

APRENDIZAGEM PARA O CONSUMO CENTRADA NO QUE É DADO NO VER: AFETO E ATENÇÃO¹

Learning for consumption focused on what is given when seeing: affection and attention

Aprendizaje para el consumo centralizado en lo que es mostrado: afecto y atención

Benedito Dielcio Moreira

Professor do Departamento de Comunicação Social da UFMT.

Email: dielcio@ufmt.br

Luciana de Area Leão Borges

Professora do Departamento de Comunicação Social da UFMT.

Email: lucianaleaoborges@yahoo.com.br

Resumo

A emoção e a razão são inseparáveis no ato de consumo. As mídias e seus atores: apresentadores, cantores, repórteres, celebridades, atores, entre outros, por meio de atrativos tecnológicos e dispositivos estéticos de persuasão e encantamento estabelecem com a audiência, principalmente crianças e jovens, um acordo de afetos, firmado em uma experiência tornada pública, de fora para dentro. O aprendizado é tanto um ato de busca de razão como um processo afetivo que se manifesta no vínculo de proximidade estabelecido com o aprendiz. As reflexões contidas neste texto nasceram da experiência de um projeto de intervenção e pesquisa realizado entre os anos de 2011 e 2013 em cinco comunidades rurais, duas localizadas no município de Cuiabá, capital de Mato Grosso, e três na área de abrangência do Pantanal Mato-grossense.

Palavras-chave: Consumo. Crianças. Jovens. Mídias. Afeto.

Abstract

Reason and affection are inseparable in the act of consumption. The media and its actors: presenters, singers, reporters, celebrities, actors and others, through technologic attractions and persuasion and enchantment esthetic devices establish with audience, principally with children and young, an agreement of affection, formed on an experience that became public, from outside to inside. Learning is as much an act of reason pursuit as an affective process that express itself on a proximity bond settled with the apprentice. The reflections contained in this text were borned in an experience of a project of intervention performed between the years 2011 and 2013 in five rural communities, two located in Cuiabá county, capital of Mato Grosso and three in the range area of Pantanal Mato-grossense.

Key words: Consumption. Children. Young. Media. Affection

Resumen

La emoción y la razón son inseparables en el acto de consumir. Los medios de comunicación y sus actores: presentadores, cantores, reporteros, famosos, actores, dentre otros, por medio de atractivos tecnológicos y dispositivos estéticos de persuasión y encantamiento establecen con la audiencia, sobretudo chicos y jóvenes, un acuerdo de afectos, firmado en una experiencia tornada pública, desde afuera hacia dentro. El aprendizaje es tanto un acto de búsqueda de razón como un proceso afectivo que se manifiesta en el vínculo de proximidad establecido con el aprendiz. Las reflexiones contenidas en este texto nacieron de la experiencia de un proyecto de intervención realizado entre los años de 2011 y 2013 en cinco comunidades rurales, dos de ellas ubicadas en el municipio de Cuiabá, capital del Estado de Mato Grosso, y las otras tres en el área de alcance del Pantanal de Mato Grosso.

Palabras-clave: Consumo. Chicos. Jóvenes. Medios. Afecto.

1. Introdução

A Aprendizagem requer alguns predicados importantes. Primeiro, por parte do aprendiz, uma pré-disposição para aprender: a criança se lança nesta direção diante do novo que se apresenta em sua vida, desde a mais tenra idade. Por parte de quem ensina, é indispensável uma boa dose de afeto. Mas não bastam a disposição para aprender e o desejo de ensinar. É preciso, seja lá o que for ensinado, que o conteúdo tenha estreitos vínculos com o universo do aprendiz. Neste modo de pensar, aprender é muito mais do que “a aquisição de capacidade de pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas” (VYGOTSKY, 2002, p.108). É a aprendizagem e o desenvolvimento caminhando lado a lado. Não por acaso, segundo este mesmo autor, quem está por perto de uma criança, sejam seus pais, professores (e até mesmo atores midiáticos), tem uma importância determinante no desenvolvimento potencial de uma criança².

A presença e a importância do ator midiático no desenvolvimento das crianças e jovens se mostraram visíveis durante as atividades de intervenção e pesquisa desenvolvidas em cinco comunidades rurais, por meio das quais buscávamos capacitar alunos e alunas do Ensino Básico a utilizarem os artefatos tecnológicos de informação e comunicação presentes em seu cotidiano, especialmente smartphones e computadores, como instrumentos de apoio à formação escolar e de documentação dos saberes locais³. O aparelho celular, usado para conversas, troca de mensagens e meios de acesso a clips musicais e filmes, poderia ser também utilizado para

1 As ideias contidas neste texto foram discutidas no GT Comunicação, Consumo e Infância, no Congresso Internacional Comunicação e Consumo – COMUNICON, realizado na ESPM, em Outubro de 2013.

2 Vygotsky (2002) chama de desenvolvimento potencial a solução dada pela criança a um determinado problema, a partir da ajuda de alguém mais esclarecido.

3 O projeto “Tocando o Futuro” foi realizado entre 2011 e 2013 em cinco comunidades rurais, sendo duas em Cuiabá e três nos municípios pantaneiros de Nossa Senhora do Livramento, Barão de Melgaço e Santo Antônio do Leverger. Diferentes discussões sobre este projeto podem ser obtidas nos trabalhos apresentados por integrantes do grupo nos congressos regionais e nacionais da INTERCOM (www.intercom.org), especialmente nos anais de 2013.

a produção de programas radiofônicos e filmes de experiências científicas na escola e documentação das histórias e dos saberes locais, tais como o uso de plantas medicinais, culinária do peixe, entre outros. O ponto central desta experiência e motivador deste texto é o quanto os atores midiáticos intervêm na construção das histórias, impondo modelos de roteiros e orientando o processo criativo.

Alcançar, tocar, imaginar, sentir são sensações e ações, físicas e mentais, decisivas para o aprendiz. Buscamos com o olhar fixado em um objeto, tocá-lo. É o “dedo imaginário”, de Arnheim (2002). Este “superaquecimento da intencionalidade”, no dizer de Sansonow (2007), alojado na visão, funciona como uma flecha, um raio que nos leva em direção ao objeto olhado. É a “mão do olho”, escreve Sansonow. O alquimista Della Porta, cinquenta anos antes de Galileu, “percebeu a possibilidade de que a visão poderia superar grandes distâncias por meio do emprego de lentes especialmente esmerilhadas” (ZIELINSKI, 2006, p.113). Através do vidro, escreveu Della Porta, pode-se muito mais “ver” do que “imaginar” (apud ZIELINSKI, 2006, p.113). Algo que a televisão tornou totalmente alcançável. Este caminho reflexivo leva a Derrick de Kerckhove (2009, p. 224): “Enquanto assistimos a TV, se a nossa mente não divagar, se não tivermos um controle remoto, as imagens da tela substituem a nossa”. Quando nos deparamos com a habilidade e a voracidade com as quais crianças e jovens, principalmente, manipulam as tecnologias digitais e trafegam por entre inúmeros conteúdos, não se torna mais utópica a ideia de “aceitar o inaudível e o invisível como horizontes tocáveis” (MOREIRA, 2008).

Entretanto, os “horizontes tocáveis”, sobretudo através das mídias eletrônicas e digitais, fundadas no valor das imagens, são destinos controlados por produtores de conteúdos, gestores que escolhem o que é veiculável e como deve ser veiculado. São os “controladores de fluxos”, no dizer de Castells (2001), aqueles que escolhem o que informar e o que entreter. Assim, aceitar o ator midiático como alguém instalado na zona de desenvolvimento⁴ de uma criança é um primeiro passo para enfrentarmos o que Didi-Huberman

4 Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço, segundo Vygotsky, entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

(1998) discutiu em “O que vemos, o que nos olha”. Com isso, temos de um lado uma criança ávida por obter respostas a novos problemas, e de outro a imagem de um ator alçado à condição de mediador, armado com tecnologias e efeitos especiais; alguém dotado de estratégias persuasivas e emotivas para participar com a criança em sua trajetória rumo ao desenvolvimento potencial. Aceitar, portanto, este mediador na zona de desenvolvimento de uma criança é tê-lo inelutavelmente como inspirador e gerador de confiança⁵.

2. Aprendizagem e Desenvolvimento

A preocupação de Vygotsky com a existência humana foi o ponto de partida em seus estudos e, por isso, ele se empenhou em criar uma psicologia que pudesse compreender o ser humano em sua amplitude, em sua realidade cotidiana de trabalho, de escola, de clínica. Enfim, tratar de uma realidade que possibilite caminhos para o desenvolvimento da humanidade, ou, de acordo com Luria (1992), tomar as capacidades humanas como ponto de partida para o desenvolvimento do ser humano. As concepções sócio-históricas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento em um contexto social postulam que não há desenvolvimento na ausência de situações que propiciem a aprendizagem. Tais situações advêm do próprio ambiente sociocultural, no qual a criança está inserida. O contato cotidiano com os outros de seu ambiente sociocultural possibilita a estimulação dos processos internos que estão ligados ao desenvolvimento. Com base nos postulados de Vygotsky, e a ênfase dada pelo autor sobre os processos sócio-históricos, Oliveira (1997, p.57) define o aprendizado como o “processo pelo qual o indivíduo adqui-

5 Roger Silverstone (2002, p.215-230) discute a confiança como um dos atributos do sistema mediático e a relaciona com a nossa capacidade de confiar como condição de existência no mundo, um aprendizado adquirido com os pais desde os primeiros momentos de vida. “Ela (a confiança) nos permite administrar o que, de outro modo, seria um mundo complexo externamente ameaçador em que teríamos de lidar com todas as interações como se fossem as primeiras, em que a experiência não valeria para nada e em que não seríamos capazes de distinguir realidade, honestidade e boas intenções de seu oposto”.

re informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas”. O que está aqui colocado, como elemento básico do aprendizado é a interação e a interdependência.

Para Vygotsky, quando a aprendizagem está de certa forma organizada, torna-se uma fonte de desenvolvimento que leva a criança a ampliar as suas capacidades mentais e a prosseguir em um movimento sempre crescente e com o pensamento no futuro. “O que a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria” (VYGOTSKY, 2001, p.480). O importante é considerar não somente o nível alcançado pela criança, mas aquilo que está em formação. O autor, preocupado com o “nível evolutivo” do indivíduo, identificou dois níveis de desenvolvimento que devem ser observados atentamente por aqueles que estão a avaliar a criança. Nesse sentido, elabora o conceito de “zona de desenvolvimento imediato ou proximal”, um instrumento poderoso e facilitador do diagnóstico do desenvolvimento mental em relação à solução de tarefas.

Tudge (1990, p.152) utilizou-se dessa perspectiva vigotskiana para analisar suas implicações para a prática em sala de aula. Dedicou-se à questão da “colaboração entre pares”, argumentando que não se deve ignorar a sua importância, ainda que a ajuda entre alunos não seja incentivada. O autor entende que, quando a colaboração é colocada em prática como uma técnica de instrução, a interação entre os participantes e o contexto onde tudo se passa é fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim acontece na maioria dos casos, quando a criança inicia suas atividades na escola. As primeiras atividades são desenvolvidas com base naquilo que a criança sabe fazer. Este é o ponto de partida para que ela caminhe em direção ao que ainda não sabe, seguindo as orientações do professor.

Para Vygotsky, o nível proximal estimula os processos internos de desenvolvimento, pois seus limites são ampliados por meio de processos interativos. No ambiente doméstico, com os pais ou responsáveis, na escola com professores e colegas, nos trabalhos em grupo, nas mídias com os atores midiáticos, todas são situações propiciadoras de aprendizado. Em sendo assim, aprender a consumir obedece a uma ordem evolutiva, configurada à medida que evoluem conhecimento e experiências. Ambas funcionam como “feedback”

para o aprendiz e orientam o seu comportamento futuro (CHURCHILL, 2000, p. 137). Neste sentido, os contextos culturais e sociais são determinantes nas experiências e no desenvolvimento do aprendizado do consumo, pois funcionam como inspiradores e orientadores do desejo. O que a criança aprende a aprender com seus tutores midiáticos e familiares tem estreita relação com o que Kellner (2001) e Santaella (1996) denominaram de cultura das mídias.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal exige uma leitura mais crítica do contexto midiático disposto no entorno das crianças e dos jovens. Dedicar a nossa atenção à cultura das mídias e em sua centralidade no processo de aprendizado das crianças e jovens nos coloca também, enquanto pais, observadores e críticos deste fenômeno, lado a lado daqueles atores midiáticos que se apresentam ora como modelos ora como portadores de sonhos: atribuir-se a condição de “horizontes tocáveis” é tanto uma farsa a considerar os desníveis socioeconômicos dos públicos, como real a considerar as ferramentas mercadológicas de persuasão, financiamento e estímulo ao consumo. Vygotsky entende que a aprendizagem e o desenvolvimento humano só podem ser compreendidos por meio dos estudos do funcionamento do psiquismo humano e de suas funções, denominadas pelo autor de “funções superiores”: processos mentais superiores, por meio dos quais os homens planejam, controlam, tencionam tudo em relação às suas atividades, graças aos instrumentos culturais e sociais a ele disponibilizados. No entendimento de Luria (1992, p.48), o “homem não é só produto do meio ambiente, mas agente ativo desse meio ambiente”. Em outros termos, a atividade psicológica do homem determina sua conduta, e deve ser compreendida sob as perspectivas “cultural”, “instrumental” e “histórica”.

A linguagem é um dos “instrumentos-chave” criado pelo homem. É organizadora do pensamento e constitui o aspecto cultural da atividade humana. Essa característica cultural decorre da forma como a sociedade se estrutura e se constitui. Decorre, por exemplo, das possibilidades oferecidas a uma criança para que ela adquira o domínio sobre as tarefas que lhe foram atribuídas. O domínio é o aprendizado e o desenvolvimento é a consequência. Por meio de interações sociais e exercícios de linguagem, as capacidades foram sendo

cada vez mais aperfeiçoadas (LURIA, 1992, p.49). Segundo Kerckhove (2009, p.212), qualquer coisa que “afete o desenvolvimento e crescimento da linguagem, afeta também o crescimento e o desenvolvimento da inteligência”. Neste quadro de profunda intervenção da linguagem audiovisual em nosso modo de ser e de pensar, não há como não considerar o poder do ator midiático nas leituras que as crianças e jovens têm do mundo. Por outro lado, devemos considerar as anotações de Kerckhove (2012, p.231), feitas a partir de apresentações orais de Marshall McLuhan: “quando a informação se move à velocidade elétrica, o mundo das tendências e dos rumores torna-se o mundo real”.

É neste universo, preponderantemente centrado em ouvir dizer e em tendências, que encontramos os mundos das mídias e do consumo. As crianças e os jovens moradores de áreas rurais, especialmente em comunidades mais distantes dos grandes centros, como é caso, por exemplo, do Pantanal, convivem cotidianamente com os conteúdos midiáticos por meio das TVs e smartphones, principalmente. Como dito anteriormente, o que veem e ouvem nesses meios são o que deveriam ser para eles também, ainda que muitos dos conteúdos mostrados tenham pouquíssima relação com a realidade em que vivem.

A criança inicia as suas interações com o mundo muito antes de seu nascimento. Aos quatro meses de gestação, o sistema auditivo do futuro bebê já está completamente formado, o que torna possível a captação de sons (WULF, 2007). Assim como por meio da pele o sentido de tato já percebe o aconchego do ventre (MONTAGU, 1988). A partir de seu nascimento, a criança passa a ter experiências e aprendizagens por meio das relações com a família e, mais tarde, com as outras pessoas. São essas interações que vão despertar processos internos de desenvolvimento, estimulados pelas atividades para as quais será orientada e motivada a realizar. E o que são esses processos internos? São mecanismos cerebrais, denominados por Vygotsky de “funções psicológicas superiores”, como, por exemplo, a atenção voluntária, a memória, a abstração, o comportamento intencional, ativados mediante as relações da criança com o mundo que a circunda. Se centrarmos nossa atenção nas tecnologias que hoje ocupam o entorno das crianças e no ca-

ráter inovador de suas funções, cada vez mais dotadas de forças propulsoras de encantamento, vamos vê-las possuidoras de uma velocidade inovadora, que Demo (1998) chamou de “desfazer para inovar”. O conhecimento atual, para Demo, (1998, p.24) “tem a propensão a ser habilidade de intervenção apenas técnica, e, neste sentido, voraz e cáustico. Pode ser muito mais inovador, do que educativo”.

Vygotsky (2001; 2002) se preocupou em investigar as interações sociais entre adultos e crianças, tanto em situações formais de instrução quanto não formais. Para ele, os conceitos cotidianos e os científicos estão “interconectados”, são “interdependentes”. As crianças entendem os conceitos científicos por meio dos conceitos cotidianos. Estes são facilitadores e mediam a aquisição dos conceitos científicos, que acabam sendo incorporados pelos conceitos cotidianos, somando-se à experiência pessoal do indivíduo e adquirindo sentido. Deste modo, os conceitos do dia-a-dia se deslocam para um nível superior, em direção aos conceitos científicos, colaborando para o domínio dos conceitos do cotidiano. Assim sendo, as interações desencadeiam processos internos de desenvolvimento na criança. Uma vez internalizados, tornam-se parte do seu desenvolvimento. Dessa forma, “aprender não significa desenvolver”. O processo de desenvolvimento progride mais lentamente que o aprendizado: dominar uma tarefa não significa que o processo de desenvolvimento esteja completo, ou seja, o desenvolvimento nunca acompanha o aprendizado. Entretanto, quando a aprendizagem é propiciada e organizada certamente estimula o processo de desenvolvimento mental. Inspirados por esta reflexão, é inegável o papel mediador exercido pelas mídias e pelas tecnologias na formação mental das crianças.

3. O Sensível na aprendizagem de consumo

A relação da criança ou do jovem com o ator midiático é uma relação comunicativa. Em contextos de aprendizagem a relação comunicativa é condição para o desenvolvimento do indivíduo. Leontiev (2004) esclarece que essa relação comunicativa se deve à aquisição das aptidões humanas, “órgãos

da sua individualidade”, que são adquiridas, pois são apropriadas pelo indivíduo por meio de suas experiências de vida com outras pessoas. Na medida em que a criança se relaciona com os fenômenos que ocorrem ao seu redor, ela interage e se comunica, entra em contato com os fenômenos a sua volta e aprende uma determinada atividade. A mediação do outro é vital para que o indivíduo possa fazer uso de suas aptidões e realizar as atividades que lhe são propostas. Neste sentido, as habilidades e as dificuldades de aprendizagem são fenômenos sociais e culturais. São amenizadas ou reforçadas a depender das convivências cotidianas. As habilidades podem ser estimuladas, reforçadas ou inibidas de acordo com o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Se considerarmos o pensamento de Kerckhove, para quem o discurso midiático das mídias televisivas e digitais vem formado de fora para dentro, a criança e o jovem participam do que ele chama de uma experiência pública. Eles aprendem por meio da mediação do outro midiático. Trata-se aí de uma atividade conjunta, social, de caráter interativo, na qual entra em cena o indivíduo em sua totalidade: psiquismo e organismo. A passagem da vida orgânica à vida psíquica propicia o desenvolvimento de duas funções mentais: a afetividade e a inteligência, elementos importantes no desenvolvimento da personalidade. Trata-se de uma relação dialética, na qual emoção e inteligência podem ser identificadas, na medida em que entre as duas há “um desenrolar de ações e reações mútuas”. No início da vida, a afetividade está ligada à vida orgânica e se manifesta de acordo com as demandas do organismo, de sentir-se bem ou não. Obedecendo a fases evolutivas, a afetividade que antes se movimentava da impulsividade para a satisfação de determinadas necessidades, aos poucos se transfere para o âmbito das relações humanas. Assim, o meio é de extrema importância para o desenvolvimento das emoções e da criança, que encontra nas relações com o outro as oportunidades para se organizar afetivamente. As relações familiares orientam a criança em sua vida afetiva. As relações na escola e em outros ambientes são espaços diversificados, por meio dos quais as crianças constroem suas bases afetivas (ALMEIDA, 2003).

No ambiente midiático televisivo e digital a criança se depara com o que Muniz Sodré (2006, p.19) chamou de as

“estratégias do sentir”. Para ele, as imagens promovem uma “aproximação fantasmagórica”, enquanto “a cultura passa a definir-se mais por signos de envolvimento sensorial do que pelo apelo ao racionalismo da representação tradicional, que privilegia a linearidade da escrita”. Sodré (2006, p.26), faz uma analogia das mídias com a caverna de Platão, na qual, aprisionados, os homens têm nas sombras, nas silhuetas, a concepção de verdade. Objetivamente as sombras não são coisas, mas indícios. Nesta metáfora de Platão, as aparências assumem a condição de realidade, e não há como distinguir o que é real do que é projetado. No mesmo sentido, o que é projetado pelos meios tem na audiência um “acordo” que afeta. Torna-se expressão do real. Do afeto, decorre a razão: “É o convencimento, a persuasão, a sedução, ou qualquer outro nome dado a isso, que preside à racionalidade. O afeto vem primeiro e induz à arquitetura racionalista” (SODRÉ, 2006, p.41).

A vida cotidiana seria impossível sem a confiança nas instituições, nas pessoas. A confiança, segundo Giddens (2002, p.11) gera aquele ‘salto de fé’ que o envolvimento prático demanda”. Heller (2000, p.33), por sua vez, sustenta que a fé e a confiança “ocupam mais ‘espaços’ na cotidianidade, que sua função mediadora torna-se necessária...”. É a confiança que torna possível a interação com os sistemas midiáticos. Dela emerge a crença de que o mostrado é o espelho da realidade. Dela vem a crença de que os meios são inocentes formas de entretenimento. “O que faz fixar-se a crença não é uma qualidade intrínseca da clareza da proposição, mas a solidez do sistema” (SODRÉ, 2006, p.43). Em outros termos, para este autor o fundamento da crença não está em “saber o que se diz saber, e sim de aceitar solidamente fixado aquilo que se diz”. E o que a mídia diz são histórias, reais ou não, fincadas na cotidianidade. Trocam virtualmente, atores e audiência, acordos de afeto.

É importante, porém, ressaltar que o afeto não se constitui em um tipo de sentimento. O afeto tem um sentido mais abrangente por ser a expressão de estados subjetivos, como a emoção, por exemplo. As emoções são elementos que ligam o indivíduo ao seu meio e, através delas, preparam o caminho para o desenvolvimento de suas funções mentais. Almeida (2003, p.63) se beneficia de Zazzo (1978)⁶, para

quem todas as condições da vida em sociedade estão atreladas às capacidades biológicas do indivíduo. Entretanto, é no convívio social que o indivíduo encontra meios para desenvolvê-las. A emoção, ao mesmo tempo em que se constrói nas relações entre os indivíduos, possibilita tais relações, pois possuem um caráter coletivo e contagioso: é uma espécie de linguagem corporal, uma comunicação não verbal. Não pode ser suprimida da razão, pois juntas orientam o indivíduo no seu desenvolvimento (ALMEIDA, p.2003).

Assim, a presença do outro movimenta e fortalece o vínculo que se estabelece entre a emoção e a inteligência. O processo mental desencadeia respostas que se dirigem ao corpo, causando o estado emocional corporal e provocando alterações mentais. As emoções são necessárias à vida do ser humano, orientam a atividade cognitiva, comunicam significados e não podem ser vistas como “um luxo” (DAMÁSIO, 2001, p.145). O processo que envolve a dinâmica do corpo e do pensamento, de forma simultânea, é o que Damásio denomina de essência do sentimento. Uma emoção é um conjunto de alterações do corpo e da movimentação do sistema cerebral, ativado por imagens mentais. Logo, sentir uma emoção é experimentar todas essas alterações cognitivas induzidas por substâncias neuroquímicas (DAMÁSIO, 2001, p.151).

Para Vygotsky, as emoções são reações reflexas que respondem sempre aos estímulos que estamos recebendo. Emoções e comportamento estão relacionados às experiências conscientes de nossas vidas. A interação entre o organismo e o meio se dá em um processo no qual o comportamento ocorre. O desenvolvimento do comportamento emocional depende de uma correlação de fatos que se alternam: há momentos em que o organismo supera as tarefas exigidas pelo meio, resultando em uma adaptação; outros, em que há um dispêndio maior de energias, pois há uma dificuldade do organismo em adaptar-se; outros, quando há um relativo equilíbrio entre o organismo e o meio, sem que nenhuma das partes tenha “supremacia” sobre a outra (VYGOTSKY, 2001, p.135).

⁶ ZAZZO, R. Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa, edições 70, 1968

Desse modo, a emoção funciona como organizadora interna do comportamento, na medida em que controla todos os tipos de reações do organismo. Trata-se de um sistema que se liga diretamente ao comportamento, portanto a toda atividade mental do indivíduo. Para Vygotsky, a emoção exerce uma forte influência, pois atinge o pensamento e este, quando estimulado, deve ser feito de maneira a extrair o máximo de sua emoção. Se esta proposição de Vygotsky tem sua base no processo educativo, no educador enquanto mediador do aprendizado, podemos igualmente pensar na mídia como propagadora do consumo e, ao mesmo tempo, “educadora” do que consumir e do modo de consumo. Para isso, ajuda e orientação são encontradas em abundância nas mídias. Silverstone (2002, p.150) diz: “Aprendemos como e o que consumir pela mídia. Somos persuadidos a consumir pela mídia. A mídia, não é exagero dizer, nos consome”.

As imagens voltadas para o consumo estão constituídas de apelos, utilizados na mensagem como condição básica para reconhecer e alcançar seus públicos específicos. Na publicidade, por exemplo, não é possível destituir a mensagem do apelo que a envolve, mesmo porque está em sua concepção claramente identificado o público buscado, quem o criativo almeja alcançar e afetar. Um pai com expressão de felicidade, carregando nos ombros um filho ansioso e com o olhar atrevidamente capturado pela imagem de uma loja de *fastfood*, por exemplo, identifica o público pretendido, a ideia a ser absorvida e o produto. O afeto compartilhado é capaz de conectar, em uma única síntese, o consumidor, o produto e a ideia coletiva. Para Sodré (2009, p. 71), “o afeto, território próprio da estesia, revela-se um mecanismo de compreensão irreduzível a verificações racionalistas da verdade”.

No entendimento de Muniz Sodré, a mídia de hoje além de ser o “sismógrafo” que registra um acontecimento, é ela mesmo “o abalo sísmico”. A mídia, sustenta o autor, se mostra como “um dispositivo de produção de um certo tipo de realidade, *espetacularizada*, isto, é primordialmente produzida para a excitação e gozo dos sentidos” (SODRÉ, 2009, p.79). Nesse quesito, a publicidade atua com maestria. Os apelos de romance, amor paternal, amor maternal, superioridade, entre outros, promovem a interação dos sujeitos das mídias com os sujeitos da audiência: “Persuadir, emocionar, abrir

os canais lacrimais do interlocutor por meio do apelo desabrigo à banalidade são recurso centrais da retórica propagandística, aperfeiçoada pela publicidade e pelo marketing de hoje” (SODRÉ, 2009, p.79).

4. Considerações Finais

É certo que a persuasão exige a coparticipação do persuadido, assim como os afetos compartilhados estão enredados nos sistemas de convívio do público almejado. Mas para a criança ou o jovem, em franca atividade de aprendizado, a mensagem midiática é parte de sua descoberta, é o novo com o qual compartilha seus sonhos, aventuras, medos, alegrias e tristezas. Avançar sobre as crianças, sem ver neste ato qualquer afronta moral ou ética, é uma tarefa já empreendida pelo capitalismo, como já registrou no início do século passado Walter Benjamin (2002). Em outro sentido, este mais prático, conteúdos e tecnologias estão ao alcance de todos, são igualmente compartilhados, porém são consumidos com diferentes graus de conhecimento e de interlocuções, a depender dos universos familiar e escolar.

Dispor de um televisor, de um aparelho celular ou mesmo de computadores não torna a criança conectada com o mundo. Disso ela ainda pouco entende. Por certo a torna aprendiz de consumidora e influenciadora das práticas de consumo de seus pais. O que a mantém armada para escapar da condição de refém de mensagens midiáticas indevidas, ou a desarma com implacável ironia, são as relações sociais estabelecidas em sua infância, com pais, parentes, professores, vizinhos, amigos e até mesmo os atores midiáticos. Um pensamento de Pedro Demo (2005), voltado para a crítica do que é chamado de inclusão social, nos auxilia no que intentamos demonstrar. Para Demo, alguém é aceito como socialmente incluído, mesmo que a inclusão se localize na fronteira da exclusão, o que não altera o estado de vulnerabilidade.

Assistir a televisão, acessar a Internet ou utilizar os dispositivos móveis com desenvoltura, uma característica peculiar da chamada geração digital, não torna a criança e o jovem socialmente incluídos se os pais não acompanharem

suas andanças midiáticas, se os professores não utilizarem os mesmos dispositivos para estimular a produção coletiva. Imaginar que o ato de disponibilizar um computador torna alguém conectado com o mundo é o mesmo que colocá-lo na escola e, por isso, afirmar que se tornou letrado. A premissa de Vygotsky, para quem o próximo acelera e promove o desenvolvimento potencial vale também para os mundos midiáticos. Quantos pais e professores, para ficar nos adultos mais responsáveis, estão vivendo o mundo midiático com os seus filhos e alunos? Não parece ser esta uma questão cotidianamente colocada, com respostas à mão. Já os atores midiáticos que ocupam o entorno das crianças são mais facilmente identificáveis, pois o próprio mercado se encarrega de demonstrar os seus feitos. É de destes feitos que o mercado se alimenta e se reproduz. O mundo das mídias, a rigor, parece não existir, é muitas vezes ignorado enquanto espaço de interlocução e de aprendizagem.

Na relação de aprendizado estabelecida com as mídias televisivas e digitais encontramos no olhar das crianças e dos jovens tanto o “Fogo Liberador”, para usar a expressão título de uma obra de Pierre Lévy, como o olhar capturado pela ilusão da Caverna de Platão, entre tantas outras “inquietações” entre estes extremos. Inicialmente, os cenários e os atores e atrizes das histórias construídas pelas crianças e jovens das comunidades rurais tinham o enredo dos heróis de cinema, dos repórteres de programas policiais, dos personagens das publicidades e de princesas na eterna espera de um príncipe encantado. No desenrolar das filmagens, nas discussões dos roteiros, nas revisões do script e das imagens captadas, e na liberdade de quem não está amarrado a nenhum contrato, os personagens finais são vaqueiros, filhos de pescadores e agricultores devotos dos santos da comunidade e da sabedoria dos idosos.

“Dar a ver é sempre inquietar o ver”, postula Didi-Huberman. Mais ainda: “O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77). Para este autor, quem vê é sujeito. “Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77). Estes pressupos-

tos do ver o que é dado a ver, longe de reconfortar o temeroso ou de atemorizar o incauto, apenas resgata o que Nelson Goodman postula em sua obra “Modos de Fazer Mundos”: quase sempre vemos o que estamos preparados para ver.

Bibliografia

ALMEIDA, A. R. S. (2003) A Emoção na Sala de Aula. 3º Ed. Campinas, São Paulo: Editora Papirus.

ARNHEIM, R. (2002) Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão. Trad: Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

BENJAMIN, W. (2002) Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. São Paulo: Duas Cidades e Editora 34.

CASTELLS, M. (2001) A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. I, 5º ed. São Paulo: Paz e Terra.

CHURCULL, W. (2000) A aprendizagem e o Envolvimento do Consumidor. In: SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. Comportamento do Consumidor. Rio de Janeiro: LTC Editora.

DAMÁSIO, A. R. (2001) O Erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano. 22º Portugal: Publicações Europa-América, LDA.

DEMO, P. (1998) Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2º ed. Petrópolis-RJ: Vozes.

DEMO, P. (2005) Inclusão Digital – cada vez mais no centro da inclusão social. In: Inclusão Social, v. I, n.1. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/4/7>>

DIDI-HUBERMAN, G. (1999) O Que Vemos, o Que Nos Olha. São Paulo: Editora 34.

GIDDENS, A. (2002) Modernidade e Identidade. Trad: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GOODMAN, N. (1995) Modos de Fazer Mundos. Trad. Antonio Duarte. Porto-PT: Edições Asa.

HELLER, A. (2000) O Cotidiano e a História. 6º ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.

KELLNER, D. (2001) A Cultura de Mídia - Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauro-SP: Edusc.

KERCKHOVE, D. (2009) A Pele da Cultura. São Paulo: Annablume,.

LEONTIEV, A. (2004) O desenvolvimento do Psiquismo. São Paulo: Centauro.

LURIA, A. R. (1992) A Construção da Mente. São Paulo: Ícone.

MONTAGU, A. (1988) Tocar. O Significado Humano da Pele. São Paulo: Summus.

MOREIRA, B. D. (2008) Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flâneurs: Brasilianische Jugendliche und ihre Rekonstruktionen der Realität durch Medien. Siegen: Universität Siegen, Disponível em: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2008/375/index.html>

OLIVEIRA, M. K. (1997) de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Sipione.

SANTAELLA, L. (1996) Cultura das Mídias. São Paulo: Experimento.

SANSONOW, E. von. (2007) Os Sentidos Armados. In: Revista GHREBH, n.9, Março, Disponível em: <http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo>.

[php?dir=artigos&id=SamsonowFranc](http://revista.cisc.org.br/ghrebh9/artigo.php?dir=artigos&id=SamsonowFranc)

SILVERSTONE, R. (2002) Por Que Estudar a Mídia? São Paulo, Edições Loyola.

SODRÉ, M. (2006) As Estratégias Sensíveis: afeto, mídia e Política. Petrópolis-RJ: Vozes.

TUDGE, J. (1990) Vygotski, a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Colaboração Entre Pares: implicações para a prática em Sala de Aula. In: MOLL, Luiz C. (Org.). Vygotski e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas.

VYGOTSKI, L. S. (2001) Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. (2002) A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

WULF, C. (2007) O Ouvido. In: CHREBH, v.1, n.9, março-maio. Disponível em: [http://www.cisc.org.br/revista/ghrebh/p?journal=ghrebh&page=issue&op=view&path\[\]=I4&path\[\]=showToc](http://www.cisc.org.br/revista/ghrebh/p?journal=ghrebh&page=issue&op=view&path[]=I4&path[]=showToc)

ZIELINSKI, S. (2006) Arqueologia da Mídia: em busca do tempo remoto das técnicas do ver e do ouvir. Trad. Carlos D. Szlak. São Paulo: Annablume, 2006.

Outras publicações do autor:

MOREIRA, B. D. (2014) Jovens, Cotidiano e a Construção de Mundos Midiáticos. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, v. 4, p. 179.

MOREIRA, B. D. ; UEDA, T.M. ; PAULA, B.M. de ; MORAES, B.C.S. de ; PAULA, D. R. L. de ; GOMES, G. S. ; ORDAKOWSKI, M. ; PAULA, S. E. S. (2014) Mato Grosso. In: Mariângela M. Toaldo; Nilda Jacks. (Org.). Brasil em

Números: dados para pesquisas de comunicação e cultura em contextos regionais. Ied. Florianópolis: Editora Insular, v. 1', p. 195-203.

MOREIRA, B. D. ; SILVA, M. L. A. (2013) Aeducomunicação e a educação ambiental no espaço escolar. In: Michèle Sato, Giselly Gomes, Regina Silva. (Org.). Escola, Comunidade e Educação Ambiental. Ied. Cuiabá: Print, v. 1, p. 14-356.

MOREIRA, B. D. (2011) Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flaneur. I. ed. Saarbrücken, Germany: SHV Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften GmbH & Co, v. 1. 448p .

MOREIRA, B. D. (2008) Die Augen des Voyeurs und die Finger des Flaneurs. Brasilianische Jugendliche und ihre Rekonstruktionen der Realität durch Medien. 01. ed. Siegen - Deutschland: Universität Siegen, v. 01. 419p .

Outras publicações da autora:

BORGES, L. A. L. (2013) A Criança e a Propaganda no Discurso Publicitário. In: Comunicação, consumo e ação reflexiva: caminhos para a educação do futuro, 2013, São Paulo. Grupo de Trabalho Comunicação, Consumo e Infância, do 2º Encontro de GTs – Comunicon.

BORGES, L. A. L. ; MOREIA, B. D. (2013) Crianças e Mídias. Aprendizagem para o consumo centrada no que é dado no ver. Afeto e Atenção. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo, São Paulo. Comunicação e Infância.

BORGES, L. A. L. (2011) Schulkinder im Diagnoseprozess und Ihre Lernschwierigkeiten. Ein Licht am Ende des Tunnels. Saarbrücken: Sudwestdeutscher Verlag Fuer Hochschulschriften, v. 1.

VISUALIDADES

