados para o público infantil

A atividade foi proposta com a intenção de ouvir dos participantes que opiniões tinham sobre mídia impressa infantil, além de suas considerações sobre a relação entre crianças e jornais/revistas. Sentados em cadeiras, os alunos passavam de mão em mão uma caixa com perguntas. Cada criança sorteava uma questão, que deveria ser discutida por todos. As perguntas foram: “Você se considera criança?”; “Criança gosta de jornal?”; “Criança gosta de revista?”; “Que qualidades deve ter um jornalista que escreve para crianças?”; “Você lembra de alguma reportagem que tenha lido no ‘Globinho’?”; “Você se lembra de alguma

reportagem que tenha lido na ‘Recreio’?; “O que um jornal ou uma revista para crianças deve ter?”.

Oficina 7 - Leitura de “Globinho”

Atividade de leitura só com exemplares do “Globinho”. Os impressos foram dispostos sobre as mesas e os alunos puderam escolher que edições gostariam de ler. A atividade foi seguida de um debate, em que as crianças expressaram suas opiniões sobre o caderno.

Oficina 8 – Leitura de “Recreio”

Da mesma maneira que foi conduzida a oficina de leitura dos exemplares do “Globinho”, foi realizada também uma atividade só com revistas “Recreio”. As publicações foram dispostas sobre as mesas, para que as crianças pudessem escolher o que gostariam de ler. A atividade foi seguida de um debate.

Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Depois do reconhecimento dos dois impressos, foi feita uma atividade de leitura em grupo para comparação de reportagens de capa nos dois veículos trabalhados. A seleção das matérias foi feita com base nos temas favoritos das crianças. A partir de leituras feitas em voz alta e em grupo, elas expressaram suas opiniões sobre as duas reportagens que tinham como tema principal o desenho animado “Bob Esponja”.

Oficina 10 - Pensando em novas capas para “Globinho” e “Recreio”

Os alunos deveriam sugerir outras reportagens de capa para os dois veículos trabalhados. O único pedido era que pensassem em matérias que considerassem apropriadas para as publicações. Divididos em grupos, eles ainda puderam escolher o veículo com o qual gostariam de trabalhar. Algumas das crianças preferiram trabalhar individualmente, o que foi consentido pela pesquisadora.

Oficina 11 – Pensando em novas pautas para públicos determinados

Nesta oficina de pautas, foi pedido que as crianças pensassem em reportagens voltadas para um público de 8 a 12 anos, faixa etária apontada por ambas

publicações trabalhadas como seu público-alvo. Logo depois, elas deveriam pensar em outras sugestões de reportagens, desta vez voltadas para elas próprias.

Oficinas 12, 13 e 14 – Criação de um impresso próprio

A criação de um veículo jornalístico próprio, pensado e realizado pelas crianças, foi a proposta das últimas três oficinas. A montagem do impresso foi feita a partir das seguintes etapas: escolha do formato (jornal ou revista), escolha dos temas abordados na publicação, divisão dos alunos de acordo com os temas que gostariam de escrever, escolha do nome da publicação, pesquisa sobre os temas que seriam abordados, sugestão de pautas, definição do número de páginas e de como os temas seriam divididos no impresso, redação das reportagens, diagramação das páginas, fechamento das publicações.

Fotos 1 e 2



Oficina na escola pública: crianças fazem seus desenhos

Fotos 3 e 4

Oficina na escola particular: crianças fazem seus desenhos

Foto 5**Oficina na escola pública: crianças lêem e discutem jornais****Foto 6****Oficina na escola particular: crianças lêem e discutem jornais**

3.3 Principal material utilizado nas oficinas de leitura

Para a realização das oficinas de leitura, optou-se principalmente pelo uso de dois impressos jornalísticos voltados para o público infantil: a revista “Recreio”, da editora Abril, e o suplemento infantil do jornal “O Globo”, o “Globinho”. A opção por estes materiais se deveu ao fato de que são duas publicações de grande alcance, conhecidas pela maioria das crianças e que apresentam formatos diferentes, sendo um jornal e o outro, revista.

A revista semanal “Recreio” foi lançada no final dos anos 60, por Sônia Robatto, escritora, e Waldir Igayara, ilustrador. Nesta época, ela ainda não contava com um conteúdo jornalístico, mas apenas com atividades e passatempos. Relançada há seis anos para um público na faixa etária em torno dos 7 aos 12 anos, a “Recreio” assumiu uma nova linha editorial, desta vez com reportagens sobre temas como DNA, terrorismo e células-tronco - assuntos que, à princípio, parecem difíceis de serem explicados para crianças. Matérias ligadas a estréias de filmes infantis, jogos eletrônicos e programas de televisão para crianças também são facilmente encontradas nas páginas e na capa da publicação. Hoje a Recreio tem cerca de 40 páginas e publica, além de reportagens, quadrinhos, passatempos, dicas de culinária, testes, curiosidades, cartas e fotos dos leitores, material para pesquisa escolar e piadas.

O suplemento infantil “Globinho” surgiu em 1938 e era publicado sempre na edição vespertina de sexta-feira do jornal “O Globo”. Além de histórias em quadrinhos, o veículo também organizava séries de reportagens sobre grandes personalidades, tendo sido Abraham Lincoln o tema do primeiro número. Depois de ter passado por inúmeras reformas, o suplemento hoje é publicado aos sábados e tem oito páginas coloridas com reportagens, notícias importantes da semana, quadrinhos, passatempos, desenhos e cartas dos leitores, dicas de CDs, DVDs e programação cultural da cidade. O público-alvo vai dos 8 aos 12 anos e são as crianças que votam pela internet, semanalmente, na reportagem de capa que querem ler no próximo número, a partir de duas sugestões fornecidas pelo suplemento. Entre os principais assuntos abordados pela publicação estão lançamentos de filmes infantis, programas culturais voltados para crianças e datas importantes. A principal proposta do suplemento é cultivar desde cedo na criança

o hábito de ler jornal, uma vez que o número de leitores jovens de jornais vem caindo no mundo inteiro, diz a editora Adriana Barsotti, em entrevista ao sítio Rio Mídia, da MultiRio⁶.

3.4 Apresentação do campo empírico

Definida a maneira pela qual a pesquisa em campo seria feita, passou-se para a busca de grupos de crianças, na faixa dos 11 e 12 anos, parte do público alvo de suplementos jornalísticos infantis, que pudessem se encontrar semanalmente com a pesquisadora. Chegou-se à conclusão de que o mais proveitoso seria a reunião com grupos de alunos de duas escolas de realidades econômicas distintas, uma pública e uma particular, a fim de encontrar sujeitos com instâncias de mediação diferenciadas e analisar como crianças de uma mesma faixa etária podem “consumir” um mesmo produto por diferentes caminhos. Apesar de viverem em diferentes cenários sociais e econômicos, era fundamental que ambos os grupos já tivessem desenvolvido trabalhos ligados à mídia, de uma forma geral, e que apresentassem, de maneira equilibrada, intimidade com veículos jornalísticos variados. Seria mais interessante e proveitoso que as crianças já expressassem pontos de vista próprios, adquiridos em um período anterior ao da presente pesquisa.

O primeiro contato telefônico com a escola particular, situada na Barra da Tijuca, foi feito com a própria diretora da instituição, no mês de abril de 2006. A escolha do colégio parecia adequada para a realização das oficinas porque os alunos de 5^a e 6^a séries da instituição têm, em todos os semestres, um tempo de 50 minutos reservado, a cada semana, para atividades livres variadas, também chamadas por eles de “oficinas”. As crianças devem se inscrever em uma dessas oficinas oferecidas pelo colégio. No segundo semestre de 2006, quando eu me propunha a dar início ao meu trabalho, os alunos tinham, como opções, atividades nas áreas robótica, teatro e dança. Vale observar que, apesar de terem o mesmo nome, as oficinas que já ocorriam na escola particular tinham um caráter diferenciado da que estava sendo proposta por mim naquele momento.

⁶ Disponível em:
<http://www.multirio.rj.gov.br/RIOMIDIA/por_entrevista_home_topo.asp?id_entrevista=16>.
Acesso em 9 Dez 2006.

A escola particular, com turmas da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, funciona em uma casa própria com capacidade para até 400 alunos e os estudantes são, em sua grande maioria, moradores da Barra da Tijuca ou bairros próximos, crianças e jovens de classe média alta. A direção da instituição mostrou-se bastante receptiva e em duas semanas marcamos uma reunião com a coordenadora responsável pelo Ensino Fundamental, para que eu apresentasse meu projeto de pesquisa e o roteiro das oficinas. A reunião foi também a minha primeira visita ao local.

A primeira impressão que se tem do local é a de uma escola muito preocupada com segurança. Para se chegar à recepção, é necessária uma identificação ainda na portaria, que é externa e se encontra protegida da rua através de grade e vidro escuro. O porteiro anuncia a presença à recepcionista por interfone e é necessário passar por dois portões até chegar ao interior da escola. Um pátio de areia e outro de grama, com brinquedos grandes e coloridos, ambos ao ar livre, representam uma espécie de “cartão de visitas” da instituição, já que são eles os primeiros espaços avistados por quem entra. O caminho até a recepção serve de divisão para os dois parques. O prédio foi construído para receber alunos e salas de aula, não se tratando de uma adaptação com tal finalidade, como acontece em muitas escolas da cidade. Isso fica bastante claro ao se observar as rampas, ao lado das escadas; a piscina climatizada e coberta; a iluminação natural através de clarabóias, as quadras polivalentes (coberta e ao ar livre); além de um pequeno anfiteatro coberto; uma biblioteca e uma sala de informática com medidas adequadas; e a pérgula no terraço, destinada a celebrações de cunho religioso.

Os murais dos corredores apresentam notícias da grande imprensa em que o colégio mereceu destaque; trabalhos de alunos de todas as idades, do jardim à 7ª série do Ensino Fundamental; e “curiosidades científicas”, retiradas de revistas jornalísticas infantis. O mural da biblioteca mostra o funcionamento do projeto “ciranda de livros” para os professores, que afixam no quadro os livros que lêem ao longo do ano. Há ainda, neste mesmo mural, informações sobre o trabalho que o colégio realiza com a revista “Galileu”, da Editora Globo, com turmas de 5ª a 7ª séries.

A reunião com a coordenadora foi proveitosa. Percebi que a própria escola mantém atividades regulares com o uso da mídia e seu interesse pelo trabalho

relacionado ao assunto é evidente. Quase um mês depois, após a análise do colégio sobre os projetos da minha dissertação e das oficinas, recebi um telefonema da coordenadora, que me informou que as atividades teriam início no mês de agosto. As oficinas seriam oferecidas na biblioteca, que, além de um espaço livre para atividades no chão, também possuía mesas e cadeiras, uma televisão e dois computadores. O próprio colégio se encarregou de distribuir autorizações, que deveriam ser assinadas pelos pais dos alunos, para que as oficinas pudessem ser gravadas em vídeo pela pesquisadora.

A escolha da escola pública que faria parte desta pesquisa se deu através da Secretaria municipal de Educação. O primeiro contato telefônico foi feito com a diretora da Divisão de Mídia-Educação do órgão, que logo sugeriu uma escola situada no Leblon, reconhecida pela importância que dá a projetos ligados ao estudo e análise de mídia. Depois de apresentar o roteiro das oficinas e obter aprovação oficial da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), responsável pela escola, pude fazer contato diretamente com a coordenadora da instituição, no mês de maio de 2006.

Uma reunião foi marcada com ela, na semana seguinte, quando fiz minha primeira visita à instituição. O colégio, que atende crianças apenas do segundo segmento do Ensino Fundamental, de 5^a a 8^a série, fica ao lado de outras três escolas públicas, em uma área nobre da Zona Sul, e a grande maioria de seus mais de mil alunos (dos turnos da manhã e da tarde) é moradora das comunidades da Rocinha e do Vidigal.

O controle de entrada e saída dos alunos é feito por um único porteiro, que não impôs nenhum tipo de barreira à minha presença na instituição. Informei apenas que procurava a coordenadora e ele me indicou o caminho. A primeira impressão que se tem da escola, ao entrar, é de que há necessidade de obras no local. Paredes descascadas, vazamentos e infiltrações, além de fiação aparente, são logo percebidos.

Uma enorme quantidade de alunos se concentrava na quadra coberta da escola (além dela, há mais uma, de menor tamanho), esperando o início das aulas do turno da tarde. Dentro do prédio, há salas de aula, de informática, de leitura, de vídeo, de professores e direção e um refeitório, mas os alunos só podem subir as escadas depois que o sinal soar, acompanhados do professor e enfileirados. Dentro do prédio, percebe-se que a preocupação com a segurança dos equipamentos é

grande: as salas de informática e de vídeo permanecem trancadas com cadeado, só podendo ser abertas por professores.

Nos murais dos corredores estão afixados trabalhos dos alunos de todas as séries, realizados nas aulas de Inglês, História e Português. Textos e fotos mostrando a vida e a obra de Guimarães Rosa ocupavam o maior mural da escola, logo na entrada do prédio. A sala de leitura possui um acervo bastante vasto, de romances, livros infantis, livros didáticos e dicionários de vários idiomas.

Foram necessárias mais quatro reuniões para que conseguíssemos dar início às oficinas. Como os alunos da escola não possuíam um tempo livre em que eu pudesse oferecer as atividades, chegamos a um impasse. Perguntei se não era possível conseguir dois tempos de aula por semana, de cerca de 45 minutos cada, cedidos por algum dos professores, de qualquer disciplina, para que pudéssemos dividir uma classe de 5^a série. A necessidade de dividi-los era grande, já que as turmas na escola possuem, em média, 40 alunos. A professora de História cedeu dois de seus tempos de aula da semana, mas as oficinas só puderam ter início em setembro. Elas seriam oferecidas a uma única turma, escolhida pela própria coordenadora.

As oficinas foram realizadas na sala de leitura da escola, que possui um bom número de mesas e cadeiras, uma televisão e um DVD. Se fosse necessário, poderíamos ainda usar a sala de informática, que fica ao lado e possui cerca de 15 computadores, desde que não estivesse ocupada. A responsável pela distribuição das autorizações para as gravações em vídeo das oficinas foi a própria pesquisadora.

4 Apresentação das crianças envolvidas na pesquisa

O grupo de oficina na escola particular era composto por 16 crianças (quatro meninos e 12 meninas), com idades entre 11 e 13 anos, com um número maior de crianças de 11. Nove dos alunos eram estudantes da 5ª série e sete já cursavam a 6ª série. Todos são moradores da Barra da Tijuca e bairros próximos, como São Conrado e Recreio dos Bandeirantes. As profissões de seus pais variam, mas a grande maioria está ligada a funções que exigem nível superior, como médicos, engenheiros e advogados. Quatorze dessas crianças se consideram brancas, uma se considera parda e uma não sabia como responder a essa questão⁷.

A escolha desses alunos para participarem da oficina não partiu da pesquisadora, mas sim das próprias crianças. Como o colégio adota um sistema de oficinas – e elas acontecem semanalmente - o jornalismo figurava como opção de escolha para os alunos, ao lado de robótica, teatro e dança. Eles próprios se inscrevem na oficina da qual querem participar durante o semestre. No início das nossas atividades, o número de alunos era 13, mas, até o quarto encontro, ele aumentou para 16 e assim permaneceu até o final. Os motivos apontados pelas crianças para terem escolhido jornalismo foram: “gosto de escrever” ou “gosto de Português”, “queria saber como se faz um jornal”, “meus amigos se inscreveram aqui e eu acompanhei” e “nunca tinha visto oferecerem oficina de jornalismo, quis ver como era”.

Já na escola pública, o número oficial de participantes era 43 e, por ser um número elevado, a turma foi dividida em dois grupos. Com o grande número de faltas, no entanto, nunca havia mais do que cerca de 35 alunos no total, resultando em uma média de 17 alunos por grupo de oficina. Entre os motivos apontados por eles para essas faltas estavam, principalmente, “problemas de saúde” e “questões de família”. Pela lista de chamada, havia 19 meninos e 24 meninas, todos alunos da 5ª série, com idades entre 11 e 16 anos, com um número maior de crianças de 11 e 12 anos. Cerca de 70% deles são moradores da Rocinha e quase todo o restante se divide por bairros ou comunidades próximos a essa comunidade, como

⁷ Informações obtidas através de aplicação de questionário para identificar nível sócio-econômico. Ver em Anexos.

Vidigal, Leblon e Lagoa. As profissões dos pais são, em sua maioria, ocupações que não exigem nível superior, como motorista, marceneiro, pedreiro, gerente de supermercado, mecânico, entre outros. Cerca de 57% dessas crianças afirmaram ser de cor parda, enquanto cerca de 28% disseram ser de cor negra e 10% branca. Apenas 5% dos alunos não souberam responder a essa questão⁸.

A escolha dessa turma para a realização das oficinas foi um acerto entre a pesquisadora, a coordenadora da escola e a profissional responsável pela sala de leitura da instituição. A coordenadora explicou que desejava, ela própria, ter mais informações a respeito desses alunos, considerados apáticos e desmotivados por muitos professores. A responsável pela sala de leitura também considerou uma boa escolha pela possibilidade de ter alguns dos horários cedidos pela professora de História desta turma, afirmando que ela conhecia bastante os alunos e poderia me auxiliar no que fosse necessário. Segundo a responsável pela sala de leitura, essa professora era “bastante preocupada com os alunos” e “muito responsável”. As crianças, de início, estranharam o fato de terem oficinas de jornalismo, algo que nunca haviam experimentado.

4.1 Nível sócio-econômico

A aplicação de um questionário com questões destinadas a identificar o nível sócio-econômico (NSE) das crianças participantes foi a última atividade realizada com elas, durante as últimas semanas de aula, quando as nossas atividades com jornalismo já haviam sido encerradas⁹. O estranhamento por parte de todos com relação ao questionário, tanto dos alunos da escola particular, quanto dos da escola pública, foi imediato e foi necessário que eu explicasse que as oficinas faziam parte de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado e que, por isso, era importante saber certas questões sobre suas vidas. Importante ressaltar que a pesquisadora já havia, no início das oficinas, explicado que as atividades serviriam para uma pesquisa de campo, como meio de obter resultados acerca da interação entre crianças e jornalismo. Alguns alunos da escola particular

⁸ Informações obtidas através de aplicação de questionário para identificar nível sócio-econômico. Ver em Anexos

⁹ O questionário completo está em anexo.

chegaram a perguntar se eu poderia divulgar para eles os resultados da pesquisa, quando fosse concluída.

As direções das duas escolas consentiram com a aplicação dos questionários, desde que os alunos não fossem identificados, com a intenção de preservá-los, e que o preenchimento do mesmo fosse opcional. Nenhuma das crianças, apesar dos questionamentos iniciais, negou-se a responder. Das 16 crianças da escola particular, 15 preencheram os formulários. Já na escola municipal, 35, das 43 crianças, responderam às questões. Os alunos que faltaram às últimas semanas de aula não puderam ser incluídos nesta amostragem. Os questionários foram aplicados em grupos de três a quatro crianças, com o acompanhamento da pesquisadora, para que não houvesse dúvidas a respeito das questões.

Nas tabelas abaixo é possível visualizar os resultados mais relevantes, obtidos com a aplicação do questionário. Os percentuais foram aproximados quando necessário:

Tabela 1

Você mora com:	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Avó(s) e/ou avô(s)	14%	15%
Mãe ou madrasta	100%	95%
Pai ou padrasto	74%	90%
Irmão ou irmã (incluindo meio-irmãos e irmãos de criação)	67%	63%
Outras pessoas	47%	27%

Tabela 2

Quantas pessoas moram com você?	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Moro com 1 pessoa	0%	0%
Moro com 2 pessoas	20%	11%
Moro com 3 pessoas	27%	26%
Moro com 4 a 5 pessoas	47%	48%
Moro com 6 a 8 pessoas	6%	15%
Moro com mais de 8 pessoas	0%	0%

O nível de escolaridade dos pais é, certamente, uma das questões que mais diferem nos resultados, quando comparamos alunos da escola pública com alunos da escola particular.

Tabela 3

Escolaridade da mãe (ou outra mulher responsável):	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Nunca estudou	0%	0%
Até a 4 ^a série	0%	21%
Até a 8 ^a série	0%	42%
Até o ensino médio	20%	16%
Até o ensino superior	60%	0%
Não sei	20%	21%

Tabela 4

Escolaridade do pai (ou outro homem responsável):	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Nunca estudou	0%	11%
Até a 4 ^a série	0%	22%
Até a 8 ^a série	0%	39%
Até o ensino médio	0%	11%
Até o ensino superior	90%	6%
Não sei	10%	11%

Sobre os itens que possuem em casa, é importante ressaltar, para esta pesquisa, as diferenças nos resultados obtidos nas questões de “assinatura de jornal” e “acesso à internet”. Apesar de os números da escola pública parecerem baixos, se comparados aos da escola particular, nesses quesitos, constatou-se, nas oficinas, que os jornais lidos pelas famílias das crianças da escola pública são comprados em banca, pois muitas dessas publicações não possuem sistema de assinatura, como é o caso dos jornais “Extra” e “Meia Hora”. Isso quer dizer que a maior parte desses estudantes possui jornal em casa todos os dias, mas ele não é entregue, sendo comprado na banca pela manhã.

A possibilidade de acessar a internet de casa é bastante reduzida entre os alunos da escola municipal. Vale ressaltar, no entanto, que foi percebido, também através das oficinas, que o acesso à rede mundial de computadores é feito, com alguma frequência, em casa de parentes que moram próximos ou de vizinhos, em *lan houses* e na escola. Isso explica, em parte, a familiaridade que essas crianças demonstram ter com sítios de relacionamento como o orkut; de busca, como o Google; além de ambientes de troca sincrônica de mensagens, como o MSN. O uso de computadores, mesmo sem acesso à internet, é feito em casa por uma boa parte delas, como se pode constatar na tabela 3.7, que mostra que 47% das crianças da escola pública possuem pelo menos um computador em casa. Segundo elas, ele é usado para criar apresentações de trabalhos escolares, principalmente com o uso de editores de texto.

Tabela 5

Você possui em casa:	ESCOLA PARTICULAR	ESCOLA PÚBLICA
Assinatura de jornal	94%	15%
TV a cabo ou por assinatura	87%	85%
Revistas de informação geral	94%	69%
Fitas de vídeo ou DVDs	100%	90%
Livros de literatura	100%	85%
CDs de música	100%	90%
Acesso à internet	94%	32%
Instrumentos musicais	54%	32%

A televisão e os aparelhos de vídeo e DVD são, claramente, itens valorizados. Quase todos os lares possuem, pelo menos, dois televisores, quando não mais (ver tabelas 3.6 e 3.7). O mesmo acontece com telefones celulares. Em duas das oficinas, todas as crianças declararam assistir à televisão todos os dias, por pelo menos três horas.

Tabela 6

ESCOLA PARTICULAR				
Itens que você possui na sua casa:	Quantidades			
	0	1	2	3 ou mais
Banheiro	0%	0%	40%	60%
Rádio	0%	20%	14%	66%
Televisão	0%	0%	0%	100%
Videocassete ou DVD	0%	20%	26%	54%
Computador	0%	53%	13%	34%
Telefone fixo	0%	20%	6%	74%
Telefone celular	0%	0%	0%	100%
Máquina de lavar	0%	100%	0%	0%
Automóvel	13%	20%	53%	14%

Tabela 7

ESCOLA PÚBLICA				
Itens que você possui na sua casa:	Quantidades			
	0	1	2	3 ou mais
Banheiro	0%	90%	5%	5%
Rádio	0%	31%	54%	15%
Televisão	0%	5%	79%	16%
Videocassete ou DVD	11%	84%	5%	0%
Computador	53%	47%	0%	0%
Telefone fixo	16%	74%	11%	0%
Telefone celular	5%	20%	21%	54%
Máquina de lavar	26%	74%	0%	0%
Automóvel	74%	21%	5%	0%

4.2 Entrevista coletiva

O início das oficinas se deu com uma longa entrevista coletiva. Para que eu pudesse conhecer as crianças envolvidas na pesquisa, e elas a mim, minha proposta como primeira atividade era que todos fôssemos entrevistados. As perguntas, de tema livre, seriam formuladas por eles próprios. Um gravador, do mesmo tipo que é usado por repórteres de jornal impresso, foi o único equipamento utilizado. Sentados em roda, os alunos iam passando o gravador de mão em mão, com uma exigência: antes de responderem às perguntas feitas pelos colegas, cada um deveria dizer seu nome, idade e série. A partir daí, os colegas poderiam perguntar o que quisessem e estipulamos juntos que cada um responderia de três a quatro questões – o número foi o mesmo para todas as turmas.

A entrevista mostrou-se uma excelente fonte de informações, já que havia a possibilidade de conhecê-los não só a partir do que respondiam, mas principalmente através do que perguntavam. Por meio de seus questionamentos, foi possível detectar seus principais interesses, os assuntos que mais os atraíam, os temas que consideravam mais divertidos e, acima de tudo, as relações estabelecidas entre pessoas que já se conheciam, mas que ainda eram desconhecidas para mim. A brincadeira de perguntas e respostas introduziu o tema “jornalismo” de maneira leve, uma vez que nos divertíamos enquanto estávamos realizando uma entrevista de cunho jornalístico e deu-me a possibilidade de perceber, de modo sutil, quais eram os “grupinhos” já formados, os laços de amizade, o relacionamento entre meninos e meninas dentro de uma mesma turma e entre crianças de idades diferentes.

Os alunos da escola particular começaram a atividade de maneira mais tímida que os da escola pública. A possibilidade de perguntarem “qualquer coisa”, sobre “qualquer tema”, pareceu tê-los deixado perdidos por alguns instantes, como se estivessem atordoados. Eles chegaram a me pedir um exemplo, mas eu insisti que as perguntas deveriam ser formuladas por eles próprios. “*Futebol?*”, arriscou um menino de 11 anos. “*Podem perguntar sobre futebol e o que mais quiserem*”, respondi. A dificuldade inicial que encontraram para se entrevistarem

pôde ser percebida na primeira pergunta proposta por um menino. A primeira entrevistada, com o gravador em punho, disse:

Carolina, 12 anos: Meu nome é Carolina, tenho 12 anos e estou na sexta série.

Josy: Quem tem perguntas para a Carolina?

Tommy, 12 anos: Eu tenho. Qual é o seu nome? (risos)

Antes de a entrevista começar, os alunos me perguntaram se iriam produzir um jornal nas nossas oficinas e se essa entrevista poderia sair na publicação que montassem.

O tema central das primeiras perguntas feitas pelas crianças foi “escola”. Questões como “*Qual é a sua matéria preferida?*”, “*Você é muito c.d.f. [estuda muito]?*”, “*Qual o professor que você mais gosta?*” e “*Qual foi a série que você repetiu?*” foram colocadas para os primeiros entrevistados e eu percebi que, além de ser um assunto muito importante e presente em seu cotidiano, a escola era o principal elo de ligação entre os participantes da oficina na escola particular, que se conhecem desde pequenos porque estudam no mesmo lugar. Além disso, cabe ressaltar que, ao meu ver, essa foi uma das maneiras encontradas por eles mesmos de se apresentarem para mim, única desconhecida do grupo, já que muitos “entrevistadores” formulavam suas perguntas mesmo sabendo as respostas que seriam dadas por seus “entrevistados”. Um exemplo:

Flávia, 11 anos: Você é muito estudiosa?

Paula, 11 anos: Eu estudo normal, não é muito. Mas tiro notas boas.

Flávia, 11 anos: Ela é muito inteligente! Eu sei que ela estuda pouco e sempre se dá bem.

Eric, 11 anos: É mesmo! Tirou 75 no teste e ficou triste! E 75 é uma nota ótima!

Além de “escola”, os temas que apareceram com bastante frequência, durante a entrevista coletiva, foram “televisão”, principalmente a novela “Rebelde”¹⁰, além de “filmes”, “namoro” e “esportes”. Questões sobre atributos físicos, apelidos e nomes também surgiram no meio da conversa. Eles

¹⁰ “Rebelde” é uma telenovela mexicana produzida pela Televisa. No Brasil, é exibida pelo SBT. “Rebelde” é um *remake* da telenovela argentina “Rebelde way”, trama adolescente que retrata diferentes temas cotidianos como primeira relação sexual, orfandade, preconceito com obesos, relacionamento pais e filhos, entre outros. <http://www.sbt.com.br/rebelde>. Acesso em 3 de janeiro de 2007.

perguntavam uns para os outros por que e como ganharam certos apelidos ou quem foi o responsável pelas escolhas de seus nomes.

As diferenças de interesse entre meninos e meninas ficou bem clara durante o jogo na escola particular: para as meninas, eram formuladas perguntas sobre “novelas” e “namoro”; já para os meninos, quase só se perguntava sobre “esporte”. Apenas “escola” parecia ser um assunto comum.

O tema “Rebelde”, tão importante para a maior parte das meninas da oficina, foi motivo de desacordo entre os participantes. Os meninos faziam pouco caso da novela, que acham “muito chata e sem graça”, enquanto as meninas, com exceção de uma, que não gosta da novela, tentavam justificar suas opiniões e gostos.

Brenda, 12 anos: Morgana, você é rebelde de verdade ou apenas se faz de rebelde?

Ben, 11 anos: Ai, que coisa ridícula...

Patrick, 11 anos: Elas só sabem falar dessa novela.

Morgana, 12 anos: Eu não sei, só sei que gosto da novela. Se vocês [meninos] não gostam, não precisam assistir, ué!

As meninas, por sua vez, não pareciam ter problemas com o assunto “esporte”, presente em quase todo o discurso masculino: procuravam emitir suas opiniões sobre o tema, defendiam times, falavam sobre a seleção brasileira e formulavam perguntas para os meninos sobre eventos esportivos. Ao final da atividade, na entrevista feita com os dois últimos meninos, o assunto foi apenas um: “Copa do Mundo”.

A leitura foi lembrada uma única vez pelas crianças e, mesmo assim, surgiu por acaso, ao falarem sobre o filme “Harry Potter”¹¹. Ao ser perguntada sobre qual o melhor filme que já tinha visto na vida, uma menina de 12 anos afirmou terem sido todos os da série do menino bruxo, aos quais assistiu no cinema. Foi então que outra menina questionou se ela havia lido os livros, antes de ver os filmes. Ela afirmou ter lido apenas metade do primeiro porque não teve

¹¹ Harry Potter é o nome da série literária criada pela escritora inglesa J.K. Rowling. Seis dos sete livros planejados já foram publicados. Eles descrevem um mundo de bruxos e o protagonista é o jovem bruxo órfão Harry Potter. O primeiro livro foi lançado em 1997, na Grã-Bretanha. Os quatro primeiros livros deram origem a filmes e o quinto filme deverá ser lançado em 2007. As vendas do livro, em todo o mundo ultrapassam 300 milhões de cópias. Informações obtidas através do site: <http://pt.wikipedia.org> Acesso em 5 de janeiro de 2007.

paciência de chegar até o final. “Harry Potter”, aliás, é tema conhecido por todos, que contam as histórias da série sempre a partir dos filmes e não dos livros.

Em pouco tempo, os participantes da oficina não apresentavam mais nenhuma timidez ou dificuldade na formulação das perguntas. Logo desenvolveram uma técnica de entrevista, comum aos jornalistas, de fazerem considerações sobre as respostas do entrevistado, como uma espécie de réplica, a fim de obterem novas respostas ou ratificações.

Carolina, 12 anos: O que você achou da cabeçada que o Zidane deu no outro jogador durante a Copa do Mundo?

Ben, 11 anos: Eu achei bom porque não gosto do Zidane. Acabou com a carreira dele.

Carolina, 12 anos: Você acha, então, que o nome dele ficou sujo...

Ben, 11 anos: Com certeza.

Outro ponto importante, percebido durante a primeira atividade na escola particular, foi o uso que os alunos fizeram de informações obtidas através de jornais ou de outras mídias para dar continuidade às suas conversas, chamar a atenção dos outros ou demonstrar conhecimento sobre o assunto que está sendo tratado no momento. Apesar de não terem falado explicitamente sobre a leitura de notícias, ficou claro que, assim como os adultos, as crianças se valem do famoso “deu no jornal”.

Eric, 11 anos: Saiu no jornal que o Zidane deu a cabeçada no cara porque o italiano chamou a irmã dele de prostituta duas vezes.

Brenda, 12 anos: Sério?

Ou ainda:

Brenda, 12 anos: Bruna, qual foi o filme que você mais gostou na vida?

Bruna, 12 anos: Harry Potter.

Ben, 11 anos: Rapidinho, deixa eu falar uma coisa para vocês. Sabe aquele filme “Eliana e o mistério dos golfinhos”? Então, estava escrito no jornal, na crítica do “Globo”, que ele era “um atentado à mente das crianças”. (risos)

Quando tiveram a oportunidade de fazer perguntas para mim, ao final da entrevista, as questões giraram em torno, principalmente, do jornalismo, já que eu havia dito que essa era a minha formação na graduação. Além de terem ficado espantados com a minha idade, queriam saber em que ano eu havia saído da escola e com quantos anos eu decidi fazer jornalismo. O ano em que eu havia

saído da escola, eles me disseram, era o mesmo em que a maioria deles havia nascido. Para eles, nossa diferença de idade era grande. Finalizando a entrevista, eles queriam saber que “famosos da televisão” eu já havia entrevistado. Perguntaram, especialmente, pelos atores e atrizes da novela “Malhação”¹², considerados “pessoas importantes” pelas meninas.

Na escola pública, em ambos os grupos de oficina, a brincadeira foi prontamente aceita. Sem nenhuma dificuldade para formularem as primeiras perguntas, as crianças também começaram pelo tema “escola”, mas, diferentemente dos estudantes do colégio particular, pouco se detiveram nele. “Televisão”, com destaque para as novelas “Cobras e Lagartos”¹³, “Rebelde” e “Malhação”, além de “esportes”, “lugares que gostam”, “lugares que gostariam de conhecer”, “namoro” e, principalmente, “música” foram os assuntos mais abordados. Em um dos grupos, a religião foi bastante lembrada, já que muitos freqüentam igrejas, seja para participar de grupos de catecismo ou para fazer parte do coral. As duas perguntas mais freqüentes durante as entrevistas coletivas, porém, foram: “*Você gosta de quem?*” e “*Que tipo de música você mais gosta?*”.

Por ser uma turma maior e por fazerem parte de um colégio com muitos estudantes, um número mais elevado que o da escola particular, esses alunos, que até o ano anterior estudavam em outros colégios, pareciam se conhecer menos. Bastante entusiasmados com a brincadeira, faziam questão de encorajar os mais tímidos, que tinham vergonha de pegar o gravador e responder às questões levantadas pela turma. Várias vezes, durante a entrevista, manifestaram o desejo de se ouvirem, pedindo que eu retornasse a fita.

O fenômeno “Rebelde” apareceu logo que o assunto televisão foi abordado e, assim como na escola particular, a divisão de gostos entre meninos e meninas tornou-se perceptível, com reclamações sobre o tema por parte dos meninos.

Rian, 11 anos: O que você gosta de ver na televisão?

Stefani, 12 anos: Novelas, “Rebelde”, jornais e só. [parte da turma, neste momento, começou a vaiar].

¹² “Malhação” é uma telenovela, produzida e exibida pela Rede Globo, cuja trama se passa em uma escola e conta, em geral, histórias do dia-a-dia de adolescentes, na maioria da classe média alta carioca, com seus conflitos cotidianos como escola, amigos, famílias e relações amorosas. <http://www.globo.com/malhacao>. Acesso em 6 de janeiro de 2007.

¹³ “Cobras e lagartos” foi uma telenovela brasileira, produzida e exibida pela Rede Globo, no horário das 19h15m. A trama se passa em diversos cenários, sendo o principal deles uma loja de alto luxo, e suas histórias envolviam brigas por herança, antagonismo entre pobres e ricos, entre outros. <http://www.globo.com/cobraselagartos>. Acesso em 6 janeiro de 2007.

Rian, 11 anos: Só podia ser, elas só falam nisso. É “Rebelde” o dia inteirinho...

É como se o fato de as meninas gostarem tanto e serem tão apaixonadas pelos atores e atrizes da novela fosse motivo para chacota. A telenovela é apreciada pelas garotas na faixa dos 12 anos, que parecem formar um grupo coeso, em função do gosto em comum, da mesma forma que acontece na escola particular¹⁴. Ainda assim, outros programas de televisão mereceram grande destaque, diferentemente do que aconteceu na outra escola, como a novela “Cobras e Lagartos”. Desenhos animados, em especial o “Bob Esponja”, também foram citados.

Jacimara, 11 anos: Qual é a novela que você mais gosta?

Jady, 11 anos: “Cobras e Lagartos”. Gosto porque é divertida. Não me identifico com ninguém da novela, mas acho que esse programa mostra mais a vida como ela é, parecida com a nossa. É a mesma coisa que acontece com “Páginas da Vida” e “Malhação”.

Ver televisão, aliás, é o programa preferido da maioria dessas crianças, em seus momentos de lazer. Entre as atividades mais apreciadas por elas nas horas livres estão, nesta ordem: assistir TV, jogar vídeo game e ler revistas (gibis da “Turma da Mônica” e revistas voltadas para o público adolescente, como “Capricho”, e adulto, como “Quem”). O interesse por música também ficou evidente pela quantidade de perguntas feitas sobre o assunto. As preferências se dividiram entre o “funk” e o “hip-hop”. Um tópico ainda bastante discutido por elas foi a escolha de filmes, que são assistidos, geralmente, em casa, em DVD ou nos canais de TV por assinatura¹⁵. Filmes de terror são os mais lembrados, tanto por meninos, quanto por meninas.

¹⁴ Cabe lembrarmos aqui o conceito de “comunidade interpretativa”, que Varela (1999) explica em seu texto “De las culturas populares a las comunidades interpretativas”. A partir de um conceito desenvolvido por Canclini, Varela ressalta que comunidades interpretativas são formadas por pessoas que possuem os mesmos gostos e os mesmos pactos de leitura para certos bens, o que lhes confere o que poderíamos chamar de identidades compartilhadas. Assim, o consumo se dá de forma coletiva e as seleções dos produtos a serem consumidos acontecem de acordo com a sua valorização social. <<http://www.felafacs.org/files/8.%20Mirta.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

¹⁵ O percentual de crianças da escola pública que declarou ter TV por assinatura em casa foi de 85%. Muitas delas, moradoras da Rocinha, explicaram que têm acesso aos canais pagos através da TV ROC, uma operadora de TV a cabo legalizada que funciona dentro da comunidade, onde os serviços de instalação e assinatura são mais baratos que o convencional.

Houve ainda outras duas perguntas muito repetidas durante a entrevista: “Qual é o seu lugar preferido?” e “O que você quer ser quando crescer?”. A praia foi o lugar mais lembrado pelos alunos entrevistados, seguida pelo shopping. Já sobre os planos para o futuro, apenas dois alunos tinham idéia do que queriam ser quando crescessem: uma pretendia ser veterinária e outro, jogador de futebol. Outras quinze crianças não souberam responder à questão.

Jacimara, 11 anos: Ele gosta de cantar, professora. Na aula de artes, ficou cantando uma musiquinha que fazia todo mundo rir.

Josy: Você quer ser músico, Danilo?

Danilo, 12 anos: Não, quero ser jogador de futebol!

Jacimara, 11 anos: Essa vai ser a sua profissão?

Danilo, 12 anos: É, vou ser jogador de futebol. E trabalhador também.

A questão da leitura foi bastante lembrada nas perguntas, mas poucos alunos recordavam os títulos que haviam lido nos últimos tempos. O questionamento “Qual o seu livro preferido?” foi feito, pelo menos, nove vezes. As respostas variaram e foram desde de “livro de histórias” até “o livro da Bruna Surfistinha”, mas o que mais se ouviu foi “não sei...”.

Assim como na escola particular, os alunos da escola pública também fizeram, diversas vezes, associações entre suas conversas e notícias que haviam lido em jornais ou visto na televisão.

Iramara, 12 anos: Qual é a banda que você mais gosta?

Jacimara, 11 anos: Eu adoro a banda Calypso.

Jady, 11 anos: Vocês viram o que aconteceu com aquele dançarino da banda Calypso? Eu ouvi falar que ele morreu, né?

Douglas, 12 anos: O cara se jogou da varanda do prédio!

Ao perceberem que podiam me entrevistar, no final da rodada, não se intimidaram e fizeram um bom número de perguntas, como se já estivessem familiarizados com o processo de “entrevista”. Assim como na escola particular, ficaram impressionados com a minha idade e fizeram perguntas sobre minha vida (se era casada, se tinha filhos, se queria ter filhos, quais matérias gostava mais quando estava na escola, que outros países conhecia, que outras línguas falava, se tinha animais de estimação e que tipo de filme eu mais gostava).

4.3 Relações criança/pesquisadora e criança/material utilizado nas oficinas

A análise das gravações em áudio e vídeo das oficinas indica que a relação estabelecida entre a pesquisadora e as crianças variou bastante de uma escola para outra. A partir do momento em que já tinham um sistema de oficinas em funcionamento no colégio, os alunos da escola particular não estranhavam que aquele tipo de atividade, extra-curricular, estivesse sendo oferecido a eles. Assim, tinham menos receio de se aproximarem de mim e só me chamavam pelo meu primeiro nome. Já na escola pública, provavelmente pelo estranhamento, a relação parecia ser mais “cerimoniosa”, percebida no fato da maioria dos alunos só me chamar de “professora”, apesar de eu ter esclarecido, desde o início, que eles poderiam me chamar pelo meu nome.

Os alunos da escola particular por vezes deixaram de cumprir tarefas, não tinham constrangimento em dizer que não gostavam de certas atividades propostas por mim e, em alguns momentos, não davam atenção ao material oferecido na oficina. Isso, de certa forma, se refletiu de maneira positiva na pesquisa, pois me deu a possibilidade de conhecê-los melhor, perceber seus reais gostos e vontades. Tais fatos só ocorreram na escola pública bem no final da nossa rotina de encontros, quando já havíamos adquirido uma grande intimidade, e, mesmo assim, aconteceram com pouca intensidade. Parecia evidente que eles próprios, estudantes da escola pública, defendiam a idéia de que eu deveria assumir um tom “professoral”. Em momentos de muita conversa e, como se diz em sala de aula, “bagunça”, ouvia alguns alunos chamando a atenção de outros, dizendo que “*deveriam ter mais respeito com a professora*” ou que “*eu poderia estar querendo falar e eles não estavam deixando*”.

Uma pequena conversa gravada com uma aluna da escola pública é exemplar. Em uma das oficinas, quando os alunos disputavam revistas que haviam sido distribuídas por mim e conversavam muito alto, ela se aproximou e disse:

Evelin, 13 anos: Você tem que ficar estressada, igual à professora, para fazer esses alunos calarem a boca.

Josy: Você acha mesmo necessário? Por quê?

Evelin, 13 anos: Não tem outro jeito, só falando alto com eles. [neste momento, as meninas pediram que os meninos fizessem silêncio]

A relação “professora-aluno”, esperada por eles, ainda teve reflexos na produção do material nas oficinas. Todas as vezes em que eu propunha a realização de uma tarefa e, principalmente, no final das atividades, quando montamos nossas próprias publicações, alguns participantes me perguntavam “*esse trabalho vale nota?*”. Na escola particular, por saberem que seus trabalhos certamente não valeriam nota nas oficinas, os alunos se viam sempre desobrigados e realizavam as propostas de atividade quando desejavam.

Outro ponto que merece ser destacado é a diferença no tratamento de materiais oferecidos durante as oficinas. Os alunos da escola particular constantemente me pediam mais folhas brancas porque queriam refazer seus desenhos. Com o enorme desperdício, comecei a pedir que eles riscassem o que não estava “bem feito”, em suas opiniões, e aproveitassem a mesma folha em que haviam começado a desenhar. Isso, no entanto, não parecia fazer muita diferença e os pedidos pelas folhas brancas continuaram até o fim das oficinas. Na escola pública, ao contrário, os alunos automaticamente reaproveitavam suas folhas brancas e eu nunca cheguei a ouvir um pedido de folha extra. Além disso, após uma análise de todo o material produzido pelas crianças, percebi que os alunos da escola pública, em sua grande maioria, desenhavam imagens reduzidas, que ocupavam um pequeníssimo espaço na folha. Um enorme contraste, sem dúvida, com os alunos da escola particular, que faziam desenhos enormes, ocupando quase toda a folha.

O interesse por fazer um trabalho bonito, no entanto, foi comum aos grupos de ambas escolas. As “brigas” pela caneta de tal cor ou pelo lápis de tal forma eram recorrentes em todas as atividades, um sinal de que se preocupavam em apresentar algo que, para eles, fosse de qualidade.

5 Relação das crianças com a imprensa escrita

5.1 Considerações das crianças sobre jornais

O estreito relacionamento que as crianças envolvidas nesta pesquisa têm com a imprensa escrita e com a mídia, de forma geral, tornou-se evidente logo nas primeiras oficinas. Nesta parte do trabalho, pretendo fazer uma análise descritiva sobre o que essas crianças dizem sobre a mídia, em especial jornais e revistas, o que afirmam ler e não ler nesta área, suas críticas e suas sugestões sobre o que poderia ser modificado na imprensa escrita, além dos jornais e revistas mais lembrados.

As oficinas seguintes à apresentação geral, descrita anteriormente, tiveram como foco principal o “jornal impresso” e a “revista”, com atividades em que as crianças deveriam expressar suas opiniões sob forma de desenho e em discussões coletivas.

Na primeira atividade com foco em “jornal”, os participantes receberam uma folha de papel e canetas coloridas para que dissessem o que pensavam sobre “jornal impresso”. Em um dos lados da folha, foi pedido que fizessem um desenho respondendo à pergunta “O que é um jornal para mim?”; e que escrevessem uma palavra, ou uma frase, que resumisse seus pensamentos acerca do assunto. No outro lado da folha, eles deveriam pensar em outra imagem, desta vez respondendo a uma segunda pergunta: “como eu acho que o jornal deveria ser?”. Logo após, sentados em roda, os alunos explicariam uns para os outros o que haviam desenhado.

Na escola particular, sete das 14 crianças escolheram para suas imagens publicações específicas: cinco desenharam o jornal “O Globo”, uma desenhou o “Lance!” e uma desenhou o jornal “O Dia”. Quando perguntadas por que haviam escolhido essas publicações, afirmaram que aqueles eram os jornais que tinham em casa e que consideravam os mais conhecidos. Os que não desenharam nenhuma publicação específica usaram jornais com títulos genéricos como “jornal” e “notícias”.

Um dado interessante na análise das palavras que as crianças usam para resumir o que pensam sobre o jornal, nos desenhos entregues, é que a maioria (dez dos 14 alunos que participaram da atividade) o descreveu de forma positiva, usando expressões como “aprendizado”, “interessante” e “informativo”. Ainda assim, nos registros da discussão coletiva e nos desenhos que mostram como as crianças acham que o jornal deveria ser, percebe-se que a maioria delas não gosta e/ou não lê jornal, ou se atém apenas à parte que lhes interessa, considerando a publicação, como um todo, “muito chata”.

Uma menina de 12 anos, por exemplo, que escreveu a palavra “aprendizado”, logo abaixo do jornal “O Globo” que desenhcou, afirmou durante a conversa com os amigos e com a pesquisadora que ela “*nem lê o jornal porque ele é muito chato*”. A menina é uma das crianças que, em seu segundo desenho, sugere que o jornal tenha “espiral”, “folhas de revista”, “imagens mais legais” e “notícias mais legais sobre música e assuntos de moda”. Um dos diálogos travados com essa mesma aluna, durante a discussão coletiva, sobre os desenhos, ilustra a questão:

Paula, 11 anos: Jornal para mim é sinônimo de notícia.

Josy: Paula, você tem algum jornal em casa?

Carolina, 12 anos: Não, imagina, ela é uma menina “desculturada”...

Josy: Por quê, Carol? Você acha que quem não tem jornal em casa não tem cultura?

Carolina, 12 anos: Claro! Senão a pessoa não sabe o que acontece por aí.

O que pode ser entendido, a partir das informações fornecidas pelas crianças, é que o jornal seria uma espécie de “mal necessário”, algo que elas não consomem porque não gostam, mas que reconhecem como sendo importante.

Ao analisar os desenhos e o discurso das crianças da escola particular, as críticas ao formato físico do jornal impresso merecem destaque. Grande parte dos desenhos mostra que, se pudessem mudar algo no jornal que conhecem hoje, as crianças adicionariam espirais, capa de livro, folhas de revista e outros detalhes que, segundo elas, tornariam a leitura do impresso mais fácil. Um dos meninos, de 11 anos, sugere que o jornal seja “montável” e que possa adquirir formato de cubo, ao colar suas folhas, porque “*seria mais divertido na hora de ler*”, de acordo com ele. Muitos dizem que gostariam que o jornal “*fosse que nem revista*”, “*não fosse tão preto e branco*” e “*não deixasse a mão imunda*”.

Tommy, 12 anos: Eu queria que o jornal fosse que nem uma revista e que ele tivesse espiral, para ser lido tipo um livro.

Josy: Por quê?

Tommy: Porque é difícil de ler, a gente se embola.

Ben, 11 anos: É, é muito difícil ler jornal. Quando estou viajando e os jornais ficam todos guardados na portaria, tenho que espalhar tudo no chão quando chego. Fica mais fácil de virar as páginas. O pior de tudo é que a mão fica toda suja, solta muita tinta.

Os alunos criticam o tamanho das folhas das publicações, muito grandes para eles, mas lembram, em meio à discussão, que há certos jornais que possuem folhas menores. Um dos meninos, de 11 anos, afirmou que *“aquele caderno amarelinho, do Globo, que vende um monte de coisa, tem folhas menores”*¹⁶. No mesmo momento, outra menina, de 12 anos, lembrou que o “Jornal do Brasil” mudou de tamanho há pouco tempo e agora tem folhas menores. *“E o preço também diminuiu”*, completou.

Em um segundo momento, notou-se que as crianças também têm críticas ao conteúdo editorial e fazem sugestões sobre o assunto. Grande parte das meninas gostaria de ler um jornal que tivesse notícias que consideram mais interessantes. Segundo elas, seriam reportagens sobre “Rebelde”, sobre “fococas”, sobre “moda” e sobre “novelas”. Há ainda uma sugestão de um jornal só sobre cães. Entre os meninos, os “pedidos” são voltados para a área de “esportes”, que eles afirmam merecer mais espaço nas publicações. Ainda assim, alguns já se dizem contentes por existirem jornais só sobre o assunto, como o “Jornal dos Sports” e o “Lance!”, lembrados por eles próprios.

O que se pode concluir é que as crianças, diferentemente do que pensam adultos, sejam eles pais, professores ou até mesmo jornalistas, não se interessam apenas pelos assuntos que julgamos pertencer ao universo “infantil” ou “infanto-juvenil”, mas aproximam-se também de temas como “moda”, “fococas” e “esportes”.

Para entendermos melhor a questão, caberia lembrar o que diz Martin-Barbero (2004) sobre as preferências de crianças por programas de televisão para adultos. O autor faz suas considerações comparando, principalmente, os livros à televisão, mas seria possível traçar um paralelo também com a mídia impressa. Ele afirma que *“ao não depender seu uso de um complexo código de acesso, como*

¹⁶ Ele está se referindo ao “Guia de Compras”, anexado semanalmente ao “Jornal de Bairros”, em “O Globo”.

o do livro, a televisão expõe as crianças, desde que abram os olhos, ao mundo antes velado dos adultos” (p. 346). No entanto, o mesmo não acontece com os livros, segundo ele, uma vez que seus temas e vocabulário tornam-se mais complexos, à medida que se destinam a uma faixa etária mais elevada. Assim, não é de se espantar que crianças que continuam lendo livros infantis prefiram uma programação televisiva que não seja voltada para sua idade.

Com o jornal e com outros veículos impressos, como a revista, acontece algo semelhante. A linguagem escrita jornalística que tem como público alvo o “mundo adulto” e que para nós parece ser complexa demais para as crianças, na verdade não o é, segundo os participantes das oficinas realizadas para esta pesquisa, principalmente quando trata de assuntos conhecidos, sobre os quais possuem informações anteriores advindas de outros meios de comunicação ou de outras fontes. Eles não encontram dificuldades com a leitura nesta área e dizem que consideram até alguns textos escritos “exclusivamente para crianças” em jornais e revistas como sendo “bobos” ou “fáceis demais”. Sem a “censura” imposta pelo livro escolhido pelos pais ou pela escola para que ele seja, reconhecidamente, aplicável à sua faixa etária, essas crianças mergulham em jornais e revistas com extrema propriedade, lendo o que têm vontade e não o que é feito especialmente para elas.

Os participantes da oficina dedicaram boa parte de sua discussão coletiva à questão da violência, presente, segundo eles, na maioria dos jornais. O assunto surgiu porque um dos meninos, de 11 anos, havia desenhado uma página de jornal com a imagem de um homem atirando em outro e um ônibus sendo incendiado. O título era “Violência em São Paulo”. Uma das meninas diz que esse é um dos motivos que faz com que o jornal seja chato: “*Eles só falam, na maioria das vezes, sobre violência*”, diz ela. Um dado muito semelhante a este foi obtido a partir da pesquisa “Crianças, Televisão e Valores Morais” (DUARTE e outros, 2006), feita pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia – GRUPEM, da PUC-Rio, cujo principal objetivo foi investigar como as crianças dão sentido ao que vêem pela tevê. Neste trabalho, uma das questões mais evidenciadas, quando o foco são os telejornais, é o conflito que as crianças participantes dizem vivenciar entre a necessidade de “saber o que está acontecendo” e o mal-estar que esse saber provoca nelas, pois a percepção de mundo que elas elaboram a partir dos telejornais parece ser, quase sempre, a de um lugar onde é impossível viver.

Cabe ressaltar que, apesar de expressarem verbalmente que não gostam de ler sobre violência, as crianças parecem muito interessadas em discutir o assunto, contando casos e lembrando o que leram sobre o tema em jornais e revistas ou viram na televisão.

Reproduzo um dos diálogos gravados enquanto os alunos desenhavam e comentavam o que estavam pensando em colocar em seus trabalhos:

Raffaella, 12 anos: Sabia que a filha da amiga do meu irmão foi assaltada ontem?

Brenda, 12 anos: E você sabia que eu conheço uma pessoa que conhece a Glória Perez? A mãe daquela atriz que foi assassinada há um tempo, com várias facadas...

Rachel, 12 anos: Acho que, se o jornal quisesse falar sobre todos os assaltos e toda a violência que acontece na cidade, não caberiam tantas notícias dentro dele.

Imagem 1



Desenho de um menino de 11 anos, da escola particular: o jornal, para ele, mostra a “violência em São Paulo”.

Semelhante à *expertise* sobre a tevê, percebida na pesquisa realizada em 2004/2005 pelo GRUPEM (DUARTE e outros, 2006), as crianças participantes da oficina da escola particular aparentam ter bastante conhecimento a respeito de publicações impressas, o que pode ser percebido em suas falas e em pequenos detalhes presentes em seus desenhos. Duas meninas, por exemplo, usaram a expressão “manchete”, nas primeiras páginas dos jornais que desenharam, demonstrando que compreendem e sabem como utilizar a palavra que define as principais notícias de um jornal. Outras duas crianças, ao desenharem a primeira

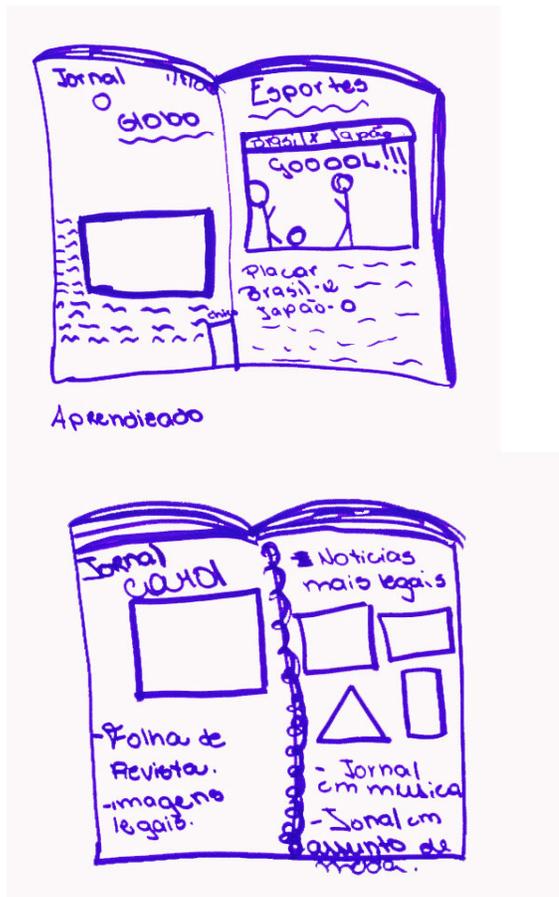
página do jornal “O Globo”, demarcaram um espaço na página onde escreveram a palavra “Chico” e explicaram que aquele seria o espaço destinado aos desenhos do chargista Chico Caruso, que vêm sempre na capa do referido jornal. Além de saberem o nome do profissional, elas ainda demonstraram saber em que parte do jornal seu trabalho é publicado.

Há um outro dado que merece ser destacado no que diz respeito ao grau de intimidade que essas crianças demonstram ter com esse meio de comunicação: em boa parte das imagens produzidas por essas crianças, o jornal aparece dividido em editorias, ou seja, as notícias apresentadas por elas nos desenhos que fizeram dos jornais são ordenadas por assunto, como, de fato, acontece. Um menino de 11 anos desenhou um jornal aberto, com duas folhas à mostra e colocou em cada uma delas um título: “economia”, “esportes”. Na área de “economia”, estão as três reportagens que dividem a página: “Dólar em baixa”, “Inflação” e “Juros em alta”, acompanhadas de imagens que complementam os assuntos, como o desenho de uma nota de um dólar e um gráfico. Na parte de esportes há uma imagem de duas pessoas jogando bola, que divide o espaço da página com textos. Esse tipo de ordenação está em outros quatro desenhos, com indicações de seções como “Brasil”, “moda”, “violência” e “música”.

Nesses trabalhos podem ser também identificadas referências à diagramação. Ao desenhar a imagem de como acha que um jornal deveria ser, uma menina de 12 anos criou um formato diferente para as fotos da publicação. Em seu primeiro desenho, os espaços destinados às fotos são retangulares, como tradicionalmente o jornal as apresenta. Já no segundo desenho, ela sugeriu um triângulo como formato para a foto, como se estivesse pensando em um novo desenho de página.

Apenas uma das crianças da escola particular lembrou que alguns jornais possuem suplementos voltados para o público infantil. Na primeira página do jornal que desenhou, dividido por editorias, há notícias de “economia”, “violência”, “esportes” e uma chamada para uma seção que ela chama de “área infantil”, cuja foto de ilustração é a de um golfinho.

Imagens 2 e 3



Dois desenhos feitos por uma aluna do colégio particular. O primeiro expressa sua opinião sobre o que é um jornal. A palavra usada por ela para descrever o veículo de comunicação é “aprendizado”. Na segunda imagem, o jornal “como deveria ser”: espiral, folha de revista, novos assuntos, nova diagramação e um novo título, que leva o nome da própria aluna.

A mesma atividade foi proposta nas duas turmas de oficinas na escola pública, no segundo dia de atividades. Foram recolhidos 35 trabalhos com dois desenhos cada, e em 25 deles as crianças indicaram publicações específicas. Os jornais “Extra” e “O Dia” foram os mais lembrados pelas crianças: apareceram, cada um, dez vezes. O jornal “O Globo” apareceu sete vezes, o “Meia Hora” aparece uma vez, da mesma forma que o “Jornal do Brasil”. Quando perguntadas por que haviam escolhido essas publicações para desenharem, elas afirmaram que aqueles eram os jornais que os pais liam ou que consideravam os melhores. As crianças que não desenharam nenhuma publicação específica usaram, em seus desenhos, jornais sem título ou com títulos genéricos como “Jornal”.

Assim como as crianças da escola particular, essas também fizeram críticas ao formato físico dos jornais, sugerindo que eles fossem “*mais coloridos*”, “*tivessem espirais*”, “*forma de livro*” ou, ainda, “*uma alça para que pudessem ser carregados sem desmontar*”. Suas reclamações e sugestões estavam relacionadas ao fato de as publicações serem muito grandes e difíceis de serem manuseadas.

Um trabalho que chama a atenção, porém, é o de um menino de 13 anos que faz, ao mesmo tempo, críticas ao formato e ao conteúdo do jornal e sugere como as publicações poderiam, de uma vez só, resolver o problema. Durante a discussão coletiva, ele afirmou: “*eu queria que o jornal parecesse tipo uma TV, mas fosse em papel*”. O desenho que exibiu para os colegas foi o de um jornal em forma de tela de televisão (retangular e arredondado nas bordas), dividido em dois: de um lado, só há imagem, de outro, apenas textos. Para ele, as imagens deveriam ter o mesmo espaço, ou, se fosse possível, até mais, que os textos, algo que, em sua opinião, não acontece com os jornais de hoje. Os assuntos também deveriam ser mais variados, do jeito que ele encontra quando liga a TV. Os outros participantes da oficina prontamente concordaram e houve um consenso, durante o debate, de que televisão é, sem dúvida, para eles, muito mais divertida que jornal impresso. A televisão está tão mais presente em suas vidas que, no início dessa atividade, quando foi pedido que desenhassem como achavam que é um jornal, duas crianças indagaram: “*Professora, é para desenhar o jornal da TV?*”.

Martin-Barbero (2004) afirma que “*no que concerne o mundo dos jovens, as mudanças indicam uma emergência de sensibilidades dotadas de uma forte empatia com a cultura tecnológica, (...) da informação absorvida pelo adolescente em sua relação com a televisão (...)*” (p. 287). O autor explica que existe o que se pode chamar de uma “*cumplicidade expressiva*” entre o jovem contemporâneo e as tecnologias audiovisuais. Na relação com aparatos como a televisão, a juventude consegue encontrar um idioma e um ritmo próprios:

“A televisão é, hoje em dia, a representação mais aproximada do demiurgo platônico; e a fascinação que exerce sobre os seres humanos não tem a ver unicamente com a informação, ou com o entretenimento: a principal oferta televisiva é o mundo.” (Martin-Barbero, 2004, p. 299)

As diferenças entre televisão e impressos, mídia audiovisual e mídia escrita, ver e ler permeiam muitas das discussões e idéias das crianças surgidas

nas oficinas realizadas nesta pesquisa e são de extrema importância para entendermos como elas se apropriam e fazem uso de uma mídia escrita em pleno século XXI, marcado não só pela força incontestável da TV, mas também pelo advento do computador e da internet. O veículo impresso “compete” hoje com o audiovisual.

Além disso, lembrando os dados obtidos com a entrevista coletiva, fica bastante claro que há um grande fascínio, por parte das crianças envolvidas nesta pesquisa, pelas telenovelas, gênero televisivo de entretenimento, que faz parte do rol de “variedades”, que o aluno da escola pública afirmou que gostaria de ver no jornal e que, certamente, faz da televisão um produto “mais divertido”, aos olhos deles.

O gênero telenovela não é, em grande parte de suas produções, destinado ao público infantil. Normalmente, as telenovelas veiculadas no Brasil tratam de temas pertencentes ao mundo adolescente e/ou adulto. Mesmo assim, elas são líderes na preferência do público que vai dos 4 aos 11 anos, de acordo com institutos de pesquisa. Segundo dados divulgados pelo Ibope¹⁷, em dezembro de 2005 a novela “Belíssima” estava no topo do *ranking* dos programas mais assistidos pelo público dessa faixa etária. Interessante notar que, dos primeiros cinco programas da lista de preferidos deste público, apenas dois não eram teleficções — novelas, séries ou minisséries. Além da chamada “novela das 8”, líder de audiência em todas as faixas etárias, “A grande família”, “Alma gêmea”, “Malhação” e “Bang Bang” apareciam, nesta ordem, na relação dos dez mais queridos pelo público infantil.

Martin-Barbero (2004) classifica as telenovelas como “*uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo da cultura popular*” (p. 27). O autor ainda faz considerações importantes sobre telenovelas e cultura letrada, fundamental para entendermos a oposição que fazem as crianças entre televisão e jornal. Segundo ele, a telenovela remete a esquematismos narrativos e estratégias do mercado e possibilitam às massas urbanas apropriar-se da modernidade sem deixar sua cultura oral.

¹⁷ Fonte: Jornal O Globo. Coluna “Controle Remoto”, de Patrícia Kogut, de 07/12/2005.

Partindo para um plano mais geral, Martin-Barbero (idem) entende que a televisão se diferencia dos outros meios de comunicação pelo processo de emissão:

“(…) atenção flutuante em oposição à atenção fixa, concentração interior em oposição à imposta desde o exterior, sensação de espontaneidade em oposição à sensação de artifício etc. – e as diferenças de ‘programação’, especialmente quanto ao tipo de ‘gêneros’ (...) Tudo isso produz um processo específico de *participação* da parte do telespectador, de *implicação*. *Per se* a comunicação visual diminui a vigilância do espectador, as imagens ‘aspiram’ aos que as olham.” (Martin-Barbero, 2004, p. 103)

O autor ainda explica que, no caso da TV, a falta de um entorno ritual, como no caso do cinema, e o fato de estar inserida no âmbito familiar reforçam uma atitude de “simpatia” constante, pois o objeto faz parte da família. A TV é vista como a grande companheira, uma espécie de fidelidade segura. Finalizando, Martin-Barbero conclui que as massas na América Latina estão se incorporando à modernidade não pelo livro, ou por um projeto ilustrado, mas pelos formatos das indústrias culturais do audiovisual. Essa transformação da sensibilidade, da cultura letrada para a audiovisual, gera graves desafios, de acordo com ele, pois implica na aceitação de que as maiorias podem se apropriar da modernidade transformando sua cultura oral em uma oralidade secundária, gramaticalizada pela televisão, pelo rádio ou pelo cinema.

Críticas ao conteúdo editorial dos jornais foram visíveis nos desenhos e nos debates dos participantes das oficinas na escola pública. A maior parte das meninas afirmou que seria importante encontrar mais notícias sobre “Rebelde”, “fofocas” e “música”. Dois meninos disseram que gostariam que os jornais também tivessem o que chamaram de “coisas só para homens”, que explicaram ser o conteúdo que é encontrado em revistas masculinas como a “Playboy”. Houve ainda um pedido de um menino para que o jornal tivesse mais espaço para “histórias em quadrinhos”, o que não foi lembrado pelos alunos da escola particular.

Da mesma forma que na escola particular, os alunos da escola pública, em sua maioria, definiram o jornal de forma positiva. Em 29 desenhos, algumas das palavras mais usadas para descrever o meio de comunicação foram “informativo”, “especial”, “importante” e “bom”. Nos seis restantes, os alunos explicitamente se colocaram como avessos ao jornal, com palavras como “chato”, “muito chato” e

“sem graça”. No decorrer do debate coletivo, entretanto, percebeu-se que grande parte dos que utilizaram termos positivos em seus desenhos não gosta e/ou não lê jornais. Apenas oito crianças, do total de 35, afirmaram ler jornais e, mesmo assim, de vez em quando. Um dos desenhos, de um menino de 11 anos, reflete bem o posicionamento das crianças. Para ele, o jornal é “inteligente e chato” ao mesmo tempo. O aluno mesmo explicou seus motivos, na conversa que tivemos durante a oficina:

Douglas, 11 anos: A gente sabe que é importante e que as pessoas que fazem são muito inteligentes, mas não dá para achar legal. É muito texto.

A questão da violência presente nos noticiários também pode ser percebida em alguns desenhos desse grupo, mais até do que na escola particular. Há um desenho feito por uma menina, com a imagem da primeira página de um jornal “O Dia”, de um homem encapuzado segurando uma arma, abaixo do título “Procurase”, além de outros que falam sobre tiroteios e assaltos. Ao discutirem sobre o assunto, os alunos da escola pública trouxeram uma visão diferente daquela apresentada pelos alunos da escola particular a respeito do fato dos jornais abordarem o tema “violência” em suas reportagens.

Danilo, 12 anos: Acho que o jornal é bom porque quando tem tiroteio na Rocinha eu fico sabendo. A gente às vezes fica sabendo antes do jornal quando acontece alguma coisa na Rocinha, mas o jornal explica direitinho o que foi.

Josy: Você mora na Rocinha, Danilo?

Danilo, 12 anos: Moro.

Da mesma forma, vem à tona a discussão sobre a importância das crianças lerem jornais.

Rian, 11 anos: Só os adultos lêem jornal.

Josy: E vocês acham que só adulto tem que ler jornal? Ou criança também tem que ler?

Stéphanie, 12 anos: Eu acho que criança tem que ler também para saber como se proteger. Tem muita criança sendo seqüestrada por aí...

Foi também a partir da pesquisa “Crianças, Televisão e Valores Morais” (DUARTE e outros, 2006), que foi possível perceber um dado semelhante, entre crianças de mesma idade das envolvidas na pesquisa desta dissertação. De acordo

com os dados desse trabalho, muitas delas demonstravam ter ciência de que é preciso ter conhecimento dos perigos do mundo para poder se proteger deles.

Imagem 4



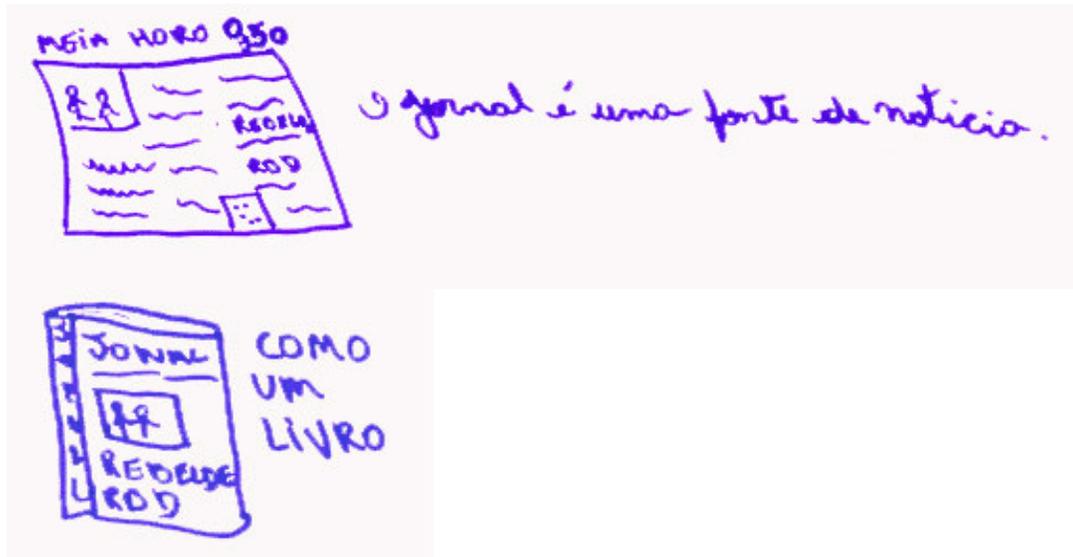
Desenho de uma menina de 11 anos, da escola pública: o jornal mostra um bandido procurado e, segundo ela, o periódico, de forma geral, é “chato e sem graça”.

O conhecimento que as crianças da escola pública têm sobre mídia impressa pode ser avaliado através dos desenhos e pelo debate que participaram. Os participantes parecem reconhecer bem todos os jornais, principalmente os que fazem parte de seu universo. Um menino de 12 anos deixa claro que não gosta de jornal, mas “*adora o DVD que vem junto*”. Muitos deles, em seus desenhos e durante nossa conversa, diferentemente dos alunos da escola particular, avaliaram, por conta própria, os custos de se fazer um jornal e o preço de cada uma das publicações citadas em bancas, especialmente os jornais “Extra” ou “O Dia”.

Ainda assim, os desenhos na escola pública mostram que talvez essas crianças intervenham menos sobre o jornal ou criem menos sobre o produto do que as da escola particular. Grande parte dos trabalhos não tinha títulos ou sugestões de reportagens e os alunos se limitaram a indicar os textos dentro dos jornais com traços ou riscos, não indicando o que estaria, de fato, escrito nesses impressos. A maioria dos desenhos é feita em pequena escala, com jornais que ocupam pouco espaço na página e não apresentam riqueza de detalhes. Um dado importante sobre o resultado desta atividade na escola pública é que, apesar de expressarem, em sua maioria, descontentamento com os periódicos, quase metade dos alunos não soube ou não quis expressar, em seus desenhos, como essas publicações poderiam ser diferentes. Em 14 dos 35 desenhos, não há nenhuma

mudança sugerida, diferentemente da escola particular, em que todos deram sugestões de modificações.

Imagens 5 e 6



Desenhos de uma menina de 11 anos, da escola pública. No primeiro, o jornal como é: ela escolhe a publicação “Meia Hora” e coloca seu preço: R\$ 0,50. Para ela, “o jornal é uma fonte de notícia”. Em seu segundo desenho, a menina mostra que gostaria de ler notícias sobre “Rebelde” e que o periódico tivesse formato de livro.

5.2

Considerações das crianças sobre revistas

A atividade da oficina de introdução ao assunto “revista”, seguinte à atividade introdutória do jornal, teve como objetivo perceber as preferências, as opiniões e a capacidade de criação das crianças sobre o outro veículo de comunicação impresso analisado nesta dissertação.

Desta vez, o pedido feito aos alunos foi que desenhassem uma capa de revista baseando-se em seus desejos: eles teriam que reproduzir a primeira publicação deste tipo que tivessem vontade de comprar ao entrar em uma banca de jornal. Para aqueles que não quisessem “comprar” nenhuma das revistas disponíveis no mercado, havia a opção de inventar um novo título, explicando que assuntos seriam abordados na publicação imaginada e para que público seria destinada. Desta forma, ficaria mais claro perceber, além de suas opiniões sobre revista, se os títulos existentes suprem a demanda dessas crianças, se elas se

sentem satisfeitas, se consomem o que há disponível nesta área e se a revista “Recreio”, de alguma forma, é mencionada por eles. Depois de concluídos os desenhos, as crianças explicaram suas escolhas em um debate, apresentando o que haviam desenhado e falando sobre como e quando lêem revistas.

Na escola pública, foram recolhidos 28 desenhos. Destes, oito eram reproduções da revista “Rebelde”; oito eram revistas de esporte variadas, a grande maioria sobre futebol, com títulos inventados por eles; quatro eram revistas “Época”; uma revista “Recreio”; uma revista “Capricho; uma revista “Fama”; uma “Revista da Xuxa”; uma revista inventada pelo aluno sobre “games” chamada “GM”; uma revista criada por aluno chamada “O Dia”; uma revista de música criada por aluno chamada “Rock”; uma revista inventada por aluno chamada “Extra”; e três não continham indicação de nome da publicação.

A diferença entre preferências de meninos e de meninas fica clara já com uma análise superficial dos desenhos. Todos os trabalhos feitos sobre esporte são de meninos, enquanto todas as imagens da revista “Rebelde” foram pensadas por meninas. Mesmo quando se propõem a desenhar outras revistas, os alunos mantêm essa diferenciação de temas pelo assunto que colocam na capa que desenharam. Por exemplo: uma das revistas “Época”, desenhada por um aluno, de 11 anos, tem o jogador Ronaldinho Gaúcho como destaque principal. O menino explica que até gosta da revista, mas só lê mesmo a parte de esportes. Outro exemplar da revista “Época”, desenhado por uma menina de 12 anos, tem como capa uma reportagem sobre o show da banda RBD, composta por atores e atrizes da novela “Rebelde”, no Rio de Janeiro.

Como segundo ponto de análise, seria importante destacar o quanto as escolhas de revistas nesta turma estão ligadas ao que essas crianças vêem e absorvem da televisão. Além de todas as publicações que se referem à novela “Rebelde”, e da “Revista da Xuxa”, que poderíamos citar como exemplos, há uma revista desenhada por uma menina de 12 anos cujo nome é “Fama”. Segundo ela, esse impresso teria com assunto principal a vida das celebridades e o desenho que está na capa mostra uma mulher loira, trajando um vestido vermelho longo.

Josy: É possível encontrar essa revista “Fama” nas bancas, Eliane?

Eliane, 12 anos: É, sim.

Josy: E como você ouviu falar dela?

Eliane, 12 anos: Na televisão!

A revista “Fama” é, na verdade, uma revista que existiu apenas durante os meses em que foi exibida a novela “Celebridade”, no horário das 20h, na TV Globo. Ela era a publicação que tratava da vida dos personagens famosos da novela e nunca chegou a ser vendida em bancas, tendo sido apenas distribuída, como brinde e produto meramente ficcional, em outras revistas, na época em que a novela estava no ar¹⁸.

Apenas três revistas fizeram alusão a um conteúdo exclusivamente infantil, abordando os assuntos “games” e a apresentadora Xuxa. Uma das revistas que trata do tema “games”, aliás, é a “Recreio”, desenhada por um menino de 13 anos. Ao explicar seu trabalho, ele falou:

Ramon, 13 anos: Acho que é uma revista mais para crianças, mas qualquer um que goste de *games* pode ler. Ela mostra truques que podem ser usados nos jogos.

Josy: E o que é o desenho da capa?

Ramon, 13 anos: É um *joystick* de *PlayStation*. É o vídeo game que eu jogo.

O vídeo game é uma temática constante, principalmente entre os alunos da escola pública. Para Provenzo Jr. (2004), seria importante estarmos atentos para esse tipo de mídia: uma mídia interativa que, segundo ele, poderia estar em processo de se transformar, para a infância contemporânea, como uma alternativa para a realidade, que representa os primeiros estágios na criação de um novo tipo de televisão. Ao contrário de cinema, vídeos, TV aberta ou paga ou qualquer forma de entretenimento passivo, diz o autor, essa forma é interativa, com a participação do usuário nas ações e atividades do *software*, tornando, assim, a experiência mais realista e mais intensa.

“Discuto aqui se os videogames representam uma nova fronteira para a mídia na nossa cultura. Videogames são uma forma complexa e rapidamente envolvente – a que muitos pais e adultos dão relativamente pouca atenção. Poucos fazem idéia de quão sofisticados os jogos se tornaram nos anos recentes, como eles envolveram e adaptaram novas tecnologias, que os tornam cada vez mais realistas e interativos.” (Provenzo Jr, 2004, p 163-164)

Alguns dos números fornecidos pelo autor são de grande valia. Nos Estados Unidos, por exemplo, mais de um terço dos lares possui sistemas de vídeo game. Em 1992, essa indústria engordou US\$ 5,3 bilhões, representando mais

¹⁸ Em 2003, os exemplares de “Fama” foram distribuídos junto com a revista “Quem”, da Editora Globo, como atividade promocional da novela “Celebridade”. Um dos núcleos da novela era a própria redação da revista, onde trabalhavam repórteres e editores.

dinheiro que toda a venda de ingressos de cinema no mesmo período. Não é à toa que diversos temas de jogos eletrônicos estejam, nos últimos anos, virando filmes, como “Mortal Kombat” e “As aventuras do Super Mario Brothers”. A indústria do vídeo game está construindo, como afirma o Provenzo Jr., o alicerce para o desenvolvimento da televisão interativa.

Se por um lado há um enorme número de desenhos com produtos televisivos como assunto principal, por outro lado há dois trabalhos que parecem receber certo tipo de influência dos jornais. Um, desenhado por um menino de 12 anos, tem como título a palavra “Extra”, e, segundo ele, é a revista do jornal de mesmo nome. Apesar de o impresso não ter nenhuma revista com esse nome, acredito que o aluno estivesse se referindo à publicação “Canal Extra”, que sai, aos fins de semana, junto com o periódico. O tema principal da revista desenhada por ele, diferentemente do que é assunto de destaque na revista “Canal Extra”, porém, são os passatempos, que aparecem em forma de caça-palavras. A partir da discussão que surgiu com a apresentação deste trabalho, ficou claro que “passatempos” e “histórias em quadrinhos” agradam, e muito, tanto a meninos, quanto a meninas. Quando perguntados se trocariam as revistas “Rebelde”, sobre “esportes” ou sobre qualquer outro assunto por publicações com passatempos, a resposta positiva foi unânime.

Imagens 7 e 8



Capas de revistas desenhadas pelos alunos da escola pública: “Fama”, sobre a vida das celebridades; e “Extra”, com passatempos.

A atividade na escola particular rendeu 16 trabalhos: quatro com capas da revista “Caras”; quatro com exemplares da revista “Rebelde”; uma revista “Capricho”; uma revista “Smack”; uma revista “Veja”; uma revista “A+”, da marca “Lance!”; uma revista criada por aluno chamada “A + legal”; uma revista criada por aluno chamada “Tudo”; uma revista criada por aluno chamada “Saiba Mais”; e uma revista criada por aluno chamada “Revista do Soninho”.

A opção de muitos pela revista “Caras” e de um pela revista “Veja”, revistas voltadas para o público “adulto”, é explicada de diversas formas. Alguns, por exemplo, afirmam que gostam de saber o que se passa com os atores e atrizes famosos, como é o caso de uma menina de 12 anos que desenha a publicação e nela escreve: “*Saiba tudo sobre a vida de Luisa Valdetaro*”, referindo-se a uma atriz que faz a novela “Malhação”. Já outros contam que começaram a acompanhar a revista por influência dos pais e parecem conhecê-la muito bem:

Rachel, 12 anos: A minha mãe tem assinatura da “Caras” para as clientes que freqüentam o centro de beleza dela. Eu leio tudo.

Brenda, 12 anos: Eu achei a edição deste mês muito ruim! Fizeram uma capa inteira com a Sasha (filha da Xuxa) só para dizer que ela agora virou modelo da loja da mãe. Um desperdício.

Rachel, 12 anos: Mas a “Caras” sai todas as semanas e não só uma vez por mês.

Alan Block (2004), ao escrever o texto “Lendo revistas infantis: cultura infantil e cultura popular” faz uma consideração interessante sobre a influência exercida pelos pais em algumas escolhas de leitura de mídia feita pelos filhos. Ele afirma que, como adultos, estamos “no mundo” e temos acesso a uma infinidade de revistas, mas o que lêem nossos filhos é, geralmente, o que adquirimos para eles, os exemplares de cultura popular que trazemos para os nossos lares.

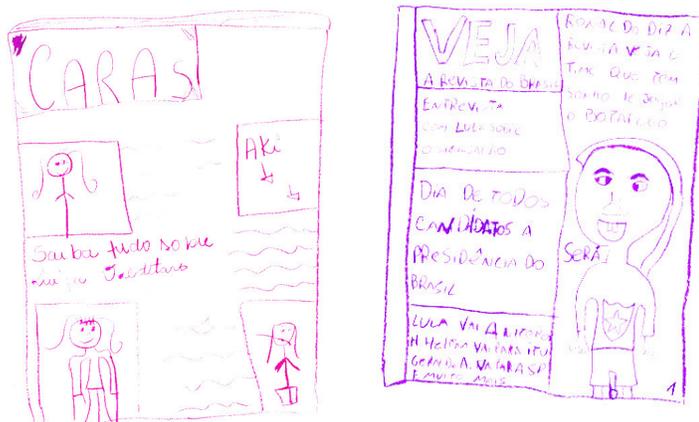
A maioria dos desenhos dos participantes desta oficina, diferentemente dos da escola pública, possui capas de revistas detalhadas, com sugestões de reportagens e chamadas para o que o leitor encontraria no interior da revista. Neste ponto, poderíamos destacar os trabalhos daqueles que se interessam por publicações voltadas para o público adolescente, em especial as meninas. O que as atrai, principalmente, para esse tipo de revista são os testes e os brindes, mais até do que as reportagens. As meninas que dizem gostar das revistas de “Rebelde” concordam que esse é um fator que, sem dúvida, as leva a comprar a publicação, que também oferece testes. Na capa de uma das revistas, a “Smack”, desenhada

por uma menina de 12 anos, há as seguintes chamadas: “5 testes sobre amor”, “6 pôsteres super legais!” e “Grátis! Um porta batom”.

Mais uma vez, percebe-se que os alunos da escola particular têm um bom conhecimento de mídia impressa, já que copiaram fielmente algumas logomarcas de revistas e, de certa forma, acertaram na “diagramação” das capas das revistas. O aluno que desenhou a “Veja”, por exemplo, não só usou uma fonte muito próxima da original para escrever o título da revista, como o posicionou de maneira correta, no canto esquerdo superior da página. O mesmo fizeram alguns alunos que desenharam a “Caras” e o menino que escolheu a revista “A+”, de esportes, do Lance.

Cabe ainda ressaltar que as crianças da escola particular que escolheram “criar” uma nova revista não tiveram dificuldades em sugerir reportagens e explicar o conteúdo do que haviam pensado, além de terem sido extremamente criativos, diferentemente do que aconteceu na escola pública. Um dos meninos, de 11 anos, que diz que sente muito sono, normalmente quando está na escola, inventou a “Revista do Soninho”, com duas chamadas na capa: “Uma entrevista com os Bananas de Pijamas” e “Como dormir tranquilamente”. O mesmo aconteceu com a menina que criou a revista “Saiba Mais”, em que o leitor, segundo ela, poderia saber um pouco mais sobre tudo o que achasse interessante. Suas sugestões de reportagem foram: “Saiba mais sobre os episódios de ‘Páginas da Vida’”; “Saiba como ficar com um visual nota 100!” e “Esportes: saiba mais o que você precisa fazer antes de praticá-los”.

Imagens 9 e 10



Duas capas de revista desenhadas pelas crianças da escola particular: a “Caras” tem como reportagem a vida da atriz Luisa Valdetaro. Já a “Veja” tem reportagens sobre política e esportes. Em ambas, as logomarcas são quase que fielmente reproduzidas.

Assim como na escola pública, esse tipo de veículo impresso, a revista, muito mais do que o jornal, desperta o interesse e a curiosidade das crianças. Muitas até já haviam afirmado que o jornal deveria ser como uma revista: ter folhas melhores, ser encadernado, ser mais colorido, entre outros. O fato de ser segmentado faz com que as crianças saibam bem os títulos que lhes interessam porque sabem exatamente o que vão encontrar em cada tipo de publicação.

6 Oficinas de leitura

Jean Marie Goulemot (2001) é categórico ao afirmar que “*a leitura é sempre produção de sentido*”. Ler, continua o autor, “*é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências*” (p. 108) Acompanhando o raciocínio proposto por Goulemot, conclui-se que a leitura não pode ser entendida como um processo reduzido apenas a um leitor que encontra, no texto, o sentido construído pelo autor deste. Nesse caso, analisar o leitor faz-se bastante pertinente, uma vez que é ele quem “*constitui e não reconstitui um sentido*”, sendo peça fundamental no processo de troca e aprovação que é a leitura.

Desse pensamento compartilha Hébrard (2001), que define a leitura como um “*processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem*” (p. 38). O leitor não é, para Hébrard, um simples receptor ou um decodificador de mensagens.

Roger Chartier (2004), em “*Leituras e Leitores na França do Antigo Regime*”, destaca uma noção que lhe parece muito útil e que é utilizada ao longo de todo o livro: a de “*apropriação*”. Relaciono este pensamento com a fala de Goulemot, pois, segundo Chartier, a noção de “*apropriação*” evita que identifiquemos os diferentes níveis culturais a partir apenas da descrição dos objetos que lhes seriam considerados próprios. O exemplo que o autor dá é de que, nas sociedades do Antigo Regime, são numerosos os objetos que se encontram compartilhados por diferentes grupos sociais. A chave para o estudo da história da cultura escrita e da leitura é concentrar a atenção nos diferenciados empregos e nas mais diversas apropriações feitas a partir de um mesmo bem ou de uma mesma idéia, pois os objetos poderiam ser compartilhados, mas nem por isso seus usos seriam idênticos.

“O ato de leitura não pode, de maneira nenhuma, ser anulado no próprio texto (...). A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio de arranjos, dos desvios, às vezes das resistências, que manifestam a singularidade de cada apropriação.” (Chartier, 2003, p.14)

Assim, percebe-se que investigar o leitor, não só a partir do que lê, mas fundamentalmente de como lê, significa evitar uma hierarquização cultural ingênua, pensada somente a partir das diferenças de classes. Pensar em apropriação é também voltar-se para os usos e desusos de um dos protagonistas do processo de leitura.

Tais questões foram norteadoras das oficinas de leitura realizadas com as crianças. Após as primeiras atividades de confecção de desenhos para perceber as relações entre as crianças e a mídia impressa, deu-se início a uma segunda fase nas oficinas, que passaram a ser voltadas para o ato de ler. O objetivo era observar de que modo se dava essa atividade na rotina das crianças: desde a posição em que preferiam realizar suas leituras, passando pelo tempo gasto com cada reportagem, a interação entre elas enquanto liam o material, além das considerações feitas, em debates, após terem contato com publicações conhecidas e desconhecidas. Recorrendo a Goulemot, e principalmente a Chartier, foi possível me desvencilhar, por exemplo, de noções pré-concebidas de que crianças moradoras de comunidades pobres teriam interesse apenas por jornais e revistas populares, enquanto crianças de famílias de classe média alta procurariam publicações voltadas para o segmento social do qual fazem parte. Seria necessário verificar, a partir de uma observação atenta de suas leituras e de seus discursos, o que é, ou não, verdadeiro nessa idéia.

Pode-se perceber nos relatos das oficinas que há escolhas diferenciadas por parte das crianças, mas que existe também um grande número de escolhas coincidentes, com modos de apropriação diferenciados. Esses distintos modos de apropriação não se dão apenas entre crianças de realidades sociais diferentes, mas também entre alunos de uma mesma escola. Como explica Hébrard (2001), crianças, e qualquer outro leitor, independentemente de sua faixa etária e condição social, reativam, durante suas leituras, aquisições culturais anteriores. Desta forma, suas experiências individuais, vividas e passadas, são, entre outros, fatores de diferenciação em seus discursos.

As oficinas de leitura realizadas se dividiram em dois momentos. De início, os participantes tiveram acesso a diversas publicações: jornais impressos de maior circulação no Rio de Janeiro e um número variado de revistas, também de grande circulação, voltadas para públicos distintos, não só o infantil. Os participantes poderiam ler, tanto em silêncio, quanto em voz alta, separados ou

juntos, as publicações, além de participarem de debates acerca do que leram e de como se posicionavam sobre o material.

Depois desse ciclo de leituras mais geral, o material levado pela pesquisadora para as oficinas limitou-se apenas às publicações “Recreio” e “Globinho”, para que fosse possível analisar a interação dos participantes com a mídia impressa infantil.

6.1 Modos de leitura

6.1.1 Modos de leitura de jornais

Nas oficinas de leitura de jornal, os participantes tinham a liberdade de folhear e ler, como quisessem, os jornais de grande circulação, levados pela pesquisadora para a atividade. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “O Globo”, “Jornal do Brasil”, “Extra”, “O Dia”, “Meia Hora”, “Expresso”, “Tribuna da Imprensa”, “Jornal do Comercio”, “Lance!”, “Jornal dos Sports”, “Gazeta Mercantil” e “Valor Econômico”. Esses títulos foram escolhidos por serem, todos, do Rio de Janeiro.

Percebeu-se que os suplementos e publicações de formato tablóide¹⁹ foram, em ambas escolas, os mais lidos pelas crianças, provavelmente pela facilidade de manuseio. Revistas que são encartadas e distribuídas pelos jornais, como a “Revista O Globo” e a “Canal Extra”, tiveram uma grande procura.

Quando escolhiam jornais em formato standard²⁰, os participantes quase sempre esticavam as folhas no chão ou nas mesas, na hora de virarem as páginas, o que parecia facilitar a leitura. Outro método utilizado por muitos, ao lerem jornais de formato maior, foi o de “desmontagem” da publicação, quando tiravam do impresso apenas a página que lhes interessava e dobravam-na em muitas partes, de modo que pudessem segurá-la sem muito esforço. A atividade, que

¹⁹ O termo tablóide designa um formato de jornal surgido em meados do século XX, no qual cada página mede aproximadamente a metade do tamanho de um jornal “standard”, o mais convencional. Medindo cerca de 37,5cm x 60cm, o tablóide trata suas notícias em um formato mais curto e o número de ilustrações costuma ser maior do que o dos diários de formato tradicional: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

²⁰ Formato mais comum no mercado brasileiro, o jornal standard tem folhas que medem cerca de 55 cm x 30 cm. Segundo pesquisas, esse tipo de publicação aparenta um caráter de sobriedade, esperado por jornais formadores de opinião: : <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 15 de janeiro de 2007.

começou com os alunos em roda, sentados no chão para que estivessem próximos dos jornais, terminou com grande parte das crianças sentadas em mesas, uma vez que reclamavam que *“ler jornais no chão às vezes pode dar dor nas costas”*. O melhor, segundo alguns, é usar a mesa como apoio, até mesmo para não fazer *“muita bagunça”* no chão e para não precisar ficar de braços esticados para manter o jornal aberto.

Goulemot (2001) afirma que as relações entre um leitor e um livro se dão a partir das posições assumidas pelo próprio leitor. Neste caso, falamos de posição como postura física, atitude corporal assumida por aquele que lê frente ao que é lido. Ao mesmo tempo, o autor lembra que é também o gênero do livro que indica o lugar de sua leitura, constituindo assim uma via de mão dupla: leitor e leitura definem, ao mesmo tempo, a posição escolhida para o ato de ler. Em suas palavras:

“O corpo do leitor é uma livre escolha e uma imposição, pois revela atitudes-modelo, ou tipos (semelhantes aos modelos de distinção), de determinismos biológicos, de um dispositivo adequado ao próprio gênero do livro, mas também é uma liberdade que intervém, em uma medida que lhe é adequada e que não pode ser quantificada, o singular.” (Goulemot, 2001, p. 110)

A partir deste pensamento, pode-se analisar e estabelecer uma relação entre o modo de ler jornais apresentados pelas crianças envolvidas nesta pesquisa e as opiniões que elas emitem acerca desse tipo de material impresso, o jornal. Uma pequena história contada pelo autor ilustra bem a questão. Diz ele que, quando criança, as senhoritas da escola onde foi educado falavam sobre uma atitude digna, respeitosa para ler, que seria o mesmo que se apoiar sobre a mesa, onde é colocado o livro, com as costas retas e desprezando qualquer tipo de relaxamento. A imagem de um escrivão do século XIX, de acordo com o autor, é suficiente para se compreender o que se entende fisicamente e, conseqüentemente, ideologicamente, por ler: uma atitude séria, de compenetração. A posição da infância de Goulemot, o modo respeitoso que as “senhoritas da escola” indicavam, é a mesma que muitos alunos se viram obrigados a adotar para ler o jornal de maneira própria e ordenada: sentados em cadeiras, apoiados sobre os jornais que, por sua vez, foram colocados sobre as mesas. O que se percebe é que os jornais em formato “standard”, como são a maioria dos periódicos em circulação no Rio de Janeiro, não permitem às crianças uma leitura que poderíamos chamar de

relaxada e parecem impor, muitas vezes, a “atitude digna” à qual se refere o autor. Ao mesmo tempo, poderíamos pensar que são elas mesmas, as crianças, que escolhem essa posição, já que estão diante de uma publicação considerada “séria” por toda a sociedade que as rodeia. Seria possível concluir que não são só os assuntos e os textos longos, muitas vezes desinteressantes na opinião delas, que as afastam da leitura de jornais. A posição que se vêem obrigadas e também se obrigam a assumir frente a um jornal de grandes páginas representa uma “chateação”, fazendo com que a leitura de jornais ganhe ares de obrigação. O mesmo não acontece com as revistas, como veremos mais adiante.

Algumas diferenças entre os alunos da escola particular e da escola pública, relacionadas às maneiras de ler e ao interesse pelo material, ficaram evidentes. Na escola particular, três dos 15 participantes presentes sequer mexeram nas publicações, afirmando que “*não faziam tanta questão de ler*”, pois já conheciam a maioria dos jornais e “*não precisavam ler aquilo tudo de novo*”. Eles, de fato, pareciam conhecer certa parte do material, principalmente o jornal “O Globo”, publicação que grande parte recebe em casa, por assinatura. Uma menina de 12 anos, por exemplo, ao ver todos os jornais no chão, pediu a uma amiga que pegasse para ela o “Globo”, pois queria dar uma olhada no caderno “Ela”, suplemento voltado para o público feminino. Outros pedidos desse tipo também foram feitos, principalmente pelos cadernos de “esportes”, “cultura” e “televisão”. Jornais de menor tiragem, e desconhecidos dos alunos da escola particular, no entanto, como o “Jornal do Commercio”, a “Tribuna da Imprensa”, a “Gazeta Mercantil” e o “Valor Econômico”, permaneceram intactos até o final da atividade. Jornais voltados para um público de baixa renda, como o “Extra”, o “Meia Hora” e o “Expresso”, os dois últimos desconhecidos de grande parte dos participantes, foram bem aceitos e lidos com atenção.

A diagramação também serviu como referencial para os alunos da escola particular reconhecerem certos jornais. Ao lerem as notícias que mais chamaram a sua atenção, no debate ocorrido depois da leitura, alguns alunos demonstraram fazer esse tipo de associação:

Flávia, 11 anos: Vou mostrar a matéria que eu vi. “Meninos de 11 e 13 anos foram seqüestrados quando compravam bebidas para uma festa”.

Ben, 11 anos: Isso saiu no “Extra”, eu sei!

Josy: Como você sabe disso?

Ben, 11 anos: Dá para ver pela letra do jornal que ela “tá” segurando. Não é do “Globo”, eu conheço o jeito que as matérias saem lá.

Na escola pública, em contrapartida, todos os participantes se interessaram por ler, pelo menos, uma reportagem. Alguns se mostraram interessados, principalmente, pelas revistas que acompanhavam as publicações e um aluno afirmou não saber que existiam tais revistas. Um ponto bastante discutido entre eles, logo que as publicações foram espalhadas no chão e deu-se início à leitura, foram os preços dos jornais.

Rian, 11 anos: Olha esse aqui [apontando para o “Meia-Hora”]. É baratinho!

Matheus, 12 anos: É, tem jornais que são bem mais baratos que os outros. Esse aí é mais barato que a maioria, né, professora?

As publicações “Jornal do Comercio”, “Tribuna da Imprensa”, “Valor Econômico” e “Gazeta Mercantil”, como na escola particular, permaneceram intactas até o final da atividade. O conhecimento que as crianças da escola pública têm sobre jornais é diferente do das crianças da escola particular. O reconhecimento das publicações é feito, principalmente, pelo tom dado pelos repórteres e editores em seus textos e não pela diagramação.

Stefanie, 12 anos: A matéria que eu separei foi: “Cachorro maluco abocanha menina”.

Lucas, 15 anos: Deve ser matéria do “Extra” ou de um desses jornais que “espreme e sai sangue”. Olha só o título!

Foi nesta oficina, inclusive, que um dos meninos alertou que eu não teria levado o jornal que ele diz gostar mais de ler, “O Povo”. “*É um jornal importante no Rio de Janeiro e você disse que havia trazido os mais importantes, né?*” *Por que não trouxe ‘O Povo’?*”, perguntou. Na oficina da escola particular, os participantes comentaram apenas que faltavam os jornais de São Paulo, aos quais eles também tinham acesso, em determinadas ocasiões.

A idéia inicial era que a atividade de leitura em ambas as escolas fosse silenciosa e individual, mas a pesquisadora não fez nenhum tipo de recomendação ou restrição ao disponibilizar o material. Sendo assim, as crianças acabaram por conduzir a atividade, fazendo com que a leitura se tornasse “socializada”. Elas demonstravam um enorme interesse em mostrar aos colegas as reportagens mais

instigantes que haviam encontrado nos jornais, lendo títulos em voz alta, exibindo as imagens ou até mesmo chamando amigos para ver – e ler – o que achavam mais “legal”. Alguns grupos de dois e até três alunos, em diversos momentos da leitura, se juntavam em volta de uma única publicação, fazendo comentários e contando, uns para os outros, o que já tinham ouvido falar a respeito de determinado assunto.

Evelin, 13 anos: “Caraca”, “geral” viu a Cicarelli na praia com o namorado!²¹
Nádila, vem aqui ver isso!

Nádila, 13 anos: Cadê? Tem foto? Eu já tinha visto isso ontem pela internet!

Segundo Chartier (2001), os homens do século XVIII, principalmente na França, propunham uma leitura em voz alta com o objetivo de reunir membros de uma mesma família ou moradores de uma mesma comunidade para uma espécie de “audição compartilhada”. Ao comentar o assunto, o autor cita o livro “A vida de meu pai”, escrito por Rétif de la Bretonne, em 1778. Neste livro, Bretonne conta e diz se lembrar com enternecimento, que seu pai, após a ceia, costumava reunir toda a família e os empregados para uma leitura coletiva da Santa Escritura. As relações com o impresso naquele século, afirma Chartier, se davam de diversas maneiras, entre elas aquela em que o texto é decifrado em comum, lido pelos que sabem aos que sabem menos ou nada, às vezes manuseados e elaborados coletivamente. Materiais impressos podem, então, ser um bom motivo para reunir e trocar, como já se fazia no século XVIII e como as crianças participantes das oficinas parecem, intuitivamente, ter descoberto.

6.1.2 Modos de leitura de revistas

Nas oficinas de leitura de revista, os participantes tinham a liberdade de folhear e ler, como quisessem, revistas de grande circulação nacional, voltadas para diferentes públicos, levadas pela pesquisadora. Os títulos que fizeram parte da atividade foram “Capricho”, “Atrevida”, “Caras”, “Contigo”, “Quem”, “Veja”, “Viva Mais!”, “Isto é”, “Época”, “Marie Claire”, “Vogue”, “Boa Forma”,

²¹ Em setembro de 2006, um vídeo contendo cenas de sexo entre a apresentadora Daniela Cicarelli e seu namorado, em Cadiz, na Espanha, foram colocadas na internet, causando uma grande polêmica.

“Superinteressante”, “TPM”, “Recreio”, “Gênios”, “Ação Games”, “Placar”, “Revista O Globo” e “Canal Extra”.

Por serem segmentadas, ou seja, dirigidas a públicos específicos, divididos, principalmente, por gênero e faixa etária, ao contrário do que acontece com os jornais, as revistas foram lidas pelos alunos das duas escolas de acordo com os títulos que mais lhes agradavam. Nas duas escolas, as crianças demonstraram saber exatamente que tipo de reportagem encontrariam em cada publicação. Antes mesmo de a pesquisadora espalhar o material pelo chão, uma menina de 12 anos, na escola particular, pediu:

Larissa, 12 anos: Se tiver uma “Caras” já é minha! Ninguém mais pega!

Ainda assim, depois de um primeiro momento em que as escolhas foram feitas tendo como critério os nomes das revistas, ficou claro que as chamadas nas capas, bem como suas fotos principais, também serviam como guia de escolha, o que fez com que alguns alunos lessem publicações que não faziam parte de seu universo, somente por terem se interessado pelo que haviam lido ou visto na capa ou na primeira página. Uma menina de 11 anos, aluna da escola pública, por exemplo, resolveu abrir um exemplar da “Boa Forma”, revista com reportagens sobre “saúde”, “ginástica” e “alimentação” e explicou seus motivos:

Tainá, 11 anos: Eu olhei e achei legal por causa da atriz da capa [ela se refere à atriz Flávia Alessandra]. Mas a revista não é lá essas coisas, não... Nada me interessa muito. Queria mais saber da vida dela.

Sem dificuldade para manusear as publicações, diferentemente do que aconteceu com o jornal, os lugares escolhidos pelos alunos para a leitura das revistas foram diversificados: alguns leram no chão (recostados ou até mesmo deitados) e outros preferiram as cadeiras e mesas, mas nem sempre usando a mesa como apoio.

O interesse gerado pelo material, nas duas escolas, foi imediato. Todos os alunos leram, pelo menos, uma publicação cada e houve casos em que alguns me pediram até mesmo para levarem os exemplares casa. A revista “Placar”, que dedicava uma edição inteira à Copa do Mundo, com reportagens sobre as seleções, os jogadores e a competição em geral, foi requisitada por meninos das

duas escolas, que desejavam guardar a publicação, como fonte de informação e recordação.

Em entrevista ao sítio “Observatório da imprensa”²², Thomaz Souto Correa, que foi vice-presidente e diretor editorial do Grupo Abril, e hoje integra o Conselho de Administração e presta consultoria na área editorial da empresa, afirma que “*o que faz as revistas diferentes dos jornais são diversas coisas, e elas são mais ou menos óbvias. Uma é o objeto em si*”. Para Souto Correa, a revista seria um objeto mais amigável do que o jornal. Além disso, sua periodicidade, semanal, mensal ou quinzenal, faz com que seja mais aguardada, mais desejada e menos comum. As palavras de Souto Correa, de certa forma, se encaixam nas observações feitas nas oficinas:

“As revistas podem ser guardadas com mais facilidade, mas os jornais também podem ser guardados. Eu acho que é o formato, é o objeto em si. E o tipo de jornalismo que se faz na revista, sem essa pressão do tempo que o jornal tem, de ter que fechar todo dia”. (Souto Maior, em entrevista ao “Observatório da Imprensa”)

Chartier (2001) afirma que “*uma história do ler afirmará (...) que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas (...) pelas leituras que se apoderam deles*” (p. 78). O teórico continua, ressaltando a importância de estarmos atentos às formas tipográficas, nesta história que ele chama de “história do ler”.

“(...) os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo”. (Chartier, 2001, p. 78)

Esse pensamento de Chartier explica alguns dos dados empíricos obtidos nesta pesquisa, se pensarmos nos diferentes graus de importância que as crianças participantes das oficinas dão ao “material jornal” e ao “material revista”. A revista, ao que parece, faz as vezes de um bem mais precioso, que merece ser guardado para ser lido e relido, como um almanaque, e tal fato pode estar

²² <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/iq041120032.htm>. Acesso em 05 de janeiro de 2007.

relacionado ao tipo de material com o qual é produzido. Não parece ter sido casual o desejo de muitas crianças de que o jornal “fosse mais colorido” ou “menos preto e branco”. É a revista que, com suas “formas tipográficas” próprias, ocupa o espaço desse desejo.

A intimidade que aparentam ter com revistas em geral foi percebida em ambas escolas. No debate que se seguiu à leitura, na escola pública, uma menina, de 12 anos, leu uma chamada de capa, referente à reportagem de que mais gostou, na revista “Marie Claire”. O assunto era “*Chapinha em cabelos molhados*”. Ao abrir a revista para procurar a matéria e dar mais detalhes para os amigos, outra menina, também de 12 anos, deu a sugestão: “*Dá uma olhada no índice!*”. O mesmo se repetiu na escola particular, onde alguns alunos sabiam até mesmo a ordem das seções de algumas revistas:

Carolina, 12 anos: No final da “Caras” sempre tem matérias de viagem, de moda e de culinária. E um anúncio de jóias também.

Apesar de os alunos terem ficado animados com a possibilidade de ler quantas revistas quisessem, alguns exemplares não despertaram nenhum interesse e, coincidentemente, os mesmos títulos foram esquecidos pelas crianças da escola pública e da escola particular, que não fizeram questão nem de abri-los. Foram eles: “Gênios”, voltada para o público infantil; “Viva Mais!”, revista popular, direcionada ao público feminino; e “Veja”, revista semanal de informação. As mesmas revistas que são encartadas em periódicos e que fizeram sucesso entre os alunos na oficina de leitura de jornais, como a “Revista O Globo” e a “Canal Extra”, não foram muito lidas na oficina de leitura de revistas, mesmo com edições diferentes daquelas que haviam sido disponibilizadas anteriormente, na oficina de leitura de jornais.

A atividade de leitura de revistas também foi pensada pela pesquisadora, inicialmente, como silenciosa e individual e, de certa forma, foi realmente mais individualizada que a de jornal. Apesar de as crianças ainda mostrarem umas para as outras durante a leitura o que haviam achado em suas revistas, isso aconteceu menos do que com os diários. A imagem que mais se viu durante essa atividade foi a de crianças lendo, silenciosamente, as revistas eleitas por cada uma. Todos tinham, pelo menos, uma revista cada um para acompanhar.

O jornal é, sem dúvida, um objeto mais estranho e com o qual as crianças têm menos contato, lêem menos. Ao se verem em uma atividade onde ler jornais era sua “obrigação”, os alunos provavelmente se depararam com informações com as quais se surpreenderam mais do que com as revistas. Além disso, o maior interesse em compartilhar a leitura do jornal com os amigos pode estar relacionada a uma maior legitimidade atribuída às informações veiculadas nos periódicos, vistos, freqüentemente, como mais confiáveis e sérios do que as revistas, sobretudo aquelas que os alunos escolheram para ler nas oficinas, como “Caras” e “Contigo”. Desse modo, informações veiculadas pelos jornais seriam socialmente mais valorizadas.

6.1.3

Escolhas e considerações dos alunos sobre jornais e revistas lidos

Ao realizarmos os grupos de leitura, de jornais e revistas, observou-se, acima de tudo, que o que levava as crianças a lerem, ou não, as reportagens, era seu assunto, ou tema principal, reconhecido, principalmente, através das imagens – fotos ou desenhos – contidas nas publicações. As imagens, muitas vezes, chamavam mais atenção que os títulos, como se fossem lidas antes das palavras. O jornal, que por muitas vezes figura como “chato” nas falas delas, mudava de posição a partir do momento em que um assunto “interessante” era detectado e tornava-se objeto de disputa entre as crianças. Tal fato se repetiu tanto na escola particular, quanto na pública.

Na primeira oficina de leitura de jornal, por exemplo, na escola particular, todos os alunos se interessaram por uma nota, em uma coluna de fofocas, no jornal “Expresso”, que tratava da vida da ex-participante do “Big Brother Brasil” e atriz, Grazielli Massafera. Eles não apenas deram início a uma discussão sobre o conteúdo da nota, mas também fizeram considerações sobre a vida da moça. Uma menina, de 12 anos, ao ler a notícia para os outros, mostrou também a foto da atriz.

Brenda, 12 anos: Deixa eu ler essa aqui para todo mundo, é sobre a “Grazi”. Ia ler sobre “Rebelde”, mas como sei que nem todo mundo gosta... [Todos ficaram em silêncio para ouvir]. “*Grazielli abre o jogo. Na capa de agosto da revista Nova, a ex-loura revela que nunca se envergonhou de ter sido miss e fala sobre nervosismo antes da estréia na novela*”.

Ben, 11 anos: Ela não era burra?

Brenda, 12 anos: Ela era loura!

[Ben se levanta do lugar onde está sentado na roda e tenta pegar o jornal da mão de Brenda].

Ben, 11 anos: Que novela ela vai fazer?

Carolina, 12 anos: “Páginas da Vida”!

Flávia, 11 anos: Eu sei que papel ela vai fazer, vai ser irmã da Olívia! E vai roubar o namorado dela.

Raffaella, 12 anos: Não, ela vai ser irmã da Sandra na novela. [Neste momento, todos, e não só Ben, quereriam ler o jornal que estava nas mãos de Brenda].

O jornal “Expresso”²³, cabe ressaltar, era desconhecido da maioria dos alunos da oficina na escola particular, que, à primeira vista, afirmaram que aquele parecia ser um jornal popular, voltado para pessoas com menor poder aquisitivo. Mesmo deixado de lado em um primeiro instante, quando os jornais foram espalhados pelo chão, ele passou a ser disputado, mostrando que o fato de ser um jornal desconhecido e, de início, “desprestigiado” entre eles, não impedia sua leitura, quando as crianças identificaram algo que chamou a atenção em seu conteúdo.

O mesmo aconteceu na atividade da escola pública. Quando se deram conta de que havia reportagens sobre o flagrante de Daniela Cicarelli e seu namorado na praia, notícia que já haviam acompanhado pela televisão e, principalmente, pela internet, no dia anterior, os alunos deram início a uma verdadeira busca pelos jornais que estavam espalhados no chão, não importando em que publicação estivesse a informação, ou de que tamanho fosse o texto. Foi neste mesmo grupo que, durante a oficina de leitura de revista, percebeu-se que duas revistas “Época”, que faziam parte do material levado pela pesquisadora, sequer foram tocadas pelos alunos. Outro exemplar da mesma revista, no entanto, que tinha, na capa, a foto da atriz Joana Mocarzel, que interpreta a personagem “Clara”, na novela “Páginas da Vida”, passou de mão em mão, sendo requisitada com frequência pelos alunos.

Neste ponto, gostaria de destacar novamente o que afirma Chartier (2004) acerca das clivagens, no que diz respeito à importância de não nos contentarmos com uma definição redutora do social e esquecendo que outras diferenças,

²³ O “Expresso” foi criado para atender às classes C/D do Rio de Janeiro, que representam 64% da população. O diário é dirigido, segundo seus editores, aos leitores que não têm o hábito da leitura diária do jornal e querem se manter informados, porém não dispõem de muito tempo para ler. Consumidores que gastam horas em transportes coletivos, transitando de casa para o trabalho e do trabalho para casa, e buscam a informação de maneira rápida, fácil de entender e barata. O preço do diário é R\$ 0,50. <http://www.infoglobo.com.br/conteudo.asp>. Acesso em 8 de janeiro de 2007.

baseadas, por exemplo, nas “pertencças sexuais”, “territoriais”, entre outras, também devem ser, sempre, consideradas. O que aqui se percebe é que há uma unidade de interesses entre as crianças, mesmo se tratando de grupos com origens sociais bastante diversas.

Neste caso, as constatações de Chartier sobre os livros pertencentes à Biblioteca Azul, uma fórmula editorial inventada pelos Oudot em Troyes, no século XVII, podem ser de grande valia. Caracterizados como livros baratos, impressos em grandes quantidade e vendidos por ambulantes, esses “livros azuis” eram compostos por textos de origens diversas, editados a preços baixos e com capa azul. Durante anos, talvez erroneamente, imaginou-se que seu público era basicamente popular e rural, o que Chartier questiona e, em alguns momentos, refuta.

A descoberta de uma notícia que lhes interessava era também o momento em que a maioria das crianças envolvidas na pesquisa abandonava um discurso recorrente entre elas: “*Este texto é muito grande, cansa e, por isso, eu não tenho vontade de ler*”. Ao se depararem com algo que despertava seu interesse, não se intimidavam com o tamanho das letras (muitas vezes consideradas “pequenas demais”) ou com a extensão da notícia, que poderia ir de uma “notinha” a uma reportagem de quatro páginas.

“Interessante”, na opinião das crianças, poderia ser qualquer reportagem ligada a temáticas já citadas anteriormente, como “fofocas” (duas das revistas mais disputadas na oficina de leitura foram “Caras” e “Contigo”), “programas de televisão”, “esportes”, “games”, “moda” e “música”, mas também algumas notícias fora deste universo, mais especificamente tudo aquilo que foge aos padrões da “normalidade”, de acordo com eles, ou seja, o que eles classificam como “reportagens bizarras” ou “chocantes”. Na escola particular, quando tiveram que separar uma notícia que gostariam de ler para os colegas, depois da leitura livre dos jornais, os alunos escolheram manchetes como “*Morte em dose dupla: aposentada quase é enterrada viva depois de ser dada como morta em hospital público*”, do jornal “Extra”; ou ainda “*Escada rolante deixa menina no hospital*”, do jornal “Meia Hora”. Na escola pública, notícias com o mesmo teor foram escolhidas para o debate, depois da leitura livre. Entre elas estavam “*Morte trágica em Santa Cruz: professora cai de ônibus e é atropelada*”, do jornal “O Dia”; e “*Cachorro maluco abocanha menina*”, do “Extra”.

Reportagens sobre violência e acidentes também são lidas com atenção pelas crianças, mas há, aí, uma diferença: o que buscam nas notícias de violência é, em geral, o que está, de certa forma, ligado ao seu mundo. Como atividade introdutória em vários encontros, a pesquisadora pedia que os alunos lembrassem de uma reportagem ou uma notícia de que tivessem lido ou ouvido falar durante a semana. Em quase todas essas atividades, os alunos lembravam de informações sobre a violência no Rio de Janeiro, mas as crianças citavam informações sobre o que ocorria mais próximo ao seu universo. Uma das reportagens mais lembrada por todos na escola particular, por exemplo, foi um caso de violência no trânsito: o acidente em que morreram cinco jovens no entorno da Lagoa Rodrigo de Freitas, em setembro de 2006²⁴. Já na escola pública, os problemas de violência na Rocinha, comunidade onde muitos moram, foram citados por diversas vezes. Ainda assim, os alunos afirmaram que ouviram falar, mas não procuraram saber muito mais sobre os assuntos em questão porque “*não gostam de ler matérias sobre morte*”. As informações que repassavam na oficina eram, geralmente, segundo eles, notícias que haviam ouvido de seus próprios pais.

Raffaella, 12 anos: Eu queria falar um negócio sobre esse acidente da Lagoa, que todo mundo está discutindo. Acho que dois ou três dos adolescentes que morreram eram menores de idade. Eles estavam na boate até muito tarde e a mãe deles nem sentiu falta dos filhos.

Josy: E onde você viu essa informação?

Raffaella: Uma parte estava escrito no jornal. Outra foi o meu pai que me contou.

Esse dado é semelhante ao obtido por Garzel²⁵ (2004), que pesquisou de que maneira as crianças de uma escola de Florianópolis acessam notícias. Segundo ela, é da conversa com os parentes, como afirmaram 10% dos alunos pesquisados, que elas tomam conhecimento das informações. Seu discurso, desta forma, também é influenciado por esse parente mais velho e muitas vezes a

²⁴ Na madrugada de 3 de setembro de 2006, cinco jovens morreram em um acidente violento na Avenida Borges de Medeiros, na Lagoa. Por volta das 5h30m, o Honda Civic dirigido por um dos jovens, em alta velocidade, capotou várias vezes até bater em uma árvore. Os jovens tinham passado a noite na Sky Lounge, uma boate a poucos metros do acidente. <http://oglobo.globo.com/rio/transito/mat/2006/09/13/285638785.asp>. Acesso em 5 de janeiro de 2007.

²⁵ GARZEL, CLÁUDIA. *Jornalismo para crianças: estudo sobre as práticas culturais e consumo de mídia junto a crianças de 10 e 11 anos em Florianópolis* UFSC, 2004.

criança expressa a opinião dos próprios pais, não sabendo, depois, como explicá-la.

Outro assunto que claramente desperta o interesse dos alunos, é o tema “escola”. Em duas ocasiões específicas, os alunos dos dois colégios se mostraram muito receptivos a matérias sobre esse assunto e fizeram questão de dividir com os colegas o que haviam lido a respeito nas revistas e nos jornais levados pela pesquisadora. Uma das reportagens, encontrada em uma revista “Capricho”, mostrava escolas diferentes do convencional, com exemplos de instituições que não aplicam provas ou que não possuem diretores. Outra, em uma edição do “Globinho”, que estava em meio a outros jornais espalhados pelo chão, mostrava a evolução dos uniformes nas escolas brasileiras, ao longo do século XXI. Essas reportagens não só foram discutidas pelos alunos, mas também trouxeram para a oficina outros debates, como um sobre a novela “Rebelde”, que se passa em um colégio interno. Transcrevo abaixo:

Stefanie, 12 anos: Esses uniformes antigos dessa matéria são engraçados.

Sabrina, 13 anos: É, mas os nossos, aqui da escola, são horríveis.

Josy: Vocês acham os uniformes que usam feios?

Rian, 11 anos: Parece de gari, professora!

Josy: Vocês prefeririam não usar uniforme?

Sabrina, 13 anos: Com certeza! [todos concordaram]

Suzana, 12 anos: Só se fosse que nem os uniformes das meninas do “Rebelde”.

Josy: Por quê?

Suzana, 12 anos: Porque são mais bonitos, mas acho que eles só têm a ver com a escola em que eles estudam mesmo.

Josy: E que tipo de escola é?

Suzana, 12 anos: Colégio interno, desses que existem em outros países.

Josy: E seria legal estudar em uma escola assim?

Sabrina, 13 anos: Acho que sim. Você fica com seus amigos o tempo todo, mora com eles, passa o fim de semana com eles...

Notícias não são encontradas somente no jornal impresso, segundo os alunos da escola pública. Ao lerem jornais em nossas oficinas, grande parte das crianças, apesar da animação com o material, questionaram a importância de se ler textos com informações que podem obter por meio da televisão. Neste caso, eles se referem apenas a reportagens com conteúdos considerados “sérios demais” por eles, como “política”, “economia” e informações sobre a cidade. Como foi dito anteriormente, o conteúdo que lhes é interessante, verdadeiramente, continua sendo procurado, mesmo se tiver sido visto na televisão ou na internet.

Ramon, 12 anos: Tem muita coisa aqui que eu já vi ontem, no jornal da televisão.

Matheus, 12 anos: Pois é, por que as pessoas precisam gastar um tempão lendo se podem saber de tudo só assistindo TV?

Fato parecido ocorre com a internet, principalmente na escola particular. As informações que mais buscaram em jornais e revistas, que diziam respeito à vida e à privacidade das chamadas “celebridades”, já haviam sido vistas por eles em sítios especializados, como “O Fuxico” e “Babado”.

Brenda, 12 anos: Tem uma notícia aqui, que saiu no “Extra” e no “Meia Hora”, que eu já conhecia.

Josy: Qual?

Brenda, 12 anos: Uma que diz que as meninas do grupo RBD, que são atrizes da novela Rebelde, não podem engravidar por causa de um contrato. E que os meninos da banda também não podem se meter em brigas.

Josy: E como você já sabia disso?

Brenda, 12 anos: Eu tinha lido ontem na internet.

Somente os alunos da escola particular apontaram erros em jornais, percebidos, segundo eles, em nossas oficinas de leitura e nas leituras feitas, normalmente, em casa. Eles foram unânimes ao afirmarem que o “*jornal também falha*”, em diversos sentidos, fazendo com que seja possível encontrar erros de português e de digitação em algumas publicações.

Brenda, 12 anos: Eu já vi miçanga escrito com dois “esses”, assim: missanga.

Josy: E em que jornal foi isso?

Brenda, 12 anos: Agora não me lembro se foi em um anúncio ou uma reportagem. Mas foi num jornal de papel, tenho certeza.

Patrick, 11 anos: Eu também já vi erro. Já vi escrito “diav”, em vez de “dias”.

Ben, 11 anos: Esses erros acontecem no “Lance!” direto. Sempre tem alguém que digita algo errado.

Nenhum deles, no entanto, disse ter visto algum erro desse tipo em revistas. Para essas crianças, “*as revistas são mais bem feitas*” e “*levam mais tempo para ficarem prontas*”, motivos apontados para não existirem falhas nessas publicações. Outro “problema dos jornais”, lembrado por um menino, de 11 anos, da escola particular, está relacionado a reportagens de opinião e interesses comerciais.

Ben, 11 anos: Aquele “Bonequinho” da crítica do Globo... Aquilo é tudo armado!

Josy: Por quê, Ben?

Ben, 11 anos: Eu fui ver o filme do “Casseta e Planeta” no fim de semana. O filme é horrível, mas o bonequinho dizia que era bom. Você acha que o jornal “O Globo” ia falar mal de um filme feito por pessoas da “Globo”? E o bonequinho influencia as pessoas a verem os filmes!

Bruna, 12 anos: Eu acho que às vezes o dinheiro influencia. Alguém manda e os jornalistas obedecem.

Brenda, 12 anos: Eu acho que eles botam a opinião deles, nas críticas. Se eles viram e não gostaram, dizem que o filme é ruim. Mas eu não sigo esse bonequinho: esses críticos têm um gosto muito estranho!

6.2

A recepção de veículos impressos voltados para o público infantil

Antes que déssemos início às oficinas de leitura específicas dos veículos jornalísticos voltados para o público infantil, a revista “Recreio” e o suplemento “Globinho”, propus uma atividade para ouvir dos participantes o que conheciam sobre as duas publicações com as quais iríamos trabalhar, se se consideravam parte do público alvo dos impressos em questão, além de suas considerações sobre a relação entre crianças e jornais. Uma caixa com perguntas foi a estratégia utilizada, para que a atividade ficasse mais leve, ganhando um tom de brincadeira, e os alunos se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões. Sentadas em cadeiras, em círculo, eles deveriam passar a caixa de mão em mão e cada um sorteava uma pergunta, que deveria ser discutida por todos. As perguntas que fizeram parte da atividade foram:

- Você se considera criança?
- Criança gosta de jornal?
- Criança gosta de revista?
- Que qualidades deve ter um jornalista que escreve para crianças?
- Você lembra de alguma reportagem que tenha lido no Globinho?
- Você se lembra de alguma reportagem que tenha lido na Recreio?
- O que um jornal ou uma revista para crianças deve ter?

A idéia da caixa de perguntas foi muito bem aceita nas oficinas das duas escolas. Curiosos, os alunos abriam os papéis de perguntas com extrema atenção e a atividade manteve esse ritmo até o final. Todos queriam sortear uma pergunta e, após o sorteio, queriam dar suas opiniões e contar histórias.

Pelo que foi discutido na oficina, é possível concluir que as crianças tinham um conhecimento pouco aprofundado sobre os veículos em questão, apesar de já terem visto as publicações e saberem a que público se destinam. Ouvindo suas respostas, ficou claro que quase nenhuma delas era leitora fiel desse tipo de impresso, nem só do Globinho e da Recreio, mas de outros veículos destinados ao público infantil. Na escola particular, por exemplo, algumas crianças afirmaram conhecer as publicações e lembravam de reportagens que haviam lido em ambas publicações. Uma menina de 12 anos afirmou ter visto, no “Globinho”, duas reportagens nos últimos meses. Outro aluno, de 11 anos, lembrou de uma matéria que teve como personagens outros alunos do colégio em que estuda. É ele quem lembra da campanha “Globinho nas Eleições”, que o suplemento promoveu durante a campanha presidencial. Outra aluna, de 11 anos, mencionou que só conseguia lembrar da parte que publica os desenhos das crianças. Sobre a “Recreio”, as crianças da escola particular lembraram, principalmente, dos brindes distribuídos com a publicação. Outras mencionaram os passatempos e as histórias em quadrinhos, mas nenhuma conseguiu lembrar de uma reportagem de capa.

Na escola pública, metade das crianças afirmou já ter lido, pelo menos uma vez, o “Globinho”. Um pouco menos, cerca de nove, dos 30 participantes presentes, disseram já ter folheado a revista “Recreio”. Apenas uma menina lembrou de uma reportagem que já havia lido no “Globinho”, que ela diz ter sido sobre a Amazônia. Os participantes lembraram de reportagens sobre “games”, da revista “Recreio”, e dos passatempos.

Uma diferença clara entre as opiniões dos alunos das duas escolas diz respeito ao fato de se considerarem, ou não, crianças. A maioria dos alunos da escola particular se considera criança. Já grande parte dos alunos da escola pública se define como adolescente. Na opinião dos participantes do primeiro grupo, idades a partir dos 14 anos marcam o fim da infância. “*Eu acho que ainda sou criança, mas daqui a uns dois ou três anos, sei lá...*”, disse um menino de 11 anos da escola particular. Outros participantes afirmaram que por “*ainda brincarem*” e “*terem pessoas que ainda cuidam deles*” podem se considerar crianças. Já para o grupo da escola pública, a idade que marca o fim da infância é 10 anos. Muitos se dizem adolescentes ou pré-adolescentes. Outros brincam, dizendo que dão muito trabalho para os pais, são “rebeldes”, e por isso se auto-intitulam “aborrecentes”.

Ao serem perguntados se criança gosta de ler jornal, as crianças de ambas escolas foram unânimes em dizer que não. “*Criança gosta é de histórias em quadrinhos!*”, exclamou um menino de 11 anos da escola particular. Nesse mesmo grupo, outra menina considerou que as crianças podem, talvez, gostar do “Globinho”, ao passo que sua amiga, que estava ao lado, respondeu: “*Eu gosto de Revista da TV!*”. Na escola pública, grande parte dos alunos afirmou que jornal “*não é coisa para criança*” por ser muito sério, ter notícias chatas e desinteressantes.

As qualidades de um repórter que escreve para crianças foram mais discutidas pelos alunos da escola particular:

Michelle, 11 anos: Ele tem que ser legal.

Brenda, 12 anos: Ele tem que saber escrever, saber falar. Ele tem que saber o vocabulário das crianças!

Carolina, 12 anos: Ele tem que ter um filho! Isso pode ajudar, né?

Na escola pública, nenhuma das crianças quis responder a essa questão. Já sobre o que um jornal para crianças deveria ter, os alunos, tanto da escola pública, quanto da escola particular, foram enfáticos: “histórias em quadrinhos” e “passatempos”, como caça-palavras e palavras cruzadas. Depois das duas primeiras escolhas, alguns poucos citaram “fofocas” e “material para pesquisa escolar”.

6.2.1 Lendo “Globinho”

Depois do reconhecimento sobre a imagem que as crianças envolvidas na pesquisa faziam da mídia infantil, uma oficina de leitura só com exemplares do “Globinho” foi realizada. Eles foram dispostos sobre as mesas, os alunos puderam escolher o que gostariam de ler e realizaram a leitura por cerca de trinta minutos. Para lerem as publicações, eles se dividiram: houve aqueles que preferiram ler sentados em cadeiras, apoiados, ou não, sobre as mesas e houve um pequeno número que se sentou no chão. A atividade, prevista para ser uma leitura silenciosa e individual, transcorreu desta forma, com a maioria dos alunos lendo os exemplares sozinhos, em ambas escolas, com apenas algumas poucas interferências dos colegas. Durante a primeira grande leitura de jornais, em que o

material era composto pelos principais jornais do Rio de Janeiro e seus suplementos, o “Globinho” havia sido escolhido para a leitura por duas crianças, na escola pública, e outras duas, na escola particular.

A primeira impressão que a pesquisadora teve, ao distribuir os Globinhos, foi que quase todos os alunos mostraram interesse em ver e folhear o material. Apenas as meninas de mais idade, com cerca de 13 e 14 anos, da escola pública, não se interessaram, sem vontade de ler ou pegar os suplementos.

Os resultados desta atividade são muito parecidos nas duas instituições. O primeiro pedido por parte de todos os participantes era pelos passatempos. Os alunos expressaram a vontade de completar as palavras cruzadas, os percursos de labirintos ou os jogos de 7 erros, que fazem parte da seção “Passatempos” do caderno. Houve ainda uma enorme procura por um jogo que tem sido encartado no “Globinho”, nos últimos meses, mas que não faz parte de seu conteúdo editorial, pois é, na verdade, parte de uma campanha publicitária. Ocupando duas páginas inteiras da publicação, o jogo é uma pista de carros de corrida, que pode ser colado em uma cartolina para ser usado como tabuleiro. Na mesma página, as crianças encontram os carros, que devem ser recortados para servir de peões, e um dado para ser montado. A estratégia de *marketing*, aparentemente simples, faz um grande sucesso entre os meninos, que desejam levar as folhas para poderem montar o jogo em casa, mesmo em um tempo em que a maioria está mais acostumada a modernos jogos de vídeo game e outras brincadeiras eletrônicas. Com os passatempos em geral, que adotam antigas fórmulas como caça-palavras e palavras cruzadas, acontece o mesmo: não houve uma criança participante das oficinas que dissesse não gostar de completar esses jogos. Muitas delas, aliás, acreditam que jornais e revistas para crianças deveriam ser feitos só de passatempos.

Tiago, 11 anos: Eu gosto dos “passatempos” e dos “quadrinhos”. Só.

Josy: Por quê?

Tiago, 11 anos: Porque é divertido e eu não preciso ler muito...

Em um segundo momento, o interesse das crianças voltou-se para as histórias em quadrinhos, que, para elas, ainda têm pouco espaço no Globinho.

Eric, 11 anos: Por que tem tão poucas histórias em quadrinhos?

Paula, 11 anos: Justamente a melhor parte. E eles nem dão valor.

As “histórias em quadrinhos” são fundamentais, segundo esses alunos. Ao realizarmos a oficina de leitura de revistas voltadas para públicos diferenciados, muitas lembraram que são fãs incondicionais de gibis, principalmente os da “Turma da Mônica”.

O jornalista e cartunista José Alberto Lovetro (1994) afirma que “*as histórias em quadrinhos se colocam como uma forma de unir o visual e a palavra numa mescla mágica de várias linguagens artísticas*”. A importância de se ler quadrinhos, segundo ele, está no fato de que, enquanto o cinema e a TV nos dão imagens prontas, sem possibilidade de retorno, o quadrinho mostra uma sequência intercalada por espaços vazios, onde nossa imaginação cria imagens de ligação. Entre um quadrinho e outro, a ação tem continuidade na cabeça do leitor. É assim que eles dão ao leitor a chance de usar sua imaginação criadora. Há ainda alguns detalhes, relacionados pelo autor, que podem explicar, junto ao que já foi dito anteriormente, a adoração das crianças por esse tipo de leitura: o impacto visual, ou seja, o encanto pelo desenho; a possibilidade de imaginar as vozes de personagens que se tornam queridos pelos leitores; a interpretação própria dos diversos sons emitidos pelos personagens, através da grafia da onomatopéia; entre outros.

Depois de passatempos e histórias em quadrinhos, o interesse dos alunos parecia estar voltado para a seção “Mural”, onde são publicados cartas e desenhos de crianças, além das duas reportagens que o “Globinho” oferece como possíveis capas da semana seguinte. Houve discussões, em ambas escolas, sobre os desenhos de crianças apresentados no suplemento, se eram bonitos ou feios, se mereciam estar ali, ou não, e também se as poesias eram bem escritas. Sobre a escolha de capa, feita pelos leitores mirins pela internet, os alunos afirmaram que a idéia era original e que consultar as crianças antes de publicar uma reportagem parecia ser uma decisão acertada.

As reportagens de capa e as notícias da seção “Notícias Miúdas” foram as partes do jornal que, comparativamente ao resto do suplemento, menos interessaram aos alunos. Apenas uma menina da escola particular, de 12 anos, citou a matéria principal como a melhor parte do “Globinho”. Na escola municipal, foram três as crianças que se interessaram mais pela reportagem de capa do que pelas outras seções do suplemento. O “Notícias Miúdas” só foi citado

uma vez, por uma menina de 12 anos, da escola municipal, que achou a notícia sobre uma mulher que havia feito transplante de rosto muito interessante.

Nas oficinas foram detectados alguns dos motivos do pouco interesse das crianças pelas reportagens jornalísticas. O primeiro é que o tema das matérias precisa ser conhecido das crianças de imediato ou ser algo que nelas desperte grande curiosidade. Como foi dito anteriormente, os participantes já haviam dado indícios que só se dão ao trabalho de ler algo se o tema for de seu interesse, já que o assunto da matéria (e não o apenas o seu texto ou o desenho da página) é o que mais conta. A reportagem que chamou a atenção da menina da escola particular, de 12 anos, por exemplo, contava um pouco da vida de Anne Frank²⁶, cujo livro ela já havia lido. Assim que viu a foto e o título, essa menina apoderou-se da publicação que, segundo ela, tinha “informações valiosas”. O mesmo aconteceu na escola pública: as crianças que buscaram as reportagens de capa o fizeram porque os assuntos foram prontamente reconhecidos como de seu interesse. Uma menina de 11 anos, por exemplo, quis ler sobre os pais famosos dos desenhos animados, em uma reportagem especial de Dia dos Pais. Além de matérias sobre desenhos animados, outras reportagens que foram bem cotadas pelos participantes foram as que envolviam filmes que eles já haviam visto no cinema e gostado, o tema “escola”, ou ainda sobre crianças, principalmente no papel de repórteres. Um texto que chamou muito a atenção foi o de uma entrevista com os apresentadores Fátima Bernardes e William Bonner, feita por crianças de 10 e 11 anos.

Jacimara, 11 anos: Eu gosto porque é muito bom ver gente da nossa idade entrevistando alguém. Eu também gostaria de entrevistar a Fátima Bernardes e o William Bonner.

Suzana, 12 anos: Eles são famosos. Isso também é legal.

O jornalista Mike Jempson (2002), Coordenador dos Direitos da Criança na Mídia da International Federation of Journalists (IFJ), trabalhou com crianças

²⁶ Anne Frank foi uma judia obrigada a viver escondida dos nazistas durante o Holocausto. Dos 13 aos 15 anos, a menina e sua família, juntamente com outras quatro pessoas, viveram 25 meses em um anexo de quartos por cima do escritório do pai dela, em Amsterdã, durante a Segunda Guerra Mundial. Enquanto vivia neste anexo secreto, Anne escrevia em seu diário o que sentia, pensava e fazia. O diário, guardado por Miep Gies, secretária do pai de Anne, que os ajudou durante os anos em que estiveram escondidos, foi publicado pela primeira vez em 1947 e já foi traduzido para 67 línguas. Informações obtidas através do site da organização “Anne Frank Center”: http://www.annefrank.com/1_life.htm Acesso em 15 de janeiro de 2007.

na produção de jornais e cita alguns pontos definidos por elas próprias quando perguntadas sobre o que esperam dos profissionais de mídia impressa.

“Deixem as crianças falarem por si mesmas. Tratem as crianças como iguais, ou seja, seres humanos como outros quaisquer. Perguntem às crianças o que elas acham de problemas cobertos pela mídia. (...) Deixem as crianças serem elas mesmas e não o que outras pessoas querem que elas sejam. Levem as opiniões das crianças a sério.” (Jemson, 2002, p.121)

Jemson ainda joga luz sobre outro ponto interessante, quando cita o que as crianças desaprovam no tratamento que recebem da mídia impressa. Um dos dados revela que esses pequenos leitores se queixam do fato de adultos falarem por eles em algumas reportagens, quando eles mesmos sabem mais ou poderiam acrescentar algo sobre um determinado assunto.

O segundo motivo é que alguns dos assuntos das reportagens de capa lembram, aos alunos, o que é visto e estudado em sala de aula. Apesar de se interessarem pelo tema “escola”, em textos sobre “uniformes”, “bandas formadas por colegas de turma” ou ainda “escolas que apresentam uma organização diferente do convencional”, essas crianças desprezam o que, para eles, tem “*cara de estudo*”. Tal fato aconteceu nas duas escolas. No colégio particular, um menino, de 12 anos, tinha em suas mãos uma edição do “Globinho”, cuja capa tinha o título “Caça-palavras”, envolvido por uma porção de letras espalhadas pela página. Logo abaixo, em letras menores, o subtítulo explicava: “*Como surgiram expressões como ‘pagar mico’, ‘pão-duro’, ‘puxa-saco’ e muitas outras*”. Sem ao menos ter lido esse subtítulo, o menino fez questão de dizer que achava aquela reportagem muito chata, mesmo tendo cara de passatempo, já que lembrava as aulas de Português. O mesmo aconteceu com a reportagem que falava sobre as eleições para as sete novas maravilhas do mundo. Com uma grande foto que mostrava as Pirâmides de Gizé, no Egito, a capa tinha como título “*Que maravilha!*” e como subtítulo “*Saiba quais são as Sete Maravilhas do Mundo e ajude a escolher as novas*”. Para os alunos, aquele era um tema típico das aulas de História, que eles diziam não ter interesse em ver mais uma vez.

O curioso em relação a essas impressões ruins sobre certas chamadas de capa é que, quando propus que lêssemos trechos das duas reportagens citadas, na discussão que se seguiu à leitura dos “Globinhos”, as crianças demonstraram certa resistência, mas consentiram. Depois das leituras, a situação se reverteu e várias

delas, na escola particular, disputaram os exemplares para finalizarem a leitura, já que não lemos as reportagens inteiras. O mesmo aconteceu com uma notícia divulgada em “Notícias Miúdas”, sobre uma baleia que havia aparecido no Rio Tamisa, em Londres. O que, à princípio, pareceu para os alunos da escola pública uma informação sobre um lugar distante e que, segundo alguns, necessitava de conhecimentos históricos e geográficos para compreender a informação, ganhou novo tratamento depois de lermos, em conjunto, a notícia. As crianças se mostraram dispostas a ler as informações até o final, riram e começaram a imaginar o que aconteceria se aparecesse uma baleia em um dos rios da cidade ou na Lagoa Rodrigo de Freitas.

Em entrevista concedida a Marisa Vorraber Costa (2003), no livro “A escola tem futuro?”, José Carlos Libâneo afirma que a escola precisa compreender que está frente a novos desafios e se dar conta de que é necessário que o ambiente escolar seja “um espaço de síntese”. Uma síntese, de acordo com ele, “*entre a cultura experienciada do que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, (...) além da cultura formal que a escola apresenta*” (p. 25). O que se percebe, a partir das falas dos alunos, é que a escola ainda não dá conta de ser esse espaço de síntese, privilegiando apenas o formal. E é desse formal que as crianças tentam se ver livres quando não estão em sala de aula. Braga e Calazans (2001) enfatizam que as aprendizagens escolares contribuem para a socialização do indivíduo, já que fornecem insumos e caminhos que o inscrevem e o direcionam na sociedade. Isso, porém, não está relacionado diretamente à força da coisa aprendida, mas sim na medida em que essa aquisição seja vivida como experiência relevante.

6.2.2 **Lendo “Recreio”**

Da mesma maneira que foi conduzida a oficina de leitura dos exemplares do “Globinho”, realizamos também uma atividade só com revistas “Recreio”. As publicações foram dispostas sobre as mesas, para que as crianças pudessem escolher o que gostariam de ler por cerca de trinta minutos. As opiniões sobre a revista divergiram de uma escola para a outra e até mesmo entre alunos de uma mesma escola, com idades diferentes. A facilidade com que manusearam a publicação foi a mesma observada na oficina com os exemplares do suplemento

infantil de “O Globo”. As posições escolhidas para a leitura foram variadas, desde recostados em cadeiras até sentados no chão. De maneira geral, as crianças pareciam bem relaxadas ao lerem as revistas e as folheavam, em sua maioria, diferentemente do que aconteceu com o “Globinho”, de trás para frente. Isso pode ser explicado porque, logo de início, elas se deram conta de que “passatempos”, “histórias em quadrinhos” e “piadas”, seções mais interessantes apontadas por elas, estavam nas páginas finais do impresso. Como a revista possui cerca de 40 páginas, contra apenas oito do “Globinho”, ficava mais fácil chegar às seções preferidas desse jeito, segundo alguns deles. Durante a oficina de leitura de revistas, em que havia exemplares da “Recreio” em meio a outras publicações de grande circulação no Brasil, a revista foi bastante lida, tendo sido escolhida por três crianças na escola particular e outras quatro na escola pública.

A oficina havia sido pensada como uma atividade de leitura silenciosa e individual, mas alguns alunos, principalmente na escola pública, se reuniram em grupos de três a quatro pessoas para completarem alguns dos passatempos em grupo. Isso aconteceu, principalmente, com jogos que podiam ser feitos por mais de uma pessoa ao mesmo tempo, como um desenho de um labirinto que apresentava quatro possíveis caminhos. Sentados em volta da revista, cada aluno percorria um caminho escolhido previamente, esquematizando, assim, uma espécie de competição. Na escola particular, duplas se formaram para ler as matérias que consideravam mais interessantes. Alguns alunos, não contentes com as publicações que haviam escolhido de início e curiosos para ler a edição que estava na mão de um colega, questionaram se poderiam ler em conjunto. A pesquisadora não fez qualquer tipo de restrição. Houve grupos formados, principalmente, para ler três reportagens: uma sobre o filme do bruxo “Harry Potter”, publicada em novembro de 2005, e outra sobre a nova versão do filme “A Fantástica Fábrica de Chocolates”²⁷, publicada em fevereiro de 2006, e outra sobre o “Bob Esponja”²⁸, publicada em dezembro de 2005.

²⁷ “A Fantástica Fábrica de Chocolates” (“Charlie and the Chocolate Factory”, no original) conta a história do menino Charlie Bucket, de origem pobre, que ganha a chance de conhecer a fábrica de chocolates de Willy Wonka, junto com outras quatro crianças. O filme foi lançado, pela primeira vez, em 1971. Em 2005, foi filmada uma nova versão, da qual trata a reportagem da revista “Recreio”, citada nesta pesquisa. Informações obtidas através do site: <http://imdb.com>. Acesso em 5 de janeiro de 2007.

²⁸ “Bob Esponja Calça Quadrada” (“Spongebob Squarepants”, no original) é um desenho animado criado por Stephen Hillenburg e conta a história de uma esponja amarela e seus amigos, que vivem no fundo do mar. Atualmente a animação é exibida no canal de TV por assinatura Nickelodeon e

Tanto na escola particular, como na escola pública, a revista foi, de certa forma, rejeitada pelos alunos mais velhos, aqueles com mais de 12 anos, que afirmaram que a publicação era “muito infantil”. Os passatempos, em ambas escolas, foram citados como a melhor parte da revista. Alguns alunos se diziam impressionados com a qualidade de certos desenhos que faziam parte da seção dessa seção.

Eric, 11 anos: Tem uma parte da revista que eu li que parece aqueles desenhos do livro “Onde está Wally”²⁹, sabe? Você tem que procurar algum objeto perdido na cena. Quem desenhou aquilo deve ter levado um tempão. Adorei.

Depois dos passatempos, mais uma vez, as histórias em quadrinhos foram as preferidas das crianças, que elogiaram o fato de haver muitas páginas na revista voltadas para essa seção. As reportagens sobre “games”, que mostram truques para serem usados nos jogos eletrônicos, foram bastante procuradas pelos meninos da escola pública. Na escola particular, depois dos passatempos e das histórias em quadrinhos, a maior procura foi pelas seções de piadas e testes.

Assim como com o “Globinho”, poucas reportagens de capa foram citadas pelas crianças como a melhor parte da revista. Mesmo demonstrando grande interesse por desenhos animados, um dos temas mais constantes nas matérias principais das revistas “Recreio”, os alunos rejeitaram grande parte das reportagens jornalísticas sobre o assunto por não conhecerem alguns dos desenhos abordados.

Patrick, 11 anos: A parte que eu menos gostei foi essa que tem o título “Se liga, Ian”³⁰.

Josy: Por quê?

na TV Globo. Informações obtidas através do site:

<http://www.nick.com/all_nick/tv_supersites/display_show.jhtml?show_id=spo>. Acesso em 5 de janeiro de 2007.

²⁹ “Onde está Wally? (Where’s Wally?, no original) é uma série de livros criada pelo ilustrador britânico Martin Handford. Lançada pela primeira vez em 1987, a publicação traz o personagem Wally desenhado em meio a dezenas ou centenas de pessoas, cabendo aos leitores encontrá-lo. A marca “Onde está Wally?” já foi adaptada para 33 países e, em alguns deles, o personagem principal ganhou novo nome. No Brasil, seguimos o original. Segundo registros, já foram vendidos mais de 43 milhões de livros em todo o mundo. Informações obtidas através do site oficial: <http://www.thegreatpicturehunt.com> Acesso em 5 de janeiro de 2007.

³⁰ “Se liga, Ian”, desenho animado, foi lançado em fevereiro de 2006, pelo canal de TV por assinatura “Cartoon Network, tendo como estrela o garoto Ian Kelley, que come, dorme e respira cinema. Para Ian, a vida é um set de filmagem, em que ele é o diretor. Informações obtidas através do site: <<http://www.cartoonnetwork.com.br>>. Acesso em 5 de janeiro de 2007.

Patrick, 11 anos: É muito estranho. Nunca tinha ouvido falar desse desenho. Por que eles dão tanto texto para uma “parada” desconhecida?

O preço da revista, considerado muito alto pelos alunos das duas escolas, foi motivo de debate acalorado depois de uma leitura individualizada. Algumas crianças se disseram impressionadas “*por ter gente que gasta tanto com uma simples revista*”, mas uma menina, de 12 anos, na escola particular, lembrou que o preço elevado pode ser explicado pelos brindes que ela reconhece que são “bons” e são distribuídos na compra da publicação. Toda “Recreio” tem um brinde em cada edição, muitos deles distribuídos em séries colecionáveis.

Tommy, 12 anos: Agora me diz, quem é que paga R\$ 9,95 [ele confere o preço na capa] por essa revista e fica feliz? Isso é jogar dinheiro fora!

Carolina, 12 anos: Mas ela vem com brinde e tem muita criança que gosta. Acho que tem gente que só deve comprar pelo brinde mesmo.

Uma última seção foi citada pelas crianças como uma de suas preferidas. A parte, que se chama “Curiosidades” e ocupa duas páginas da revista, geralmente no início, é composta de perguntas sobre os mais variados assuntos, enviadas pelas crianças, que são respondidas por profissionais especializados. Um menino de 12 anos, da escola pública, chamou a atenção para uma questão que considerou “*muito engraçada*” e que, por isso, teve vontade de ler. “*Tem um menino aqui que perguntou: ‘Por que após tomar refrigerante ficamos com vontade de arrotar?’.* *Muito maneiro. E eles ainda responderam!*”.

6.2.3 Comparando reportagens de capa

Como parte das oficinas de leitura das publicações “Globinho” e “Recreio”, depois do reconhecimento dos dois impressos, realizamos uma atividade de leitura em grupo para comparação de duas reportagens de capa dos dois veículos. A seleção das matérias foi feita com base nas opiniões das crianças, a partir de seus temas favoritos. Para um melhor efeito de comparação, os textos das duas publicações tinham uma estrutura parecida, sendo os dois entrevistas em formato corpo a corpo³¹, de perguntas e respostas, e tratavam do mesmo assunto:

³¹ Entrevistas em formato corpo a corpo são aquelas que reproduzem perguntas e respostas.

o desenho “Bob Esponja Calças Quadradas”. Uma diferença era evidente: a reportagem do “Globinho” era uma entrevista com Tim Hill, um dos roteiristas do desenho animado, publicada em novembro de 2004³²; já a matéria da “Recreio” era uma entrevista com o próprio Bob Esponja, a partir de perguntas enviadas pelas crianças, publicada em 2006³³. As páginas que compunham as reportagens foram fotocopiadas e cada criança recebeu uma cópia.

A idéia da leitura em grupo, com revezamento de leitura em voz alta, pareceu ser muito agradável para as crianças de todos os grupos da oficina. Mesmo as poucas que diziam não se identificar com o personagem ou com desenhos animados em geral se ofereceram para ler, o que foi solucionado a partir de um rodízio de leitores, para que todos pudessem participar. Propus aos alunos das duas escolas que sentássemos no chão, mas a sugestão só foi acatada na escola particular, onde, durante a leitura, muitos deles, inclusive, se deitaram. Na escola pública, os alunos quiseram se sentar em volta de uma grande mesa, onde todos se viam e, ao mesmo tempo, poderiam ler com os papéis apoiados sobre a mesa. Eles não queriam sentar-se no chão, pois alegavam que era muito sujo e, por vezes, frio, já que era feito com azulejos.

O que mais chamou a atenção das crianças das duas escolas, comparando as duas reportagens, foi o desenho das páginas da “Recreio”. Com um *design* claro e limpo, o principal diferencial em relação ao desenho das páginas, segundo as crianças, em especial as meninas, eram os desenhos do rosto do Bob Esponja, dispostos entre as perguntas, como se fossem fotografias tiradas em close, com diversas expressões faciais. Pelo menos quatro meninas, alunas das duas escolas, pediram para levar as páginas para casa, a fim de guardarem, colorirem ou decorarem seus quartos e agendas.

Os alunos da escola particular logo notaram a diferença no conteúdo das duas revistas, uma vez que os entrevistados eram diferentes. Para os alunos da escola pública, a primeira diferença percebida foi quanto aos autores da entrevista: em um, era o próprio suplemento; em outro, os leitores, que haviam mandado perguntas para revista.

³² A reportagem foi publicada no caderno “Globinho”, do jornal “O Globo”, em 31/07/2004. Ver anexos.

³³ A reportagem foi publicada na revista “Recreio”, da editora Abril, em 22/12/2005. Ver anexos.

Os modos de leitura em ambas as turmas foram iguais para as duas matérias. O tipo de linguagem usada nas duas publicações foi considerado, por todos, muito parecido. O que se constatou, a partir das leituras em voz alta, é que os alunos da escola pública, em geral, aparentam ter mais dificuldades para ler um texto corretamente: não pontuam as frases ao lerem, acompanham o texto com mais lentidão e facilmente engasgam com palavras compridas, o que acontece com menos frequência na escola particular. Mesmo assim, isso não é impedimento para que a maioria dos alunos queira ler em voz alta.

Ainda que a grande maioria das crianças das duas escolas tenha considerado as reportagens bobas, por conterem fatos que eles sabem ser inverídicos, como, por exemplo, o fato de Bob Esponja responder às perguntas da Recreio ou de Tim Hill, roteirista do desenho, dar a entender que já teria conversado com o próprio personagem, mesmo o personagem não existindo “no mundo real”, muitos deles disseram que gostariam de ler as reportagens por causa do assunto, que lhes é interessante. O diálogo que se segue aconteceu na oficina da escola particular:

Patrick, 11 anos: Eu estou achando meio “mongol”, acho que as crianças pequenas gostariam de ler isso (ele se refere às duas reportagens, de uma forma geral).

Larissa, 12 anos: É, pode ser... Mas eu leria até o final porque amo o Bob Esponja e adoro tudo que tem a ver com o desenho.

Rachel, 12 anos: Eu acho que essa coisa de achar “mongol” depende muito. Tem gente que vai achar sem graça, por exemplo, fingir que está entrevistando o próprio Bob Esponja, mas tem gente que pode achar uma boa idéia.

Josy: E você, Rachel, o que acha?

Rachel, 12 anos: Eu acho meio bobo, mas gosto do Bob Esponja e quero levar essas páginas da Recreio para a minha casa! São lindas! (risos)

Na escola pública, as opiniões foram expressas da seguinte forma:

Jacimara, 11 anos: Eu acho essa entrevista do Globinho legal porque o cara conta um monte de coisas que a gente não sabe sobre o Bob Esponja.

Eliane, 12 anos: Eu gosto do desenho, mas acho que tudo isso é coisa de criança.

Jady, 11 anos: Nada a ver! Meu primo tem 18 anos e assiste ao desenho do Bob Esponja todos os dias!

Josy: Mas você está achando que essas reportagens também são para crianças, Eliane?

Eliane, 12 anos: Acho. Mas eu também tenho vontade de ler.

Quando as reportagens foram confrontadas e os alunos foram perguntados sobre qual das duas escolheriam para ler, a grande maioria optou pela matéria de capa da “Recreio”. Os motivos foram variados. Na escola particular, a maior parte das crianças afirmou que a reportagem era mais “bonita” e mais interessante porque as perguntas partiam das próprias crianças, leitoras da publicação. A mesma opinião foi compartilhada pelos alunos da escola pública. A “Recreio”, apesar de apontada como “mais boba”, pela maioria, foi também identificada como “mais engraçada” e “mais criativa”.

7 Oficinas do “fazer”

Mesmo em sociedades que deixaram registros de sua passagem, a leitura precede a escrita. É o que afirma Alberto Manguel (1997), que dá prosseguimento ao seu pensamento explicando que “*o futuro escritor deve ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel*” (p. 20). Ele mesmo, assim como a maioria de nós, explica que só aprendeu a escrever aos 7 anos de idade, muito tempo depois de ter aprendido a ler, o que, segundo o autor, se tornou um fato em sua vida quando tinha apenas 5 anos. As oficinas realizadas durante a pesquisa desta dissertação não tiveram como objetivo ensinar as crianças a lerem ou fazerem jornalismo. Mas, de certa forma, suas atividades obedeceram a um encadeamento lógico, que primeiro privilegiou a “leitura”, para, em um segundo momento, dar ênfase à “escrita”. Porque é assim que fazemos em nossas vidas: lemos, e só depois escrevemos.

Desta forma, em uma última fase, após o período de leituras, as oficinas tiveram como atividade principal o “fazer”, ou, em outras palavras, o “produzir” e o “escrever”. A idéia de pedir aos alunos que pensassem em outras sugestões de reportagens e em outras capas para os veículos trabalhados (a revista “Recreio” e o suplemento “Globinho”), além de propor a eles que construíssem um jornal ou uma revista próprios, que tivessem como público alvo outras crianças de mesma faixa etária, teve como finalidade principal identificar o que essas crianças entendem como um veículo jornalístico de qualidade para a sua faixa etária, de acordo com os seus gostos. Foi possível ainda perceber de que modo essas crianças compreendem o texto jornalístico, bem como a sua apresentação gráfica.

Essa fase foi apontada por muitas das crianças, em debates ocorridos ao final das oficinas, como “a melhor parte” dos trabalhos desenvolvidos. De acordo com elas, a possibilidade de elaborarem e escreverem algo diferente do que já haviam feito até então foi, para elas, surpreendente. Uma aluna de 12 anos, da escola pública, explicou a questão:

Suzana, 12 anos: Normalmente, a gente só escreve redações. E com a revista que montamos foi diferente. A gente escolheu o nome, a gente escolheu os assuntos e a gente decidiu o quanto de texto gostaria de escrever.

Na escola particular, as opiniões foram parecidas:

Brenda, 12 anos: Nunca tinha escrito para uma revista antes, nem sabia como se fazia isso porque nunca tinha tentado!

Em um artigo em que trata de relações estabelecidas em Gana entre crianças e mídia eletrônica, mais especificamente o rádio e a televisão, Akrofi-Quarcoo (2002) conta que, em 1997, o Ministério das Comunicações daquele país, juntamente com a Corporação Ganense de Rádio e Televisão e o UNICEF, realizou o primeiro “Workshop para Crianças sobre Habilidades para Atuar no Rádio e na Televisão”, ocorrido nos estúdios da Corporação Ganense de Rádio e Televisão. Um dos resultados, apontados pelo autor, foi o enorme entusiasmo apresentado pelos participantes da atividade. O fato de terem que colocar a “mão na massa” e se responsabilizarem pelo resultado do produto, serviu, principalmente, para a construção de sua autoconfiança.

Algo similar parece ter ocorrido com os participantes das oficinas desta pesquisa nas duas escolas pesquisadas. O orgulho com que receberam o resultado final, ou seja, os impressos produzidos por eles próprios já escritos, diagramados e editados dá a dimensão do crescimento de uma autoconfiança também entre eles. Essa pode ser uma explicação razoável para entendermos por que essa foi a parte dos trabalhos desenvolvidos que mais agradou aos alunos.

7.1 Sugerindo novas capas

As “oficinas do fazer” tiveram início com uma atividade em que os alunos deveriam pensar em outras sugestões de capa para os dois veículos trabalhados. O único pedido era que as crianças pensassem em reportagens que considerassem apropriadas para as publicações. Divididos em grupos de cerca de quatro alunos, eles ainda puderam escolher o veículo com o qual gostariam de trabalhar. Alguns dos alunos, nas duas escolas, preferiram trabalhar individualmente, o que foi consentido pela pesquisadora.

As capas desenhadas pelas crianças da escola particular apresentaram, de certa maneira, um formato mais elaborado. A maioria dos trabalhos apresentados

nesta instituição seguia um padrão mais “jornalístico”, com chamadas para várias reportagens ou, ainda, com a logomarca da revista ou do suplemento bem visíveis e parecidas com as originais. Na escola pública, grande parte dos desenhos, feitos em menor escala e ocupando menos espaço nas folhas³⁴, apresentava apenas a indicação do tema que seria abordado, sem uma sugestão de reportagem, e não levava em consideração as logomarcas dos títulos. Alguns deles, por exemplo, só colocaram a palavra “hip-hop” ou a palavra “Playstation”, sem uma explicação de qual seria a reportagem a ser apresentada.

Uma aluna de 12 anos, da escola particular, quando perguntada pela pesquisadora sobre os motivos que a levaram a copiar a logomarca do título da revista que desenhava, explicou:

Rachel, 12 anos: Ué, se você está pedindo para desenharmos outras sugestões para essa mesma revista, temos que fazer direitinho, né? Tem que parecer a mesma revista. E se o título ficar igual, fica mais fácil para as pessoas perceberem que é a mesma revista.

Para Manguel (1997), a noção de que certos livros se destinam aos olhos de certos grupos é quase tão antiga quanto a própria literatura. Ele mesmo, quando criança, sabia reconhecer com rapidez os livros infantis grandes e ilustrados da Editorial Abril, vendidos em uma papelaria próxima de sua casa, em Buenos Aires. Na série verde, estavam as grandes aventuras do rei Artur e dos três mosqueteiros. A série amarela apresentava histórias de Robin Hood. Já nos livros cor-de-rosa figuravam os romances de Louisa May Alcott, próprios, segundo Manguel, para suas primas, ao mesmo tempo em que eram, para ele, proibidos. “*Suas capas eram uma advertência, mais clara do que qualquer holofote, de que aqueles eram livros que nenhum menino decente leria*” (p. 256). A menina de 12 anos, da escola particular, reconhece a importância da identidade visual, neste caso para produtos jornalísticos. Sua preocupação em “*fazer ficar mais fácil para as pessoas perceberem que é a mesma revista*” mostra que ela compreende que se não tentar chegar pelo menos perto do que é a logomarca original da revista, não estará desenhando o próprio produto, mas sim uma outra revista qualquer.

³⁴ Ver capítulo 3, sobre as relações entre as crianças envolvidas na pesquisa e o material utilizado.

Imagens 11 e 12



Duas capas produzidas por alunos da escola particular: atenção com as logomarcas dos impressos e sugestões de reportagens detalhadas

Imagens 13 e 14



Capas produzidas por alunos da escola pública: menos detalhistas

O que mais chamou a atenção nos desenhos obtidos com esta atividade, na escola pública, foi que a maioria das crianças decidiu trabalhar dentro daquilo que poderíamos chamar de uma “linha editorial” dos veículos apresentados a eles, mesmo sem o pedido da pesquisadora para que agissem desta forma. Isso pôde ser percebido através da análise dos desenhos e das opiniões que expressaram essas crianças ao final da atividade. Grande parte dos desenhos de capa recolhidos destacava assuntos que poderiam ser, normalmente, encontrados nos impressos

em questão, como “games”, “animais” e “desenhos animados”. Um menino, de 11 anos, explicou o fato da seguinte maneira:

Marcus Vinícius, 11 anos: Fizemos uma capa sobre vídeo game.

Josy: E o que tem nela?

Marcus Vinícius, 11 anos: Tem escrito “*Tudo sobre os jogos de ‘Playstation 2’ e novos lançamentos*”. E um desenho de um “Playstation”.

Josy: Por que vocês escolheram isso?

Marcus Vinícius, 11 anos: Eu gosto de jogos, sou viciado mesmo. E vimos que nas revistas “Recreio” que você trouxe tinham matérias sobre isso. Achamos que ficava bom colocar na capa.

Josy: Você poderia escolher outros assuntos que estão na “Recreio” para colocar na capa?

Marcus Vinícius, 11 anos: Acho que não... Não me interessei por mais nada.

Imagem 15



Capa produzida por alunos da escola pública: seguindo a linha editorial do impresso

Pode-se analisar este fato estabelecendo uma interlocução com um projeto realizado na Tanzânia, em 1996, denominado “Mambo leo”, em que um grupo de cinco crianças, de 12 a 15 anos, ao lado de dois adultos, administrou a produção da revista impressa “Mambo Leo Sauti ya Watoto”, que significa, em swahili, “Vida Hoje, Vozes de Crianças”. Obdam (2002), uma das coordenadoras do projeto, explica que as crianças que passaram a desempenhar as funções de editores achavam muito difícil tomar qualquer iniciativa e preferiam esperar instruções dos mediadores adultos. A autora afirma que, ao escolherem os assuntos, elas tentavam fazer a coisa “certa”, dizendo o que achavam que os mediadores adultos gostariam de ouvir.

Obdam tem algumas explicações para esse tipo de comportamento. Diz ela que a sociedade e o sistema escolar, pelo menos na Tanzânia, ensinam às crianças que elas não devem ser ouvidas e que suas opiniões não têm importância. Desta maneira, elas crescem achando difícil formular suas próprias idéias, uma vez que nunca se pede sua opinião, mas diz-se a elas como e o que devem pensar.

No caso desta atividade realizada durante as oficinas na escola pública, percebemos uma espécie de “meio-termo” nessa questão. A dificuldade dos alunos dessas oficinas em expressarem suas próprias opiniões foi sentida, mas, de certa forma, percebeu-se que eles criaram um mecanismo próprio de defesa, para que não corressem o risco de estarem “errados” e, ao mesmo tempo, poderem mostrar seu ponto de vista. A fala do aluno Marcus Vinícius, de 11 anos, é um exemplo claro: escolhe-se uma idéia de reportagem que já fazia parte da revista, mas fica claro que ela só foi eleita por ser de interesse dos alunos. Desta forma, nota-se que as crianças da escola pública, de modo geral, fizeram uma espécie de “edição” dos assuntos que mais as interessavam dentro das revistas “Recreio” e dos suplementos “Globinho”, com os quais trabalhamos, e foi só a partir desta seleção que concretizaram seus trabalhos. Entre algumas meninas que também seguiram a linha editorial dos impressos, os assuntos destacados foram desenhos animados, como “Meninas superpoderosas” e “Coragem, o cão covarde”, e temas sobre o mundo animal.

Na escola particular, percebeu-se que as crianças não levaram em conta o conteúdo editorial dos veículos trabalhados, agindo de maneira mais independente. Reunidos em grupos ou individualmente, elas fizeram questão de pensar em sugestões inéditas, que agradassem não só a elas, mas a um público mais amplo, formado tanto por meninos, quanto por meninas, além de pessoas da idade deles e de idades inferiores. Na capa de um “Globinho”, desenhado por um grupo formado por três meninas e dois meninos, a sugestão de reportagem era “*A vida do corredor de Fórmula 1 Ayrton Senna*”, acompanhada de um desenho do capacete do piloto.

Brenda, 12 anos: A gente achou que muita gente poderia se interessar pela vida dele. Porque ele foi um dos maiores pilotos de Fórmula 1 do mundo e deve ter feito muita coisa antes de morrer.

Josy: Quem pode se interessar pelo assunto?

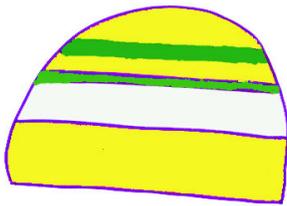
Tommy, 13 anos: Muita gente! Gente mais nova, gente mais velha, meninos e meninas...

Josy: Vocês já eram nascidos quando o Ayrton Senna morreu?

Brenda, 12 anos: Não, mas acho que isso só me faz ter mais vontade de ler sobre ele. E acho que o pessoal mais novo também pensa assim.

Imagem 16

GLOBINHO
A VIDA DO CORREDOR DE FÓRMULA 1
AYRTON SENNA



Capa produzida por alunos da escola particular: foco no público leitor

As crianças da escola particular, por sua vez, assumem, de fato, uma postura “jornalística”, mesmo não tendo conhecimentos específicos de edição. A partir de suas experiências como leitoras, elas colocam em prática alguns dos princípios básicos que regem uma redação de jornal ou de revista. O jornalista Clóvis Rossi (2005), por exemplo, é enfático ao afirmar que o jornalismo poderia ser comparado a um campo de batalha.

“Jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes. Uma batalha geralmente sutil e que usa uma arma de aparência inofensiva: a palavra (...)”. (Rossi, 2005, p. 7)

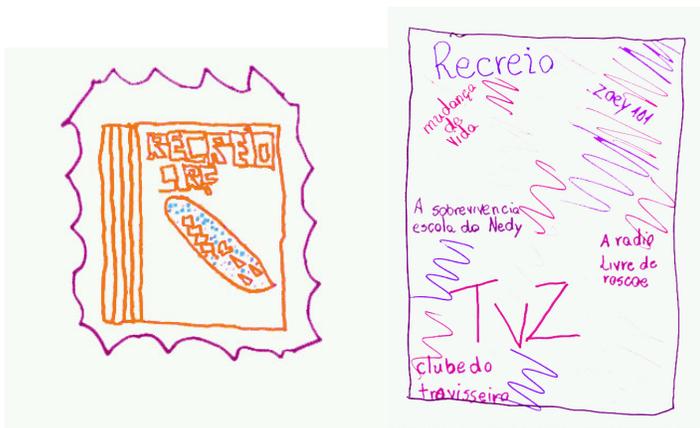
Essa idéia parece ter sido compreendida pelos alunos da escola particular, envolvidos na oficina. Ao pensarem também em seu “público leitor”, as crianças demonstraram que são capazes de, se necessário, portarem-se como editores.

Por outro lado, uma pequena parte dos participantes das oficinas, tanto na escola pública, quanto na particular, inseriu assuntos que não fazem parte do universo de temas contemplados pela “Recreio” ou pelo “Globinho”. Entre os desenhos feitos por um grupo de meninas, em ambas escolas, foi possível perceber que as sugestões de reportagem tinham como tema principal novelas,

especialmente “Rebelde” e “Malhação”, “moda” e “música”. Entre os meninos que desenharam capas diferentes das que são publicadas normalmente pelos impressos, o tema principal era “esportes”.

Uma menina de 12 anos da escola pública, por exemplo, colocou na capa da revista “Recreio” que desenhou as seguintes chamadas de reportagem: “*Novelas de adolescentes*”, “*Roupas da moda*”, “*Atrizes chiques*”, “*Tudo sobre Felipe Dylan*” e “*Parque de diversão*”. Já um menino de 11 anos, da mesma escola, que também desenhou a revista “Recreio”, usou o título “Recreio surf” (imagem 17), acompanhado de um desenho de uma prancha de surfe.

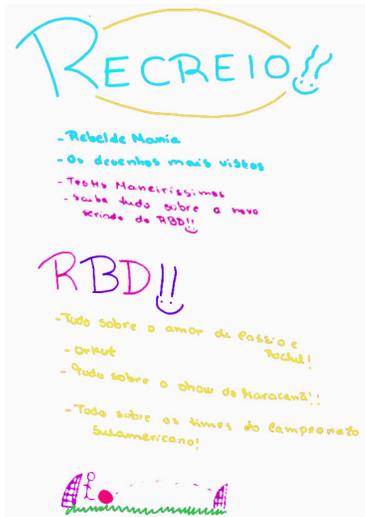
Imagens 17 e 18



Capas produzidas por alunos da escola pública: sugerindo novos assuntos, que não aparecem, normalmente, nos impressos trabalhados

Na escola particular, as reportagens que se diferenciavam das que normalmente são publicadas pelos impressos tinham como temas novelas, principalmente “Rebelde”, e o site “Orkut”, de relacionamentos da internet. A sugestão de capa para a “Recreio”, de um grupo de meninas nesta escola, trazia os seguintes títulos: “*Tudo sobre as coisas que estão acontecendo agora na TV: Rebelde*”, “*novelas*”, “*desenhos do canal Nickelodeon*” e “*Orkut*”.

Imagem 19



Capa produzida por alunos da escola particular: assuntos que não aparecem, normalmente, nos veículos trabalhados

7.2

Sugerindo pautas de acordo com o público alvo: noções básicas de endereçamento

Após a atividade de sugestão de capas, uma nova tarefa foi proposta, desta vez com o objetivo de observar se as crianças envolvidas nesta pesquisa se percebiam, de fato, público-alvo das publicações trabalhadas. Com o trabalho das capas, percebeu-se que algumas delas já davam alguns indícios de que as escolhas de reportagens por parte dos editores e repórteres não eram, para elas, as melhores escolhas.

Nesta oficina de pautas, foi pedido que pensassem em reportagens voltadas para um público de 8 a 12 anos, faixa etária apontada por ambas publicações trabalhadas como seu público-alvo, e que, logo depois do primeiro desenho, pensassem em outras sugestões de reportagens, desta vez voltadas para elas próprias.

O que pôde ser percebido no material produzido e no debate que se iniciou logo em seguida é que apenas um pequeno número de crianças se reconhece como “parte do grupo” a quem os materiais impressos são endereçados. Isso porque, ao imaginarem o que poderia agradar a esse público-alvo, formado por crianças entre 8 e 12 anos, elas rapidamente sugeriram temas “infantis”, distante do que elas próprias considerariam atraente em uma publicação.

Na escola particular, antes de começar a escrever, uma menina de 12 anos afirmou:

Brenda, 12 anos: Mas essa atividade é muito difícil!

Josy: Por quê, Brenda?

Brenda, 12 anos: Porque essas crianças que você disse, de 8 a 12 anos, não gostam de nada, hoje em dia. É muito difícil agradá-las!

Josy: É mesmo?

Brenda, 12 anos: Pois é, eu tenho um irmão que tem oito anos que é difícilmo de agradar. E ele não gosta de nada. Dá um trabalhão.

Essa mesma menina, em seu trabalho, fez uma clara separação entre as duas sugestões. Na opinião dela, uma reportagem endereçada a ela própria deveria ser: “*Silvio e Vesgo, do Pânico na TV, como ‘Roberts’ no casamento do dono do Pânico*”³⁵ enquanto para um público de 8 a 12 anos, sua sugestão seria: “*High School Musical. O novo filme do Disney Channel e que faz o maior sucesso*”.

As anotações feitas por outra menina da escola particular, também de 12 anos, reforçaram a idéia de que as crianças envolvidas na pesquisa se colocam como parte de um público diferente. Sua sugestão de pauta para ela mesma foi: “*Desfile de moda. Super desfile no Rio!! Marcas famosas!!*”. Já para crianças de 8 a 12 anos, ela sugeria: “*Polly e Barbie fazem superpromoção!!*”. Um menino de 11 anos escreveu, como pauta para ele: “*Esportes: Botafogo mais uma vez é campeão do Mundial Interclubes agora em cima do Barcelona*”. Para crianças de 8 a 12 anos, sua sugestão foi: “*Estrela lança um brinquedo que mostra o futuro. Custa R\$ 1.090,00*”.

O mesmo ocorreu na escola pública. Um menino de 11 anos escreveu sua sugestão para crianças de oito a 12 anos: “*Eu faria um desenho para eles pintarem*”. Para ele mesmo, a melhor pauta seria “*Rio Vert Jam e X Games*”³⁶.

Alguns alunos chegaram até a sugerir que as pautas voltadas para o público de oito a 12 anos tivessem um tom de “ensinamento”. Uma menina de 11 anos, da escola particular, por exemplo, escreveu, como sugestão de reportagem

³⁵ “Pânico” é um programa de rádio transmitido pela rádio Jovem Pan há mais de dez anos. Ele tem como características o tom humorístico escrachado, no qual as principais piadas são exploradas a partir de seus integrantes, de seus convidados e de seus ouvintes. O “Pânico na TV” é a versão televisiva do programa, transmitida pela Rede TV!.

³⁶ O “Vert Jam” e os “X Games” são competições esportivas que acontecem em várias cidades do mundo, onde competem skatistas e patinadores *in-line*, fazendo manobras em plataformas especiais.

para esse público: “*Criança morre por causa de Telletubies!!!*”. Em nosso debate, depois da atividade, ela explicou:

Michelle, 11 anos: Ela morreu porque foi tentar fazer alguma coisa que eles fazem no desenho e se machucou. É um alerta!

Uma menina de 12 anos, da escola pública, apresentou como sugestão: “*Eu gostaria de escrever sobre literatura para crianças de oito a 12 anos*”. Ao ser perguntada sobre sua escolha, ela explicou: “*Ah! As crianças lêem tão pouco... Seria legal ter uma reportagem que mostrasse a elas como ler é importante*”.

Foram poucas as crianças que “se inseriram” neste público de 8 a 12 anos, sugerindo exatamente a mesma reportagem duas vezes, ou reportagens muito parecidas, tanto para elas quanto para o público apontado. Os temas abordados por esses alunos foram a novela “Rebelde” e alguns desenhos animados, como o “Bob Esponja”. Uma menina de 12 anos da escola particular escreveu uma única vez em sua folha: “*O maior sucesso!! Maitê, Dulce, Anahí, Christopher, Christian e Alfonso fazem o maior sucesso vendendo todos os ingressos pelo Rio de Janeiro, São Paulo, Manaus e Belo Horizonte!*”. Ao explicar a sugestão de reportagem sobre a banda da novela, ela falou:

Morgana, 12 anos: Eu só escrevi uma vez porque acho que essa reportagem serve para todo mundo.

Josy: Todo mundo quem?

Morgana, 12 anos: Tem muitas meninas da minha idade que amam “Rebelde”. E sei que as meninas mais novas também gostam. Por isso não precisei fazer nenhuma mudança.

Na escola pública, um fato muito parecido se deu também com uma menina de 12 anos. Ela escreveu duas vezes, na mesma folha: “*RBD vai fazer filme, desenho animado e histórias em quadrinhos*”.

7.3

A criação de um impresso próprio

Como atividade última das oficinas nas duas escolas, foi proposta a criação de um veículo jornalístico próprio, pensado e realizado pelas crianças, a partir de

seus gostos e idéias. A montagem do impresso foi realizada em três oficinas e seguiu as seguintes etapas:

- Escolha do formato (jornal ou revista)
- Escolha dos temas abordados na publicação
- Divisão dos alunos de acordo com os temas que gostariam de escrever
- Escolha do nome da publicação
- Pesquisa sobre os temas que seriam abordados na publicação
- Sugestão de pautas
- Definição do número de páginas da publicação e de como os temas seriam divididos no impresso
- Redação das reportagens
- “Diagramação” das páginas
- Fechamento das publicações

Todas as decisões foram tomadas em conjunto, com a organização da pesquisadora, a partir de idéias vindas das próprias crianças, que eram colocadas em votação.

7.3.1 A publicação na escola particular

Na escola particular, houve uma unanimidade quanto ao formato da publicação que os alunos gostariam de fazer. Todos eles, quando perguntados, afirmaram que gostariam de montar uma revista. A explicação, dada pela grande maioria, era de que esse tipo de impresso ficaria “mais bonito” e ainda seria possível guardá-lo por mais tempo. “*As folhas de um jornal ficam amareladas em pouco tempo. E ninguém gosta de guardar jornal, né?*”, disse uma menina de 11 anos.

Essas crianças, mesmo que intuitivamente, fazem as mesmas afirmações que editores e especialistas do jornalismo de revista. Scalzo (2006), por exemplo, afirma que as revistas devem sempre respeitar a necessidade de carregar, de guardar ou de colecionar de seus leitores.

“Ainda devido à qualidade do papel e da impressão, outro grande diferencial positivo das revistas, principalmente em relação aos jornais, é a sua durabilidade. Revistas duram muito mais (graças à qualidade do papel, é verdade, mas pelo conteúdo também). É só dar uma olhada nas salas de espera dos consultórios de médicos e dentistas...” (Scalzo, 2006, p. 41).

Cláudio Henrique (2002) tem uma explicação parecida com a de Scalzo e faz uma boa diferenciação entre a durabilidade de jornais e de revistas, claramente percebida pelas crianças.

“A áurea de realeza que cerca este tipo de publicação começa na constatação curiosa de que, ao contrário dos jornais, folhas coloridas de revistas não são usadas para embrulhar peixes. A capa de *Veja* com a entrevista de Pedro Collor (1992) – descascando e fritando a batata do irmão Fernando – nunca abraçou filés de atum nem envolveu tilápias. Revistas têm vida mais longa, descobriram no papel *couché* um elixir da juventude, que lhes dá mais alguns dias ou semanas de vida.” (Henrique, 2002, p. 134).

As crianças logo se dividiram em grupos, de acordo com afinidades e interesses nos temas, e já tinham idéia dos assuntos que gostariam de abordar na revista. As editorias³⁷, como chamamos os grupos responsáveis por cada assunto, foram: “esportes”; “histórias em quadrinhos”; “fofocas e culinária”; “mundo jovem” (englobando novelas, moda e comportamento juvenil); e “opiniões dos alunos”. Esta última foi substituída, posteriormente, por “High School Musical”, filme produzido pela Disney, por decisão dos próprios alunos.

Os nomes para a revista, sugeridos também pelas crianças, e colocados em votação foram: “Revista CEAD”³⁸; “Inovação D+”; “Magic Magazine”; e “CEAD Teen”. O nome “CEAD Teen” ganhou pela maioria de votos. Um fato curioso nos chama a atenção neste ponto: o título escolhido, que venceu a votação realizada na oficina com uma larga vantagem sobre as outras opções, contém a palavra “teen”, que significa “adolescente” em inglês. Um sinal de que os alunos dessa escola se consideram público leitor de uma revista voltada para adolescentes.

³⁷ Editorias são as divisões responsáveis por cada seção de um jornal ou de uma revista. Por exemplo: a editoria de esportes é responsável pela seção diária de esportes de um periódico.

³⁸ A sigla CEAD é fictícia e substitui o nome do colégio, usado pelas crianças para dar título à publicação.

7.3.1a

Composição da revista

As escolhas de número de páginas e de composição da revista, ou seja, quantas páginas seriam destinadas a cada editoria, foram motivo de discussões intensas entre os alunos da escola particular. A princípio, todos queriam o maior número de páginas possível para suas reportagens. Depois de um pequeno debate, em que eles próprios chegaram à conclusão de que deveriam pensar no que um público formado por pessoas da idade deles gostaria de ler, ficou acertado que cada editoria teria cerca de quatro páginas, podendo haver pequenas variações.

Raffaella, 12 anos: Vocês acham que as meninas daqui do colégio, por exemplo, vão querer só ler sobre esporte?

Ben, 11 anos: Pois é. E também não pode ter um monte de páginas só de Rebelde. Tem que ficar justo, equilibrado. Para todo mundo ter vontade de ler.

Foi nesta fase que os conhecimentos que esses alunos tinham sobre revistas ficou mais evidente. Durante a reunião que fizemos para tomar as decisões sobre a composição da publicação, houve discussões sobre o uso, ou não, de propagandas, e a importância de haver páginas dedicadas ao sumário e aos nomes dos repórteres que prepararam a publicação, o “expediente”. Todas essas sugestões partiram dos próprios alunos, quando a pesquisadora perguntou o que deveria figurar nas primeiras páginas da revista. O mais curioso, sem dúvida, é que instantaneamente as crianças apontaram a página dois, logo depois da capa, como o local mais indicado para abrigar índice e expediente, assim como acontece em muitas revistas do mercado. A publicidade acabou sendo deixada de lado pelas crianças, que, apesar de a considerarem importante, não queriam “*gastar tempo*” pensando nisso, pois as reportagens eram mais importantes.

As decisões sobre a capa e a contracapa da revista também foram tomadas nessa reunião. Como os assuntos abordados na publicação dos alunos eram muito diferentes entre si e, segundo eles próprios, poderia ser “difícil” e até mesmo “injusto” escolher apenas um deles para ter destaque na capa, ficou acordado que todas as editorias teriam direito a, pelo menos, uma foto ou uma chamada na capa, para que os leitores soubessem tudo o que poderiam encontrar dentro da revista. Todos concordaram que não haveria uma chamada de maior destaque para não haver “desequilíbrio”.

As idéias para o que serviria como contracapa foram muitas e provocaram discussões acaloradas. As meninas da editoria “Rebelde”, que haviam pedido para ocupar as últimas páginas da revista, uma vez que, segundo elas, os leitores poderiam encontrá-las com mais facilidade, queriam que a contracapa também exibisse reportagens suas. O restante dos alunos se opôs, já que considerava que essa última página da revista deveria ser “neutra”. Uma sugestão de uma das alunas, neste momento, merece destaque:

Carolina, 12 anos: Eu acho que a gente poderia colocar nessa contracapa um anúncio de jóias.

Josy: Um anúncio de jóias?

Carolina, 12 anos: É. Já vi muito isso em revistas. Na “Caras” é assim. Acho que é o certo...

A decisão final foi que a seção de “Culinária” poderia ter apenas uma página e ocupar a contracapa da revista. A idéia da neutralidade quanto ao assunto foi o que pesou, para os alunos. As reportagens escolhidas para entrar na publicação, sua ordem e a quantidade de páginas destinadas a cada editoria estão listadas a seguir:

REVISTA “CEAD TEEN”

Página 1 / Capa:

Chamadas para reportagens sobre Orkut, Rebelde, culinária, perfil do goleiro Rogério Ceni, a moda dos uniforme e fofocas

Página 2: Índice e expediente

Páginas 3 a 6: Esportes

O acidente sofrido pelo piloto de *stock car* Gualter Salles

Os recordes do tenista Roger Federer

Seleção brasileira vence campeonato mundial de futebol de areia

Disputa entre Eurico Miranda e Roberto Dinamite para a presidência do Vasco

Derrota do Botafogo para o Palmeiras

Situação do Fluminense no Campeonato Brasileiro

Situação do Flamengo no Campeonato Brasileiro

Perfil do goleiro Rogério Ceni

Páginas 7 e 8: Fofocas

Carolina Dieckmann e Reynaldo Gianecchini posam para o fotógrafo Fernando Torquatto

A atriz Deborah Secco e o músico Marcelo Falcão vivem crise no relacionamento
Banda RBD, da novela “Rebelde”, lança novos CD e DVD

Alunos do CEAD lançam uma revista, a “CEAD Teen”

Página 9: Histórias em quadrinhos

Duas histórias sobre Pirajá e Empada, amigos de escola

Páginas 10 a 13: Mundo jovem

Moda na escola: sugestões para mudar a cara do uniforme escolar

Como se proteger antes de expor dados no sítio de relacionamentos “Orkut”

As roupas escolhidas pelos atores e atrizes da novela “Rebelde”

Páginas 14 a 18: Rebelde

Perfil dos casais da novela “Rebelde”

Perfil dos integrantes da banda RBD, formada por atores da novela “Rebelde”

Letras de duas músicas novas da banda RBD

Teste: “Quem é você na novela Rebelde?”

Página 19: High School Musical

Teste: “Com que personagem você mais se parece no filme ‘High School Musical’?”

Página 20 / contracapa: Culinária

Receita judaica de Guefilte Fish

7.3.1b

Pautas da revista

Todas as idéias de reportagens foram colhidas pelos alunos da escola particular na internet, em revistas ou em jornais. Quando a pesquisadora explicou que eles poderiam sugerir e escrever sobre o que quisessem, as crianças logo recorreram a reportagens já feitas e publicadas pela grande imprensa, para que dali retirassem seu material.

A única exceção veio de uma menina, que afirmou que gostaria, em um primeiro momento, de escrever sobre as opiniões de outros alunos do colégio, a partir de assuntos que ela depois determinaria. Apesar da desistência posterior dessa aluna, que disse que não saberia direito como fazer um trabalho assim, esse foi o único momento em que uma das crianças se propôs a praticar o jornalismo em sua forma mais tradicional: realizando entrevistas e, depois, criando um texto inédito. Nenhum outro aluno pensou em entrevistar pessoas e escrever por conta própria, sem o auxílio de outro texto vindo da internet ou da mídia impressa.

Paula, 11 anos: É difícil escrever assim, do nada. A gente precisa de uma inspiração, de um texto que alguém já tenha feito...

Alegria e Leite³⁹ (2003), ao realizarem o projeto “Oficina TVE de Mídia”, com atividades para crianças e adolescentes, alunos de escolas públicas do Rio de Janeiro sem experiência prévia na realização de audiovisuais, fazem uma observação que nos cabe neste momento, quando analisam os resultados do primeiro vídeo produzido pelos participantes de suas oficinas. Segundo eles, esse primeiro produto, chamado “Nós da mídia”, que contava quem eram essas crianças e adolescentes participantes e o que estavam fazendo no projeto, tinha os mesmos padrões daqueles que estamos acostumados a ver na TV, o que parecia ser uma tendência dominante em um primeiro momento. O vídeo produzido pelos jovens replicou um formato conhecido na televisão, com uma apresentadora que narra e entrevistava cada um dos participantes, assim como os trabalhos produzidos nas oficinas da pesquisa de campo desta dissertação, em que as

³⁹ ALEGRIA, JOÃO e LEITE, CAMILA *Histórias do “Pescador de Partes”, uma experiência mídia-educativa*
<http://www.grupem.com/docs/ARTIGO%207%20Hist%F3rias%20do%20Pescador%20de%20Partes.doc>>. Acessado em 10 de janeiro de 2006.

crianças se utilizam de um modelo já conhecido por elas. Os próprios participantes das oficinas realizadas na TVE, ao avaliarem o resultado, apontaram para essa “repetição” de um formato que já conheciam.

7.3.1c **Textos da revista**

As crianças da escola particular não tiveram dificuldades em definir os temas de suas reportagens e escrever seus textos. A principal fonte de idéias e de inspiração para as reportagens da publicação foi, sem dúvida, a internet. Os alunos levantaram novidades e informações a partir de sítios de busca, principalmente o “Google”, tanto em casa quanto na escola. A intimidade que aparentaram ter com a internet e com os sítios de busca, especificamente, ficou evidente durante a atividade.

Os textos que escreveram tinham, em sua maioria, uma certa semelhança com o tipo de escrita que se pode encontrar na rede mundial de computadores: curtos e pouco aprofundados, contendo apenas as informações principais, sem se aterem a detalhes. Villela (2002), ao fazer considerações sobre o texto jornalístico do mundo digital, afirma que ele deve ser leve, com textos curtos e parágrafos pequenos. Além disso, a objetividade é ponto fundamental para jornalistas que escrevem em veículos *on-line*: informação concisa, precisa e enxuta, sem “gordura”, direto ao ponto. A escrita produzida pelas crianças tinha exatamente o perfil descrito por esse autor, com o tamanho de “notinhas” e não de textos jornalísticos mais “encorpados”, como os que são, comumente, encontrados em revistas.

Nicolaci-da-Costa (2005), em um artigo sobre as profundas alterações que algumas tecnologias, em especial a internet, vêm introduzindo nas formas de pensar, agir, sentir e de ser na contemporaneidade, avalia o impacto dessas mudanças sobre os usuários brasileiros. Seus resultados podem ser uma pista para entendermos as escolhas das crianças da escola particular sobre o tipo de texto eleito para a sua revista. Segundo a autora, os usuários absorvem o que ela chama de “*uma nova lógica da rede*”, de agilidade, integração e relativização, que serve tanto para o mundo virtual, quanto para o real, uma vez que se percebe que essa lógica, muitas vezes, é transportada para o mundo *off-line*. Os novos usos de

linguagem estão incluídos nessas “profundas alterações”, que se caracterizam, segundo ela, por um estilo *on-line* de escrita: abreviado, econômico e objetivo.

7.3.1d Diagramação da revista

Além da produção dos textos, as crianças também foram responsáveis por pensarem no “desenho” que teriam suas reportagens, ou seja, na diagramação da revista. Neste processo, elas deram sugestões de cores, tanto para as letras, quanto para o fundo das páginas; disseram que fotos gostariam de utilizar; e ainda desenharam as páginas, mostrando para a pesquisadora como seriam dispostos os textos e as imagens.

Diferentemente do que aconteceu com os textos apresentados para a revista, que tiveram um perfil bastante parecido com grande parte dos escritos encontrados na *web*, a diagramação sugerida pelas crianças seguiu um padrão bastante parecido com o de revistas disponíveis no mercado. Isso evidenciou a familiaridade que elas têm com esse tipo de impresso, uma vez que não só deram idéias de diagramações simples, mas, em alguns casos, sofisticadas, recorrendo ao conhecimento que já tinham e utilizando-o de maneira própria e criativa. Os meninos responsáveis pela editoria de “esportes”, por exemplo, requisitaram que o fundo das páginas em que estivessem as reportagens sobre a situação dos times cariocas de futebol no “Campeonato Brasileiro” tivessem as cores dessas agremiações.

Ben, 11 anos: Acho que, se a gente colocasse um fundo vermelho e verde nesta parte do Fluminense, por exemplo, as pessoas saberiam de cara sobre o que é a reportagem.

Josy: E isso é importante?

Ben, 11 anos: Eu acho que sim. Aí a pessoa decide logo se quer ler ou não. Além disso, acho que a página vai ficar bem bonita.

As meninas da editoria “Rebelde” também apresentaram idéias bastante criativas, não se atendo a velhas fórmulas, como colocar uma cor única no fundo das páginas.

Morgana, 12 anos: Eu acho que ficaria legal se a gente colocasse no fundo da página onde está a reportagem sobre a banda RBD, em vez de uma cor só, a logomarca do grupo. Eles têm tipo um brasão que é a marca registrada da banda.

A gente busca na internet e coloca essa marca bem fraquinha no fundo, quase transparente. Fica diferente e acho que não confunde com o texto.

As formas que permitem a leitura, audição ou visão de um texto participam profundamente de seus significados. É o que afirma Chartier (2002), quando opina que, em qualquer história do livro ou da leitura, uma das principais questões que deve ser colocada diz respeito a “*como os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentido aos textos que transmitem, imprimem e lêem*” (p. 61). Entende-se, então, que as estruturas de apresentação de um texto influenciam na significação da leitura e que compreender que um livro ou que um impresso constituem mais que um texto, ou seja, são formados também pela estruturação de suas páginas, significa compreender o quanto é importante analisarmos os formatos que as crianças envolvidas nesta pesquisa escolhem para suas publicações.

Como já foi dito anteriormente, as crianças da escola particular assumem uma postura “jornalística”, mesmo possuindo pouco ou nenhum conhecimento prático de edição. O que já podia ser afirmado em relação à escolha de pautas, pode também ser percebido na diagramação sugerida por essas crianças. Além disso, há uma evidente coerência nas escolhas dos alunos, desde o nome da publicação, passando pelos assuntos de suas reportagens, seus textos e sua diagramação: todos esses itens seguem um mesmo caminho. Os alunos estão, claramente, direcionando seu impresso para um público “adolescente”, com uma revista com assuntos que interessam a essa faixa etária; de textos concisos e curtos como os da internet, uma forma agradável a esse público; e diagramados diferentemente dos impressos voltados para crianças, com recursos sofisticados.

7.3.2

As publicações na escola pública

Na escola pública, foram construídas duas publicações, uma vez que a pesquisadora trabalhou, nesta instituição, com dois grupos diferentes, a partir da divisão de alunos de uma mesma classe. Em ambos os grupos, houve uma expressiva preferência pelo formato revista, com votações quase unânimes pela escolha desse tipo de impresso. As explicações dadas pelas crianças para essas escolhas foram parecidas com as da escola particular. Elas afirmaram que fazer

uma revista seria a oportunidade de criarem um material “mais colorido”, “mais bonito” e “mais chamativo”. As explicações de Scalzo (2006) e Henrique (2002), citadas anteriormente, também servem de base para entendermos essa escolha por parte das crianças da escola pública.

Os alunos, nesta escola, dos dois grupos, tiveram dificuldades em definir os temas que seriam abordados na publicação. Ao contrário do que aconteceu na escola particular, não houve uma divisão clara de temas e, conseqüentemente, de grupos a partir desses assuntos, logo que a atividade teve início. Após a votação de escolha do formato da publicação, a pesquisadora teve que extrair dos dois grupos os assuntos que eles achariam interessantes para a revista, propondo uma discussão sobre seus gostos e hábitos.

Para a revista do grupo 1 da escola pública, os temas/editoriais escolhidos foram: “vida animal”; “música”; “games”; “novelas”; “esportes”; “desenhos animados”; “horóscopo”; “fofocas”; e “piadas”. Para a revista do grupo 2: “Rebelde”; “música”; “esportes”; “piadas”; “passatempos”; “fofocas”; e “filmes”. Alguns alunos queriam escrever sobre mais de um tema, participando, assim, de mais de uma editoria, fazendo com que a dinâmica da atividade nesta escola, por escolha deles mesmos, tenha sido diferente do que aquela feita na escola particular.

Os nomes sugeridos para a revista do grupo 1 foram: “Revista sobre tudo”; “Revista Neto”; “Revista 503”; “Revista Beijola”, “Asteróide” e “Revista Mistura”. Pela maioria de votos, o nome “Asteróide” foi escolhido. No grupo 2, os nomes pensados pelos alunos e votados foram: “O diário dos Rebeldes”; “Cobras e Lagartos”; “Adolescentes da Rocinha”; “Nova geração”; “Turma 503”; “Cometa”; “Os expulsos do inferno”; “Diário” e “Melhor revista do mundo”. O nome escolhido, afinal, foi “Os expulsos do inferno”.

O que se percebe, a partir de uma análise dos nomes em questão, é que muitos deles são baseados em idéias vindas de programas de televisão. A televisão, aliás, permeia grande parte do discurso das crianças da escola pública, quando estas falam sobre mídia, fato percebido desde o início das oficinas⁴⁰. “Revista Neto”, por exemplo, seria uma homenagem a um desenho animado que passa no canal Nickelodeon. “Revista Beijola” faz alusão a um dos personagens

⁴⁰ Ver Capítulo 5: “Considerações das crianças sobre jornais”

do seriado “A grande família”, da TV Globo. “O diário dos rebeldes” e “Cobras e Lagartos” são referências a novelas que fazem sucesso entre essas crianças. Por último, “Os expulsos do inferno” também tem origem em um programa de tevê. As alunas que sugeriram o título esclareceram que essa foi uma idéia surgida entre os integrantes da banda RBD, da novela “Rebelde”, no episódio em que o conjunto ainda não tinha um nome e os adolescentes tiveram que se reunir para pensar em algumas possibilidades.

As opções feitas pelos alunos da escola pública para suas revistas com base em programas de TV, e não em outros veículos da mídia impressa, podem ser explicadas pelo que diz Fuenzalida (2002) sobre a televisão. Segundo o autor, os signos audiovisuais do cinema e da TV não são estáticos, mas sim dinâmicos, e aparecem em uma seqüência temporal que se concretiza em um filme ou um programa televisivo de duração determinada. É esse dinamismo temporal que diferencia as mensagens audiovisuais de uma fotografia ou de qualquer outra imagem gráfica. A pupila humana, diz o autor, está programada filogeneticamente para se dirigir de modo instintivo ao que está em movimento. Essas são apenas algumas características que fazem a linguagem audiovisual ser muito mais apta que outras para narrar histórias, fazendo com que Fuenzalida (idem) identifique na tevê o que ele chama de um grande e rico potencial de comunicação. É essa riqueza informacional que outorga, então, uma poderosa dimensão afetiva à comunicação audiovisual, principalmente à TV. Compreende-se, desta forma, por que essas crianças, na hora em que se viram obrigadas a fazer escolhas para os seus trabalhos, recorreram à televisão e aos seus conhecimentos sobre o assunto.

7.3.2a

Composição das revistas

As reuniões que definiram a composição das revistas na escola pública, para que pensássemos no número total de páginas e em quantas folhas seriam destinadas a cada editoria, não provocou muitos debates ou discussões entre os alunos, diferentemente do que aconteceu na escola particular. Em ambos os grupos desta escola, as crianças se mostraram desinteressadas quanto a esse assunto, sem se importarem muito com quantas páginas teriam que trabalhar ou em que parte da revista ficariam suas reportagens. Assim como na escola

particular, em um primeiro momento, quando perguntadas, elas queriam o maior número de folhas possível, em média de oito a dez por editoria, mas, da mesma forma, chegaram a um consenso de que três páginas por tema seria um bom número, para que a revista não ficasse “*cansativa*”.

Essas crianças só começaram a mostrar algum interesse, de fato, quando a pesquisadora abriu um debate sobre o que gostariam de fazer com a capa e com a contracapa das publicações. Nos dois grupos, por causa dos nomes escolhidos, houve muitas dúvidas de que caminho as ilustrações ou fotos da capa deveriam seguir:

Matheus, 12 anos: Se a revista se chama “Asteróide”, a capa tem que ter um asteróide, ou qualquer coisa do espaço.

Elton, 12 anos: Não concordo. Isso não tem nada a ver com o que está dentro da revista. Parece enganação...

Da mesma forma, os alunos do grupo 2, que optaram pelo nome “Expulsos do inferno”, também se fizeram esse tipo de questionamento: se a capa seguiria o título da publicação ou o seu conteúdo. Por fim, ao final de mais uma votação, as crianças concordaram que a melhor saída seria dar peso ao conteúdo da publicação e colocar, na capa, chamadas com fotos das reportagens que fariam parte da revista, exatamente como a capa da escola particular.

Para a composição da revista, os alunos da escola pública não pensaram em publicidade ou qualquer tipo de propaganda. Nos dois grupos, no entanto, vários alunos lembraram da necessidade de haver um índice na página dois, logo depois da capa, e de um “expediente”, que eles chamaram de “uma página com os nossos nomes”, para a contracapa. Quando perguntei por que os nomes deles entrariam somente na última página da revista, o que não acontece nas revistas disponíveis no mercado, um aluno respondeu:

Rian, 11 anos: É que nem filme, professora. Nos filmes e nos programas de televisão, os nomes aparecem por último, né?

Mais uma vez, nota-se que essas crianças se valem de conhecimentos obtidos através da mídia audiovisual. As reportagens escolhidas para entrar na publicação e a quantidade de páginas destinadas a cada editoria estão listadas a seguir:

REVISTA “ASTERÓIDE”:**Página 1 / Capa:**

Chamadas para reportagens sobre futebol, música e vida animal

Página 2: Índice**Páginas 3 a 5: Mundo animal**

Como vivem os cervos

Como vivem onças e cobras

Páginas 6 a 8: Música

Black Eyed Peas faz show para 20 mil pessoas

Shakira se apresenta em festival mundial de música

Paris Hilton agora ataca de cantora

Páginas 9 a 11: Games

Tabela de preços dos melhores vídeo games (Nintendo 64, Playstation 2, Xbox, Gameboy)

Lista de truques em games

Páginas 12 a 14: Novelas

Reportagem com fotos dos principais personagens e notícias sobre o último capítulo

Notícias sobre o que acontece nas novelas “Rebelde”, “Malhação”, “Feia mais bela” e “Cobras e Lagartos”

Páginas 15 a 17: Esportes

Perfis dos craques Ronaldinho Gaúcho e Lionel Messi

Dida, goleiro do Milan, machuca tendão e fica fora do time por três meses

Ronaldinho Gaúcho recebe o premio de melhor jogador do ano pela Fifa

Times de futebol do Rio de Janeiro estão se recuperando

Páginas 18 e 19: Desenhos animados

Melhores momentos do desenho animado Witch

Quem é quem no desenho animado Witch

Página 20: Horóscopo**Página 21: Fofoca**

A cantora Beyoncé Knowles, fã de casacos de pele, é alvo de ONGs que defendem animais

Página 22 e 23: Piadas**Página 24 / contracapa: Expediente****REVISTA “OS EXPULSOS DO INFERNO”:****Página 1 / Capa:**

Chamadas com fotos para “Notícias sobre RBD”; “meninos do pagode”; “Vasco está melhorando no futebol”

Página 2: Índice**Página 3 a 5: Rebelde**

O destino dos personagens da novela “Rebelde”

Novidades (shows e pequenas apresentações)

Letra de música com tradução

Páginas 6 a 8: Música

Mundo funk e principais MCs

Revelações do pagode

Páginas 9 a 11: Esportes

Futebol: como andam as vidas de Ronaldinho Gaúcho, Zidane e Canavarro

Skate: os principais skatistas, campeonatos e equipamentos necessários para se praticar o esporte

Página 12: Piadas

Página 13: Passatempos (caça-palavras)

Página 14: Fofocas

Fernanda Lima revela como superou críticas

Deborah Secco agora está solteira

Página 15: Filmes

Os alunos da turma 503 contam quais são os seus filmes preferidos

Página 16 / Contracapa: Expediente

7.3.2b

Pautas das revistas

Quase todas as idéias de reportagens e o material de pesquisa foram colhidos pelos alunos da escola pública em outras revistas, jornais e, principalmente, na internet. Foi nesta fase que a pesquisadora pôde perceber que os alunos dessa escola, além de se interessarem bastante pelo assunto *web*, também demonstravam uma boa prática em navegar na grande rede. Ao se sentarem em grupos na sala de informática da escola, as crianças não só recorriam a sítios de busca como o “Google”, mas também a portais já conhecidos por eles, como o de esportes “globoesporte.com”, e a outros recursos da internet, como baixar músicas e assistir a vídeos. Uma conversa entre a pesquisadora e uma das crianças, que escrevia uma reportagem sobre “skatismo”, dentro de uma das editorias de esporte, serve de ilustração:

Rian, 11 anos: Eu estou escrevendo uma reportagem sobre o Bob Burnquist, um skatista famoso.

Josy: Por que você escolheu esse assunto?

Rian, 11 anos: Eu ando de skate sempre que posso. Só não me lembro direito como se escreve o nome desse cara. Vou pesquisar no Google.

Josy: E pelo Google você consegue saber como se escreve?

Rian, 11 anos: É. Mesmo que você escreva errado, o Google coloca uma mensagem assim “você quis dizer...” e te dá o nome certo.

Assim como na escola particular, a grande maioria dos alunos se baseou em textos já publicados pela grande imprensa para escrever suas reportagens, mas houve, aqui, uma exceção a essa regra que merece destaque.

Ao propor uma editoria que tratasse de filmes, uma menina de 12 anos teve a idéia de entrevistar seus colegas de classe para apurar os gostos e preferências deles a respeito do assunto, demonstrando o desejo de realizar entrevistas e, só a partir daí, produzir um texto próprio, como fazem, normalmente, os repórteres. A atividade, única em todas as oficinas, despertou o interesse e a curiosidade de muitos outros participantes, que seguiram a “aluna-repórter” durante os 20 minutos que ela levou para entrevistar seus amigos. Esses mesmos alunos, em conversa posterior, chegaram à conclusão de que produzir textos desta maneira poderia ser muito mais interessante, em seu ponto de vista, do que utilizar informações e reportagens extraídas de jornais e revistas.

7.3.2c

Textos das revistas

Diferentemente do que aconteceu na escola particular, grande parte das crianças da escola pública encontrou uma certa dificuldade para escrever textos em formato jornalístico. Muitos deles apresentavam, em um primeiro momento, formatos parecidos com os de redações escolares, inclusive com o uso da primeira pessoa. Após coletarem as informações na internet e em veículos impressos, as crianças da escola pública frequentemente utilizaram frases como “Eu escolhi esse tema...” ou “Eu acho que esse tema é...” para dar início aos textos de suas reportagens.

Cabe ressaltar que, apesar de não apresentarem um formato jornalístico, em um primeiro momento de produção, os trabalhos escritos por essas crianças tinham bastante consistência. Isso porque elas procuraram fugir do formato de escrita comum da internet, não produzindo textos curtos, sem recorrência de detalhes, parecidos com notas rápidas e não com reportagens completas.

A escrita de textos, nas oficinas das duas escolas, antecedeu a fase da diagramação das páginas, uma vez que era necessário, antes, produzir esse material, para depois pensar nas fotos e imagens que seriam utilizadas e no tipo de configuração teria a página. A dificuldade inicial, citada acima, de os alunos da escola pública assumirem um caráter jornalístico em seus textos, foi certamente superada quando começamos a imaginar a “diagramação” das reportagens. Ao terem que combinar textos e fotos, lado a lado, os alunos dessa escola parecem ter se dado conta de que estavam produzindo um material jornalístico e muitos deles modificaram ou tiveram, enfim, inspiração, para realizar uma escrita parecida com a que encontramos em revistas.

7.3.2d Diagramação das revistas

As crianças da escola pública também foram responsáveis por pensar no “desenho” que teriam suas reportagens, ou seja, a diagramação da revista. Neste processo, elas deram sugestões de cores, tanto para as letras, quanto para o fundo das páginas; disseram que fotos utilizariam; e ainda desenharam as páginas, mostrando para a pesquisadora como seriam dispostos os textos e as imagens.

Os resultados deste trabalho foram parecidos com os observados na escola particular. A diagramação sugerida por essas crianças seguiu os padrões de revistas disponíveis no mercado. Os meninos responsáveis pela editoria de “esportes” nas duas revistas produzidas nesta escola também requisitaram que o fundo das páginas sobre futebol tivesse as cores de agremiações famosas, principalmente o “vermelho e preto”, do Flamengo. Em outras reportagens, como a de uma menina de 11 anos que resolveu escrever sobre os cervos, as cores da página seguiam as cores do animal em questão e do ambiente em que vive.

Jacimara, 11 anos: Escolhi marrom e verde porque acho que combina com os cervos. Além disso, podemos usar imagens do Bambi, que também é um cervo, muito conhecido pelas crianças. Esses desenhos dele geralmente mostram o bicho comendo grama. É uma mistura de marrom e verde, mais uma vez.

As revistas produzidas pelos alunos da escola pública seguiram um padrão diferente do impresso feito pelas crianças da escola particular. De certa forma, a “Asteróide” e a “Expulsos do inferno” foram pensadas e escritas muito a partir da

experiência televisiva que os participantes das oficinas demonstraram ter desde o início das nossas atividades. Tal fato foi percebido não só durante a escolha de nomes, referências claras a programas de tevê, mas também no momento em que os alunos tiveram que pensar na composição de seus impressos e escolheram colocar os créditos, o expediente, na contracapa dos impressos, seguindo um padrão de filmes e de programas.

Além disso, as idéias de reportagens sugeridas por eles são divididas entre o público infantil e o público adolescente, com sugestões baseadas nos impressos que trabalhamos, a “Recreio” e o “Globinho”, com temas como “animais”, “games” e “desenhos animados”. Deste modo, as revistas produzidas na escola pública eram mais abrangentes e certamente possuíam algumas das características dos veículos infantis que trabalhamos.

8 Considerações finais

Com este trabalho, busquei realizar um estudo sobre as interações entre crianças e impressos jornalísticos, em especial aqueles voltados para o público infantil. O objetivo era compreender de que forma essas crianças, que vivem em uma época tão marcada pela força incontestável da televisão, a mídia audiovisual, constituída por imagens em movimento e som, se relacionam com uma mídia impressa, estática, constituída por textos corridos, fotografias e imagens.

Silverstone (2002) afirma que não podemos escapar do assunto mídia, uma vez que ele está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana.

“A mídia sempre foi parte crucial do processo político, em democracias, mas também tiranias, pois a disseminação e administração da informação são, por sua vez, parte crucial da administração de um Estado nacional. (...) Vivemos em um mundo plural. Compartilhamos nosso mundo com os outros. Esses outros se chamam Simpsons e Ewings, Oprah Winfrey e Dan Leno, Bill Clinton, Tony Blair e Saddam Hussein. Chamam-se bósnios e tútis. São os vizinhos na rua e também os anônimos no outro lado do globo. Vivemos com eles em sua diferença, dentro e fora da mídia.” (Silverstone, p. 268 e 269, 2002).

Estudar a mídia faz parte da ordem do dia. Não há como pensar o mundo globalizado, com fronteiras cada vez mais próximas, algumas vezes até inexistentes, sem dar grande destaque a ela. Ainda assim, de acordo com Cecília von Feilitzen (2002), Coordenadora Científica da Câmara Internacional da UNESCO para Crianças e a Violência na Tela, a questão mais abordada, quando o assunto se volta para “crianças e mídia”, é o quanto e de que forma essas mesmas crianças usam cada tipo de mídia. As pesquisas neste campo são, geralmente, conduzidas em países onde a mídia está amplamente difundida, ao mesmo tempo em que pouco se sabe sobre crianças de outras regiões e países.

“Uma conclusão que, não obstante, pode ser tirada sobre o acesso e o uso da mídia pelas crianças é que nos países e cidades onde a TV é amplamente difundida, ela constitui também o meio de comunicação mais provável de ser utilizado pelas crianças e é objeto de pesquisas. Nos países e regiões onde a TV é menos comum, principalmente em áreas distantes das cidades com televisão, o rádio é o meio de comunicação que as crianças mais utilizam.” (Feilitzen, 2002, p.21)

O que se percebe, a partir da fala de Feilitzen, é que ainda há muito que se pesquisar sobre a interação entre mídia e criança e que, a partir do momento em que televisão e rádio constituem o foco de principal interesse das pesquisas em curso, já que é sobre eles que versam a grande maioria dos estudos, seria importante nos voltarmos também para a imprensa escrita.

A pesquisa de campo, de base qualitativa, foi feita a partir de oficinas semanais realizadas durante três meses em duas escolas de realidades distintas, com crianças de idades em torno dos 11 anos. Ambas instituições, uma pública e uma particular, já desenvolviam trabalhos com uso da mídia e, por isso, foram escolhidas por mim. A partir das atividades, obtive um material extenso produzido pelos alunos, composto por desenhos, textos, publicações próprias, além de registros dos debates e apresentações dos trabalhos, gravados em áudio e vídeo. Foram priorizadas duas publicações específicas nesta pesquisa: a revista “Recreio” e o suplemento “Globinho”. A escolha das oficinas se deveu à necessidade de realizar um trabalho com princípio dialógico, a fim de dar voz às próprias crianças e compreendê-las a partir de seu próprio discurso.

O principal referencial teórico foram os estudos sobre práticas de leitura desenvolvidos por Roger Chartier, seguindo dois caminhos apontados pelo autor. Chartier compreende a leitura como apropriação, considerando o leitor como capaz de dar sentido próprio e de subverter aquilo que o texto pretende lhe impor. O historiador ainda afirma a existência de diferentes práticas de leitura, mostrando o quanto é importante investigarmos os leitores não só a partir do que lêem, mas de como lêem.

Apoiei-me, ainda, em algumas das considerações feitas por autores do campo de recepção latino-americanos, para tratar da relação imagem-texto, na apropriação dos conteúdos pelo leitor.

No universo estudado, percebeu-se que as crianças possuem um conhecimento apurado de mídia, inclusive impressa. O jornal não é bem quisto pela grande maioria, tanto pelo seu formato, quanto por seu conteúdo. Mesmo assim, elas reconhecem a importância do veículo, pela necessidade de informação e pela possibilidade de aprendizado a partir dos periódicos. Já as revistas podem ser consideradas um de seus meios de comunicação preferidos. Elas atribuem essa preferência, principalmente, ao formato da publicação. Além disso, por serem segmentadas, ou seja, pelo fato de cada revista estar voltada para um determinado

público, elas apresentam algo que as crianças não encontram nos jornais: a possibilidade de terem, em um único impresso, informações somente sobre aquilo que gostam.

Foi possível notar também, nos debates e nos trabalhos feitos pelas crianças, que seu grande interesse está direcionado a temas que consideramos do “mundo adulto”. Elas sabem e declaram, inclusive, que esses assuntos não se encontram, necessariamente, nos impressos voltados para o público infantil. Desta forma, consomem tudo aquilo que se destina a um público de faixa etária mais elevada que a sua, não apresentando dificuldades de compreensão em relação aos textos, quando se trata de mídia impressa. Tal fato foi percebido, principalmente, nas atividades finais das oficinas, quando as crianças foram convidadas a pensar em uma publicação própria, que atendesse aos seus desejos como leitores. Das pautas à diagramação, as revistas criadas por elas tinham apenas alguns poucos pontos em comum com a mídia voltada para o público infantil disponível no mercado: “passatempos”, “histórias em quadrinhos”, reportagens sobre “games”, “bichos” e “desenhos animados”. O restante se dividia em assuntos, como já dito anteriormente, normalmente encontrados em publicações para adultos, como “esportes”, “fococas”, “moda”, “comportamento”, “música”, entre outros.

Neste ponto seria interessante citar um trecho de uma entrevista concedida por Neil Gaiman, autor de romances e quadrinhos para adultos, ao jornal “O Globo”⁴¹. Quando perguntado se concordava com o rótulo de “livro infanto-juvenil”, atribuído pelo mercado editorial à sua última publicação, “Os lobos dentro das paredes”, por muitos considerado um livro para o universo adulto, Gaiman foi categórico em sua resposta: *“Eu nunca me preocupei com esse tipo de coisa. São os leitores que acham os livros e não o contrário”*. O discurso do autor se faz prática nesta pesquisa: o rótulo de infantil ou infanto-juvenil não é suficiente para que os impressos sejam lidos, de fato, por crianças. Elas buscam o que mais lhes interessar, não importando em que seção do jornal ou em que revista esteja.

Especificamente na mídia voltada para o público infantil, as crianças envolvidas nesta pesquisa afirmaram se interessar por reportagens que têm como

⁴¹ A entrevista foi publicada no caderno “Prosa e Verso”, do jornal “O Globo”, em 10/02/2006.

personagens principais outras pessoas de sua idade, especialmente crianças desempenhando o papel de repórteres.

Na realização dos trabalhos, foi possível perceber também que a internet, tanto quanto a televisão, se faz bastante presente no cotidiano dessas crianças. Grande parte dos assuntos abordados em nossas discussões envolviam, por escolha delas, temas como sítios de relacionamento e ferramentas de comunicação on-line. Além disso, elas recorreram principalmente à grande rede para sugerir reportagens no momento de confecção de suas publicações e ainda utilizaram um tipo de escrita encontrado nessa mídia eletrônica, menos aprofundado e mais curto que o encontrado em impressos.

Um último aspecto, que merece ser destacado, é que, além da televisão, da internet e da revista, é também por meio da conversa com seus pais e familiares que as crianças tomam conhecimento de notícias e, a partir de então, as dividem com seus colegas. Os fatos do cotidiano da cidade, por exemplo, principalmente aqueles que se relacionam com violência, são intensamente debatidos por elas, que se interessam não só por saber o que acontece, mas também por emitir suas opiniões.

9

Referências bibliográficas

AKROFI-QUARCOO, Sarah. *Jovens comunicadores em Gana*. In FEILITZEN, Cecília von e Carlsson Ulla (orgs.). *A criança e a mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2002. pp. 19 a 36.

ALEGRIA, JOÃO e LEITE, CAMILA *Histórias do "Pescador de Partes", uma experiência mídia-educativa*.
<http://www.grupem.com/docs/ARTIGO%207%20Hist%F3rias%20do%20Pescador%20de%20Partes.doc>. Acesso em 10 de janeiro de 2006.

BARTHES, Roland. *A morte do autor*. In _____. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BLOCK, Alan A. *Lendo revistas infantis: cultura infantil e cultura popular*. In KINCHELOE, Joe L. e STEINBERG, Shirley R (orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. *A leitura: uma prática cultural (debate)*. In: CHARTIER, Roger (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Maria Regina Zamith. *Comunicação e Educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2001.

BRESSON, François. *Dificuldades no aprendizado da leitura*. In CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BURKE, Peter. *Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna* In Estudos avançados, jan./abr.2002, nº 44, vol. 16, p.173-185

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e história* Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Leitura e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Distrito Federal: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

_____. (org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DUARTE, Rosália. *Crianças, Televisão e Valores: resultados preliminares de pesquisa*. Educação on-line. Rio de Janeiro, 2005. Disponível no site: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/7388.PDF?NrOcoSis=21200&CdLinPrg=pt>. Acesso em 05 Jan 2007.

_____. e outros. *Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 Fev 2007.

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FEILITZEN, Cecília von. *Educação para a mídia, participação infantil e democracia*. In _____ e Carlsson Ulla (orgs.). *A criança e a mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2002.

FERNANDES, Adriana Hoffman. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados* (dissertação de mestrado) Rio de Janeiro: EDU/PUC, 2003.

FUENZALIDA, Valério. *Televisión abierta y audiencia*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

GOULEMOT, Jean-Marie. *Da leitura como produção de sentidos*. In CHARTIER, Roger. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 2001.

HÉBRARD, Jean. *O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler?* In CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

- HENRIQUE, Claudio. *Revistas semanais – a notícia em sete dias*. In CALDAS, Álvaro (org). *Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da Internet*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- JEMPSON, Mike. *Algumas idéias sobre o desenvolvimento de uma mídia favorável à criança*. In FEILITZEN, Cecília von e Carlsson Ulla (orgs.). *A criança e a mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2002.
- KINCHELOE, Joe L. e STEINBERG, Shirley R (orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- LAGE, Nilson. *Linguagem jornalística*. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LOVRETO, José Alberto. *A linguagem do futuro*. Série Idéias, São Paulo: FDE, nº 17, 1994. pp 65-76.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- _____. *Ofício de cartógrafo – Travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- MCLUHAN, Marshall. *Understanding media. Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Primeiros contornos de uma nova "configuração psíquica"*. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Jan 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-32622005000100006
- OBDAM, Esther. *Mambo Leo, Sauti ya Watoto – Uma revista infantil da Tanzânia*. In FEILITZEN, Cecília von e Carlsson Ulla (orgs.). *A criança e a mídia*. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2002.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. *Television, audiências y educacion*. Buenos Aires: Norma Editorial, 2001.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. *Mediaciones familiares y escolares em la recepcion televisiva de los niños* In Intercom, Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, nº 64, pág. 8-19, jan/jun 1991.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROVENZO JR., Eugene F. *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*. In KINCHELOE, Joe L. e STEINBERG, Shirley R (orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes e JOBIM E SOUZA, Solange. *Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão*. Cad. CEDES., Campinas, v. 25, n. 65, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 dez 2006.

SÁ, Fernando. [Orelha do livro]. In CALDAS, Álvaro (org). *Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da Internet*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

SANTAELLA, Lucia e NOTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SOUSA, Mauro Wilton de (org). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SVENBRO, Jesper. *A Grécia arcaica e clássica – A invenção da leitura silenciosa*. In CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental 1*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

VILLELA, Fernando. *O lide do próximo milênio*. In CALDAS, Álvaro (org). *Deu no jornal: o jornalismo impresso na era da Internet*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

10 Anexos

10.1

Anexo 1

Questionário de perfil sócio-econômico (NSE)

EM SUA CASA VOCÊ TEM:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

		SIM	NÃO
1.	Assinatura de jornal?	(A)	(B)
2.	TV a cabo?	(A)	(B)
3.	Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)?	(A)	(B)
4.	Fitas de vídeos ou DVD's?	(A)	(B)
5.	Livros de literatura?	(A)	(B)
6.	CD de música?	(A)	(B)
7.	Acesso à Internet?	(A)	(B)
8.	Instrumentos musicais?	(A)	(B)

QUEM MORA NA SUA CASA COM VOCÊ?

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

		SIM	NÃO
9.	Avó(s) e/ou avô(s)?	(A)	(B)
10.	Mãe, companheira do pai ou madrasta?	(A)	(B)
11.	Pai, companheiro da mãe ou padrasto?	(A)	(B)
12.	Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) /meio-irmã(s) ou irmão(s) /irmã(s) de criação?	(A)	(B)
13.	Outras pessoas?	(A)	(B)

14. QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Moro com 1 pessoa.
 (B) Moro com 2 pessoas.
 (C) Moro com 3 pessoas.
 (D) Moro com 4 a 5 pessoas.
 (E) Moro com 6 a 8 pessoas.
 (F) Moro com mais de 8 pessoas.

15. SUA MÃE (OU OUTRA MULHER RESPONSÁVEL POR VOCÊ) ESTUDOU (OU ESTUDA) ATÉ QUE PERÍODO DA VIDA ESCOLAR? (Marque apenas UMA opção)

- (A) nunca estudou
 (B) até a 4ª série
 (C) até a 8ª série
 (D) até o Ensino Médio
 (E) até o Ensino Superior
 (F) não sei

16. SEU PAI (OU OUTRO HOMEM RESPONSÁVEL POR VOCÊ) ESTUDOU (OU ESTUDA) ATÉ QUE PERÍODO DA VIDA ESCOLAR? (Marque apenas UMA opção)

- (A) nunca estudou
 (B) até a 4ª série
 (C) até a 8ª série
 (D) até o Ensino Médio
 (E) até o Ensino Superior
 (F) não sei

QUANTOS DOS SEGUINTEIS ITENS HÁ NA SUA CASA? (Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

ITENS	QUANTOS?			
	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
17. Banheiro.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
18. Rádio.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
19. Televisão.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
20. Videocassete ou DVD.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
21. Computador.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
22. Telefone fixo.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
23. Telefone celular.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
24. Máquina de lavar roupa.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)
25. Automóvel.	(0)	(1)	(2)	(3 ou mais)

**26. EM SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA?
QUANTAS?**

- (A) Nenhuma
- (B) Uma diarista, uma ou duas vezes por semana
- (C) Uma diarista, todos os dias úteis
- (D) Duas ou mais diaristas, todos os dias úteis

27. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

28. EM QUAL SÉRIE VOCÊ ESTUDA?

29. VOCÊ SE CONSIDERA:

- (A) Branco
- (B) Preto
- (C) Pardo
- (D) Amarelo

30. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino
- (B) Feminino

10.2

Anexo 2

Reportagens sobre Bob Esponja usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Globinho – edição de 31/07/2004 – página 4

4 • **capa**

Que o Bob Esponja é uma esponja-do-mar amarela, morador de um abacaxi na Fenda de Bikini, no Oceano Pacífico, você já sabe. Mas como foi que ele arrumou essa casa estranha? Por que Sandy Bochechas é sua melhor amiga? E, afinal de contas, por que ele é quadrado? Essas e outras perguntas foram respondidas por Tim Hill, um sujeito de 40 anos muito bacana, que escreve as histórias dos desenhos animados e do filme da esponja mais simpática do mundo. Você não sabia que o Bob Esponja vai virar estrela de cinema? Sim! E o filme será lançado no final deste ano.

Sobre isso, Tim Hill disse que não poderia falar muito, para não estragar a surpresa, mas nós já sabemos que a aventura começará com o roubo da coroa do Rei Netuno, deus dos mares, e que o principal suspeito será o Senhor Siriguejo, patrão do Bob. Nosso amigo esponja vai se lançar em uma aventura com Patrick, a estrela marinha, para tentar achar a tal coroa e salvar a vida do patrão.

O escritor das aventuras do Bob Esponja Calças Quadradas ainda nos contou um pouco sobre a sua vida, seus desenhos animados preferidos da época em que era pequeno e por que crianças e adultos amam tanto o personagem.

Tim Hill, autor das histórias do Bob Esponja

Abacaxi: casa do Bob Esponja caiu no fundo do mar

Tirando as calças quadradas
Escritor das histórias de Bob Esponja revela segredos do desenho animado

Reportagens usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Globinho – edição de 31/07/2004 – página 5

31 de julho de 2004
Foto de divulgação

5

Bob Na TV
Você pode assistir às aventuras do Bob Esponja na TV Globo e no canal Nickelodeon.

NA GLOBO:
O Bob Esponja está sendo exibido aos sábados pela manhã na TV Globinho e também durante “Xuxa no Mundo da Imaginação” duas vezes por semana (os dias se alternam).

NO NICKELODEON
De segunda a sexta-feira, às 12h30m; de segunda a quarta-feira às 19h30m; aos domingos às 10h e aos sábados e domingos à 1h.

O surfista Stephen Hillenburg: ele desenhou o Bob Esponja

MOLUSCO
Molusco está sempre de mal com o Bob Esponja?
HILL: O Lula Molusco é o oposto do Bob Esponja. Ele se acha muito sofisticado e pensa que o Bob é apenas uma “criancinha irritante”. Por isso, tudo que o Bob gosta, o Lula detesta.

GLOBINHO: Como o Bob Esponja pode ser quadrado se os pais dele são redondos?
HILL: A verdade é que ele nos pediu para ser quadrado. Os pais dele são mais parecidos com as esponjas-do-mar de verdade. Ele quis ser diferente de todos.

GLOBINHO: E a casa dele? Por acaso existem abacaxis no fundo do mar?
HILL: O Bob mora na Fenda de Bikini, que fica no fundo do mar de um lugar que se chama Atol de Bikini, no Oceano Pacífico. Um dia ele encontrou um abacaxi, que tinha caído daqui da terra. Achou que era um presente, apesar de não saber quem tinha dado, e resolveu morar ali mesmo.

GLOBINHO: Como foi que ele conheceu o Gary, o seu animal de estimação?
HILL: Isso eu não sei. Temos que perguntar diretamente a ele porque eu não estava lá. Ele nunca me contou.

GLOBINHO: Por que uma das melhores amigas do Bob Esponja, a Sandy Bochechas, é um esquilo? Ela pode morar no fundo do mar?
HILL: Ué, você não pode ter um peixe dentro de um aquário em casa? Ele é seu

MOLUSCO: Como surgiu a ideia de criar o personagem?
HILL: O Bob Esponja foi criado por um cara chamado Stephen Hillenburg, que é biólogo marinho, adora o oceano e ama surfar — ele, aliás, surfa o dia inteiro. O Stephen queria fazer um programa sobre o mundo do mar e assim nasceu o personagem.

GLOBINHO: Por que o Lula Mo-

ele não lava louça?
HILL: Ele até poderia lavar, se morasse aqui em terra firme. Em um dos episódios que criei, o Bob vira uma esponja desse tipo, quando vem para a terra firme. Mas ele prefere trabalhar no Siri Cascudo. Se você pensar bem, ele lava louças lá. Mas sem fazer o papel da esponja que serve para passar o sabão nas panelas. Ele é uma esponja-do-mar, ora!

GLOBINHO: Qual dos personagens do desenho é o seu preferido?
HILL: Nossa, essa é uma pergunta bem difícil. Posso dizer que são todos? Então eu escolho o Lula Molusco. Porque ele é tão rabugento que chega a ser engraçado. Conheço um monte de gente que se parece com ele.

GLOBINHO: Você pode adiantar alguma novidade do filme?
HILL: Eu só posso dizer que o filme terá novos personagens, mas as estrelas são mesmo o Bob Esponja e o Lula Molusco. Eles vão viver uma aventura inesquecível.

GLOBINHO: O que você queria ser quando era criança?
HILL: Jogador de beisebol. Mas não levava o menor jeito. Até levei bolada na cara. E nunca imaginei que um dia escreveria desenhos animados.

GLOBINHO: Quais eram os seus desenhos preferidos nessa época?
HILL: Eu gostava de Tom e Jerry, Flintstones, Jetsons...

GLOBINHO: Você conversa com crianças antes de escrever os episódios do Bob Esponja?
HILL: Não costumo conversar antes de escrever. O que me fez rir, eu coloco no desenho. Mas acredito que todo mundo gosta do Bob porque ele é muito sincero, otimista, um pouco malquinho e muito feliz. Ele não tenta ser outra pessoa. O Bob é sempre ele mesmo.

NO NOSSO SITE:
Leia sobre as esponjas-do-mar no [Bloguinho](#)

Reportagens usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Recreio – edição de 22/12/2005 – página 8

BATE-PAPO

EXCLUSIVO

BOB ESPONJA REVELA TUDO!

Os leitores da RECREIO enviaram suas perguntas e desvendaram os segredos submarinos desse astro da TV e do cinema. Confira!

Por que você ganhou esse nome?
Bruno Murad, Florianópolis- SC
Bom... essa pergunta preciso fazer para meus pais! Há, há, há! O porquê do meu primeiro nome eu não sei, mas meu segundo nome é fácil de explicar: já deu uma olhadinha em mim? Sou uma esponja do mar! Há, há, há!

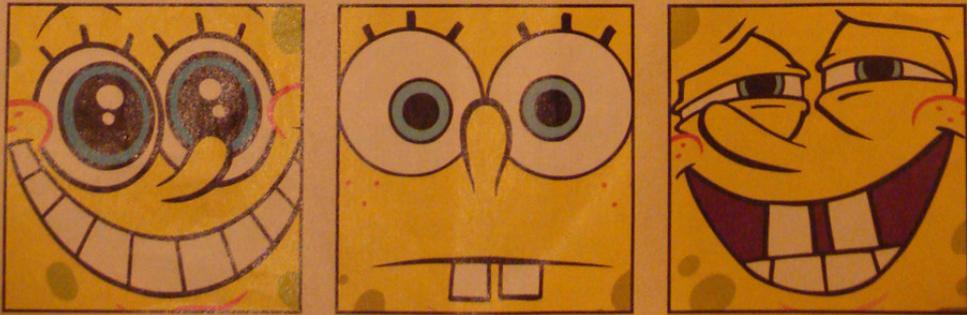
Quem é seu criador?
Pedro Vieira da Silva Júnior, São Paulo - SP
Ele se chama Stephen Hillenburg e, além de animador, é biólogo marinho. Sou muito grato por ele ter me transformado em desenho.

Você gosta de ser um astro de TV e cinema?
Leandro Antunes Gabriel, Balneário Camboriú - SC
Adoro ser famoso! Gosto de saber que há pessoas que ficam esperando o meu desenho. Fico contente por saber que teve gente que foi mais de dez vezes ao cinema pra me ver! Só tenho a agradecer! Muito obrigado, gente!

Por causa dele, milhões de crianças e adultos me conhecem e gostam de mim.

Você é esponja marinha ou de lavar louça?
Lucas Brenno Soares de Oliveira, Fortaleza - CE
Sou uma esponja marinha e com muito orgulho!

Você não desconfia que o Lula não gosta de você?
Eliel Gomes Fontenele, Teresina - PI
Imagine! Ele é um vizinho maravilhoso, superbondoso e um colega de trabalho para lá de legal. Conviver com ele é ótimo! Eu curto muito quando o Lula toca clarinete... Ele toca o coração da gente com aquela música.



8

Reportagens usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Recreio – edição de 22/12/2005 – página 10



Reportagens usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Recreio – edição de 22/12/2005 – página 11

É bom morar no mar?

Cláudia Almeida,
São Paulo – SP

O mar é o melhor lugar para morar. É um ambiente gostoso, bonito e cheio de curiosidades e de bichos interessantes. Aproveito para dizer a todos que fiquem ligados na preservação do ambiente: quando forem à praia, não joguem lixo na areia, não levem alimentos para o mar e não joguem lixo na água. Esses conselhos nunca são de mais, né?

Sua casa é um abacaxi de verdade?

Ana Paula, Gaspar – SC

Meu doce lar é mesmo um abacaxi. Muitos barcos passam sobre a Fenda do Bikini e, um dia, um navio passeava por cima dela e derrubou esse lindo abacaxi, que caiu bem para mim. É sabe por que caiu bem? Porque esse abacaxi é uma gracinha e eu também! É uma combinação perfeita!

O que você mais gosta de fazer?

Christian Raphael de P. Paiva,
São Luis – MA

Brincar é o meu esporte preferido. E trabalhar no Siri Cascudo, claro!

Por que você usa meias e dorme de sapatos?

Juliana,
Salvador – BA

“Uso meias porque não consigo usar sapatos sem meias! Há, há, há! Eu durmo de sapatos porque estou sempre pronto para qualquer coisa. Qualquer urgência que aconteça é só pular da cama e... já estou pronto!”

Como você conseguiu seu emprego?

Giovana Nigri Cursino,
Rio de Janeiro – RJ

Senhor Siriguejo entrevistou muitos candidatos e acabou me escolhendo. Adoro mostrar minhas habilidades!

Por que você gosta tanto do seu trabalho?

Maria Camila, União da Vitória – PR

Amo trabalhar no Siri Cascudo. Preparar o hambúrguer de siri é uma arte que poucas pessoas conhecem, é um momento mágico, do qual eu adoro

fazer parte, além de ser muito divertido.

Por que não abre seu próprio restaurante?

Juliana,
Mineiros – GO

Ah... se eu abrisse meu próprio restaurante, não teria tanta graça. Imagine o Siri Cascudo sem o Bob Esponja! Não teria a menor graça. Há, há, há! Eu amo fazer parte do Siri Cascudo, um ótimo lugar para se trabalhar.

O que acontece quando você dirige? Por que nunca consegue passar na prova?

Alanna C. V. Lima,
Taboão da Serra – SP

Essa é uma boa pergunta! Eu confesso que sempre fico meio nervoso na hora da prova! Mas tenho certeza que da próxima vez eu vou conseguir! Ainda mais porque em **Bob Esponja – O Filme** eu dirigi o carro-hambúrguer do meu patrão para iniciar a jornada em busca da coroa do rei Netuno. Na próxima prova de direção, vou usar toda a minha experiência e potencial! Eu vou ficar bem! Tudo vai dar certo. Aguarde!



Reportagens usadas na Oficina 9 – Comparando reportagens de capa de “Globinho” e “Recreio”

Recreio – edição de 22/12/2005 – página 12

Qual é o seu maior segredo?
Luiz Carlos Moreira de Souza Filho, Piedade – SP
Se é um graaande segredo, então, eu não posso contar! Há, há, há!

Qual a parte do seu filme que você mais gostou?
Lina Maria da Silva Morgado, Curitiba – PR
O filme foi emocionante do começo ao fim, mas a parte que eu mais gostei foi aquela em que eu e Patrick cantamos a música dos AmendoBobos e tomamos sorvetes até dizer chega! Essa parte foi inesquecível! Eu adoro os AmendoBobos!

Qual a sua música preferida?
Lucas César, Londrina – PR
São as canções que o Lula Molusco toca com o clarinete dele. Aquelas notas musicais me fazem sentir muito, muito bem e feliz.

Por que você não lança um novo filme?
Marcus Vinicius, Salvador – BA
Muita gente me faz essa pergunta. Estou analisando muitas propostas de um novo filme. Só posso dizer que logo terei novidades!

Você passa por tantas situações perigosas... Como pode ser tão brincalhão?
Wanderson Ferraz do Valle, Alegre – ES

As situações perigosas acabam aparecendo e eu sempre as enfrento com inteligência e responsabilidade. Para isso, sempre conto com meus superamigos Patrick Estrela, Sandy Bochechas e Lula Molusco.

Qual é o seu pior inimigo? E seu melhor amigo?
Tamires A. Garcia Oliveira, Diadema – SP
Não tenho inimigos e acho isso ótimo! Tenho muitos amigos e cada um deles tem qualidades que sempre me completam, aprendo muito com todos eles. A amizade é uma plantinha que tem de ser cultivada com frequência e com carinho.

Você nunca ficou de mal dos seus amigos?
Vithor Dantas Lopes, Teófilo Otoni – MG
Nããão! Sempre que há algum desentendimento, o melhor é resolver tudo na hora para que não fique mágoa no coraçãozinho. Atenção! Ouça este bom conselho: nunca fique de mal de seus amigos!

É verdade que você quer namorar a Sandy?
Maria Clara Mendes Silva, Pirajuba – MG
Eu e Sandy somos grandes amigos. Eu me sinto sortudo por ter a amizade dela.

Quais são seus planos para 2006?
Nath Gotardo Dutra, Maringá – PR
Eu quero ter mais amigos, mais fãs e mais aventuras!



