

**LISANDRA OGG GOMES**

**TELEVISÃO: PROBLEMA OU DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL?**

**Monografia apresentada para obtenção  
do título de Especialista no Curso de  
Pós-Graduação em Organização do  
Trabalho Pedagógico em Educação,  
Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná.**

**Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Elisa Maria Dalla-  
Bona.**

**CURITIBA  
2002**

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	02
<b>2</b>	<b>RETROSPECTO HISTÓRICO</b> .....	04
2.1	A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	07
2.2	ESCOLA E CULTURA.....	11
<b>3</b>	<b>A INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO</b> .....	14
3.1	TELEVISÃO: O MEIO DE COMUNICAÇÃO QUE (DE) FORMA?.....	17
<b>4</b>	<b>A INTERFERÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NA INFÂNCIA E NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	22
4.1	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....	27
4.2	COLETA DOS DADOS.....	30
4.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	38
<b>5</b>	<b>O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À TELEVISÃO</b> .....	43
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	53

## 1 INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas que julga a escola como essencial, o faz por acreditar que ela é instrumento importante para ascensão social, econômica e cultural. Mas a escola está perdendo o seu espaço para a indústria cultural, que também promete a ascensão, ao propagar a idéia de uma sociedade mais justa e igualitária por intermédio dos meios de comunicação.

Ocorre que a indústria cultural não tem contribuído para diminuir as diferenças sociais; ao contrário, transformou a cultura em um produto a ser consumido. Garante-se uma ascensão social, econômica e cultural fictícia se se consumir os produtos culturais que esta indústria vende. A televisão foi o meio que alcançou maior espaço e notoriedade para vender estes produtos. Hoje, a televisão é parte integrante do cotidiano do mundo ocidental, organiza-se de modo a atingir os desejos e anseios das pessoas, transmitindo a idéia de que basta consumir seus produtos para ser reconhecido socialmente. O objetivo da televisão é penetrar na subjetividade, incutir gostos, comportamentos, para facilitar a circulação dos produtos que comercializa.

Este é o ideal de vida oferecido e a escola pouco tem feito para mudá-lo. Ela tem sido submissa quando não discute os valores que a televisão procura implantar. A escola de educação infantil também não foge a regra, é mais vulnerável pois seus alunos têm poucas experiências, não possuem uma ideologia e mal começaram a assumir valores (FERRÉS, 1996, p.87). Além disso, as crianças da educação infantil assistem televisão mesmo antes de irem à escola, recebendo um amplo mundo de informações as quais interferem na sua formação.

Preocupados com a indústria cultural que cria novos hábitos e valores de consumo, interferindo na relação da criança com seu meio sócio-cultural, propomos, com a presente monografia, a compreender a televisão como um dos elementos da indústria cultural e a refletir sobre qual deve ser o papel dos profissionais da escola de

educação infantil.

Primeiramente, faremos um retrospecto histórico, esclarecendo como surgiu a escola e a escola de educação infantil, e de que maneira se tornaram difusoras da cultura dominante.

No capítulo subsequente, discutiremos como a indústria cultural se manifestou e sua influência na educação. Ainda neste capítulo, abordaremos o papel da escola e da televisão frente à formação e à informação.

Na continuidade discutiremos a interferência da indústria cultural na infância e na escola de educação infantil.

Após este capítulo, pretendemos estabelecer qual deve ser o papel da escola de educação infantil e de que modo desmistificar a televisão. Assim, concluímos a monografia, recuperando as principais questões discutidas, possibilitando indicar os procedimentos mais adequado diante deste tema.

## 2 RETROSPECTO HISTÓRICO

É difícil imaginar, hoje em dia, crianças sem direito à escola, porque a educação a todos está garantida, em forma de lei, na Constituição brasileira de 1988. No entanto a desestrutura do nosso sistema social não garante o acesso e a permanência na escola, ainda que o direito tenha sido conquistado. Mas como essa instituição se consagrou na sociedade contemporânea e que formação ela vem oferecendo?

A escola se fundou como um dos espaços privilegiados de organização e de construção do conhecimento, elaborado na produção histórica e coletiva da humanidade. Ela vem ao longo do tempo sofrendo transformações significativas em decorrência das formas de se pensar as concepções de homem, sociedade e educação. SAVIANI (1995, p.47) procurou esclarecer como se desenvolveu o ensino e que finalidades se buscou atingir, com base na pedagogia da essência (desempenhando um papel revolucionário) e na pedagogia da existência (desempenhando um papel reacionário). Para compreender cada corrente, faz-se necessário caracterizar a diferença entre elas. O caráter da corrente essencialista está centrado no abstrato, naquilo que se projeta ser. A corrente existencialista afirma a supremacia dos atos, o que significa que cada um é resultado de suas atitudes, por isso prevalece o concreto, a realidade. Pode-se constatar a veracidade destes fatos a partir da Grécia Antiga, a essência do homem era ser livre. Os escravos, mulheres e crianças não eram considerados cidadãos, por questões políticas e econômicas, e assim eram excluídos da vida pública; portanto não era considerada a sua essência. Na Idade Média, a essência humana era desígnio de Deus, todos já nasciam predeterminados – senhores ou servos –, as diferenças sociais eram justificadas pela vontade divina. Com a expansão econômica e o crescimento populacional, houve o surgimento de outras classes, entre

elas a burguesia, que cresceu economicamente, mas não participava das decisões políticas. Apesar disto, a burguesia foi se infiltrando na aristocracia, classe constituída por nobres e clérigos que detinham o poder. A burguesia sabia que só atingiria o poder se fizesse parte da nobreza ou do clero, se nascesse no interior destas classes. Como isso não era possível, passou a pressionar a nobreza, defendendo “a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo (...)” (ibid., p. 50). A burguesia contestou as diferenças entre classes dizendo que essa dominação não era natural, muito menos essencial, mas social, proposital e existencial. As desigualdades sociais eram ocasionadas porque a nobreza e o clero tinham privilégios e vantagens em relação as outras classes (ibid., p. 51). Na tentativa de aliviar a situação, a classe dominante – a aristocracia – fez algumas concessões, como dar liberdade para alguns cidadãos coordenarem os seus próprios negócios. É importante esclarecer que a disputa pelo poder, entre burguesia e aristocracia, causou mudanças significativas na história, como a ruptura do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista.

A classe burguesa, com o apoio do povo fez a Revolução Francesa em 1789. Conseguiu a criação de uma Assembléia Nacional Constituinte que decretou o fim do regime feudal e dos privilégios da nobreza e do clero, como também proclamou o culto à liberdade e instituiu a igualdade jurídica. Assim como ocorreu na França, eclodiram em outros países da Europa, no século XIX, Revoluções Liberais, consolidando o poder da burguesia. SAVIANI (1995, p.50) considera ser esta “uma postura que se colocava na direção do desenvolvimento humano”, porque revolucionou e transformou a estrutura social, política e econômica da época, anulando o regime feudal. Não há como discordar que foi uma grande reforma, a qual ia contra os interesses da aristocracia. A burguesia conseguiu o que tanto desejava, a igualdade e a liberdade, e ainda continuou a crescer junto com a industrialização. Contudo, o mesmo não aconteceu com as classes que apoiaram a burguesia. As classes

desprivilegiadas economicamente e que auxiliaram a Revolução, viram-se diante de uma nova ordem e perceberam que a igualdade e a liberdade eram apenas formal/contratual. Era uma liberdade que dava direito ao proprietário de aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, ou, do trabalhador de vender ou não sua força de trabalho, “de vendê-la a este ou àquele, de vender, então a quem quisesse” (ibid., p.51). O ganho para as classes desprivilegiadas foi somente o direito jurídico da liberdade de venda da mão-de-obra, porque não foram dadas condições econômicas mínimas para os desfavorecidos se ajustarem ao novo sistema. Constata-se que a igualdade e a liberdade não tiveram a mesma medida entre as classes para acabar com as diferenças sociais; ao contrário, o poder e a riqueza da burguesia foram os principais fatores que ocasionaram maiores desigualdades. O Estado, executor das leis e regras do novo sistema, empregou meios para equalizar as diferenças, permitindo que cada um desenvolvesse seus talentos, mas com suas próprias capacidades. Conseqüentemente, “o único responsável pelo sucesso ou fracasso social... é o próprio indivíduo e não a organização social” (CUNHA, 1989, p.29). Um dos meios divulgados para equalizar as diferenças e assim chegar à ascensão social, foi a escolarização, que daria a todos a condição de cidadania. O que SAVIANI (1995, p.18) chamou de tornar os marginalizados – os antigos servos –, identificados como ignorantes, em esclarecidos.

No princípio, a proposta da Revolução Liberal era escola para todos, pautada na pedagogia da essência. Logo, o conhecimento não estaria a serviço de “nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político” (CUNHA, 1989, p.34). Mas este projeto estava embasado nos interesses e valores burgueses, no pensamento liberal que conquistava o poder. Este pensamento, o liberalismo, tem como princípio a igualdade, a liberdade, a propriedade, o individualismo e a democracia, elementos que se concretizaram por meio das leis e regras jurídicas.

No decorrer da história, a classe trabalhadora não conseguiu ascender

socialmente e entrou em conflito com a classe dominante, que agora era a burguesia, porque percebeu que era explorada economicamente.

A burguesia conquistou privilégios e vantagens, através das diferenças de riqueza em relação as outras classes, e assim excluiu os desfavorecidos. Excluiu, por exemplo, de uma educação igualitária, porque nem todos conseguiam ingressar ou tinham condições econômicas para participarem da escola. Para explicar as diferenças, a burguesia difundiu a idéia de que os homens não são iguais, mas diferentes na sua estrutura física e intelectual; portanto, depende de cada um conseguir a ascensão social. Este pensamento também se propaga na escola, porque é um ambiente que expressa as relações da sociedade, de dominação – burguês – e de exploração – trabalhador –, relações oriundas da venda de mão-de-obra e compra de força de trabalho. Na escola, o conhecimento trabalhado, em vez de diminuir as diferenças sociais, ao contrário as aumenta, porque culpa o cidadão por sua miséria e não um sistema social excludente, com privilégios para uns e nada para outros. Foi assim que a burguesia passou a considerar a supremacia da corrente existencialista – a realidade – sobre a corrente essencialista – o projeto – e ponderou a pedagogia da existência sobre a da essência. A burguesia, que antes era revolucionária, porque discursava a igualdade essencial entre os homens (SAVIANI, 1995, p. 52), agora caminha na direção contrária, dizendo que existem sim diferenças de capacidade, que alguns têm mais facilidade do que outros para participarem e compreenderem o conhecimento. Quem passa a levantar a bandeira da igualdade essencial é a classe dominada e excluída, que projeta uma nova ordem e que vai advogar a filosofia da essência.

## 2.1 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

De modo semelhante à escola de ensino fundamental, o direito à escola de educação infantil também foi conquistado. A necessidade por creches surgiu como reflexo direto das transformações políticas, sociais e econômicas que ocorreram na

Europa a partir do século XVIII (ABRAMOVAY e KRAMER, 1987, p. 29).

Durante muito tempo a infância foi negligenciada e o sentimento de insensibilidade para com a criança pequena estava ligado à possibilidade da morte, pois eram comuns as perdas de crianças nas famílias (ARIÈS 1981, p. 50). Considerando este fato, era natural tratar a criança como um bichinho de estimação que a qualquer momento poderia deixar a família. Porém não se deve pensar que a criança era abandonada; as mães ou as amas educavam, ensinavam a falar, davam o que comer, ninavam e cuidavam da higiene dos pequenos com afeição, mas não apego. Esta relação de carinho mais tarde foi descoberta por outras pessoas da família e assim surgiu um novo sentimento para com a infância, o que ARIÈS (1981, p.158) chama de “paparicação”. A criança por sua gentileza, ingenuidade e graça distrai e relaxa o adulto, ao mesmo tempo que deixa de ser vista como um adulto em miniatura passa a ser considerada um ser divino, um pequeno anjo. Para os eclesiásticos, ser criança significava fragilidade e ser uma criatura de Deus; então, era preciso preservá-las e discipliná-las. Porém, na Europa, com a expansão capitalista, as mulheres passaram a compor o quadro de operárias nas indústrias e surgiram as casas para “guardar” – cuidar – as órfãs e as crianças filhas das trabalhadoras. Estas casas tinham caráter assistencial e também eram conhecidas como asilos infantis, porque acolhiam crianças pobres e filhos bastardos. Além disso, como era comum na época, também atendiam mulheres, loucos e deficientes; enfim, os desvalidos. O desenvolvimento urbano e econômico configurou uma nova organização familiar – pai, mãe e filhos. Não se contava mais com a presença de tios, avós e demais parentes que, no século anterior, ajudaram a cuidar das crianças pequenas (BUJES, 2001, p.14). Os asilos passaram a atender uma quantidade maior de crianças, especificaram este público, ficaram conhecidos como creches e realizavam um trabalho assistencialista; cuidavam das crianças cujas mães eram necessitadas ou trabalhavam fora do lar. O cuidado na creche estava voltado para a higiene, a alimentação, o sono, enfim, as atividades ligadas ao

corpo com práticas do modelo familiar. Todavia, surgiu uma outra concepção a respeito da educação infantil. Após formalizar seus próprios princípios educacionais e formar suas idéias sobre o assunto, Frederico Fröebel criou o primeiro jardim de infância, na Alemanha (ANGOTTI, 1994, p.3). A partir daí, outros teóricos também desenvolveram estudos sobre o desenvolvimento infantil. Assim, surgiram os jardins de infância que se diferenciaram das creches, por terem uma proposta educacional e não somente assistencialista.

Com o fim da II Guerra Mundial, a pré-escola ganhou políticas e estratégias mais delineadas, apresentando-se como preparatória, com bases no ensino fundamental. Na Europa e Estados Unidos era considerado um problema o fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e os filhos de imigrantes. Por isso foram implantadas as salas de pré-primário. O objetivo era compensar as deficiências pelas quais as crianças pobres passavam na infância e prepará-las para um melhor aproveitamento no ensino fundamental (ABRAMOVAY e KRAMER, 1987, p. 29). Isto porque se considerava que os altos índices de reprovação estavam direcionados a falta de cultura das crianças vindas das classes pobres; o objetivo era trabalhar as deficiências no desenvolvimento infantil. Em outros termos, estas escolas buscavam compensar a miséria, a fome, o abandono que as crianças pobres passavam e assim traçar um destino social, para no futuro não se tornarem indesejadas socialmente. O que não era considerado, é que o destino destas crianças estava relacionado ao meio em que viviam, não por culpa de suas famílias, mas por toda uma situação social de divisão e exclusão.

No início do século XX, as teorias de desenvolvimento infantil formuladas por Fröebel, a psicanálise, os estudos lingüísticos e antropológicos influenciaram a escola de educação infantil e definiram o perfil pedagógico dado a ela. De acordo com BUJES (2001, p.15) os médicos higienistas e os psicólogos “traçavam de forma bastante estrita o que constituía um desenvolvimento normal e quais as condutas das

crianças e de suas famílias deveriam ser consideradas normais ou patológicas”.

No Brasil, o surgimento das creches e pré-escolas, foi semelhante ao europeu, ainda que, a conquista do direito à escola de educação infantil só tenha ocorrido no século XX.

Inicialmente surgiram as creches, que cuidavam das crianças enquanto as mães trabalhavam. Mais tarde “o ensino pré-primário, que funcionava junto aos grupos escolares da rede estadual e de algumas escolas particulares, em geral religiosas”(SEBASTIANI, 1996, P.22). O que significa dizer que o sistema educacional infantil se configurou como dual: as creches, com o objetivo de cuidar e as pré-escolas, com o de educar, assim ficaram denominadas assistencialistas ou educativas. As escolas assistencialistas estavam voltadas para as crianças pobres e as escolarizantes para as crianças menos pobres. É importante considerar que as políticas voltadas para a educação infantil procuravam escamotear os problemas de cunho sócio-econômico, cuidando das crianças para que no futuro não fossem marginalizadas ou tentando prepará-las culturalmente para garantir o sucesso escolar. Ambas as políticas esvaziaram a função da pré-escola, porque pretendiam compensar as deficiências de nossa sociedade e deixaram de discutir a qualidade da educação infantil. Como afirmam ABRAMOVAY e KRAMER (1987, p. 30), as políticas voltadas para essa área salientavam: o preconceito as crianças das classes populares; acobertavam a divisão de classe que existia em nossa sociedade; procuravam compensar as carências pelas quais as crianças passavam, através do adestramento de habilidades e conhecimentos que elas não possuíam. Somente na Constituição de 1988, a criança pequena foi considerada como sujeito de direito e ganhou políticas especiais. Sendo que agora – está no papel – o projeto educativo para os pequenos tem de abranger o cuidar e o educar, pois a criança desta faixa etária tem necessidades de atenção, carinho, segurança (BUJES 2001, p.16). É também importante que a ela seja dedicado um trabalho pedagógico, assegurando o desenvolvimento de suas

potencialidades através da aquisição de novos conhecimentos de acordo com suas capacidades (ABRAMOVAY e KRAMER, 1987, p. 25)

## 2.2 ESCOLA E CULTURA

A escola se caracterizou como sendo a expressão da sociedade, porque ela se consagrou com o surgimento do capitalismo e, como tal, reproduz as desigualdades, a dominação, a exploração e a exclusão.

As mudanças que ocorreram com as Revoluções Liberais, a partir do século XVIII, na Europa, representaram os ideais da classe burguesa, a qual tem como princípios o individualismo, a igualdade, a liberdade, a propriedade e a democracia jurídica. A doutrina liberal contribuiu para firmar o capitalismo como sistema econômico. Neste sistema, o Estado não intervém nas relações econômicas, porque acredita que há uma lei natural que rege a oferta e a demanda da distribuição, da produção e do consumo de bens e serviços. Este sistema privilegia o capital e não o indivíduo e conseqüentemente exclui aqueles que não são capazes. Mas, como a escola expressa a sociedade? A escola é um instrumento da classe dominante que “toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante” (SAVIANI, 1995, p. 32). Entendem-se por ideologia dominante idéias e interesses que expressam a posição de uma determinada classe e por “saberes práticos” conhecimentos que sustentam as relações de produção do capitalismo, preparando e qualificando para o trabalho. As crianças inseridas neste contexto estão sendo preparadas para que, no futuro, tornem-se indivíduos sociais e trabalhadores. Mas o trabalho educativo a elas colocado traduz o posicionamento político, econômico e cultural da sociedade. Isto significa dizer que a escola trabalha com um conhecimento que se articula com os desejos e as idéias de uma determinada classe. Logo, não é neutra, informa somente sobre um lado da história e assim repassa, através da

transmissão e da comunicação, valores, hábitos, conhecimentos, crenças. FORQUIN (1993, p. 10) chama estes valores, idéias e crenças de “conteúdos” da cultura. O autor também considera que a educação e a cultura são inseparáveis, porque a formação do indivíduo se dará na socialização e na formação das idéias herdadas. É a excelência de uma cultura que será transmitida para as próximas gerações e esta será a memória da humanidade.

Para SANTOS (2000, p.18), “a cultura se manifesta pelas diversas formas de expressão da criatividade humana”, não só por meio da arte – música, teatro, dança, escultura, cinema, pintura, e outras – mas também por meio da “criação intelectual nas ciências humanas, naturais e exatas”. A cultura é “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo das gerações e característicos de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo” (FORQUIN, 1993, p.12). Seriam o patrimônio da ideologia dominante as idéias e os fatos que expressam a posição da burguesia. Logo, a escola vem trabalhando com o material cultural dominante e deixa de compreender e vivenciar com os alunos outros valores, hábitos e idéias que se desenrolam no interior da sociedade. Mas como a escola faz a disseminação da cultura? Com qual cultura ela trabalha? É cultura ou aculturação?

Retomemos algumas formulações já discutidas. Consideramos que a escola da sociedade capitalista reproduz as relações antagônicas, de dominação e exploração. Ela também formula, a partir da cultura e das experiências humanas, o conteúdo escolar. Porém este conteúdo é amplo e desigual, porque toma somente a lógica do dominante. A classe que detém o poder consegue, através da escola, preservar as idéias da corrente existencialista, que compreende que os homens são diferentes, alguns com mais capacidade que outros. Então constata-se que a escola transmite uma cultura irreal, faz a aculturação, porque revela como significativos os valores, as crenças da classe dominante. O que significa dizer que a escola transmite “as relações de força, os

equilíbrios de interesses ou os movimentos de opinião que prevalecem num dado momento” (ibid., p. 34). Deste modo é preservada uma memória passada, que não consegue revolucionar a sociedade, mas somente perpetuar a cultura irreal. É cultura irreal porque deforma os modos, hábitos e valores da sociedade, porque toma como significativos os valores da classe que domina. A escola não trabalha com a cultura real, porque a cultura “é uma manifestação coletiva que reúne herança do passado, modos de ser do presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado” (SANTOS, 2000, p. 18). Portanto, não consegue articular este modo de pensar, porque sua base filosófica é existencialista; trabalha com o conhecimento fragmentado que impede a compreensão do todo. O resultado é a deformação e a corrupção da autêntica cultura ou da cultura real. Mas SANTOS (2000, p. 18) alerta que também é preciso considerar as “contaminações de umas culturas pelas outras”, porque há uma “forte influência daquelas tornadas hegemônicas sobre as demais, que assim são modificadas”. Há influência dos países ricos que intervém na literatura, na arte, nos estudos elaborados nas ciências exatas, humanas e biológicas dos países pobres. Segue, assim, a inculcação da lógica dominante por intermédio de outra instituição, a indústria cultural, que também repassa conhecimento, valores, idéias que dominam num determinado momento. Pode-se considerar que a escola está perdendo o seu espaço para a indústria cultural, porque ainda não se assumiu como o lugar de organização e construção de saberes da cultura humana. Ela se encontra diante de uma sociedade dual – burgueses e trabalhadores –, que tem interesses diferentes e no qual o mercado prevalece sobre o indivíduo.

Deste modo, no próximo capítulo discutiremos o surgimento da indústria cultural e sua influência na educação.

### 3 A INDÚSTRIA CULTURAL E A EDUCAÇÃO

Enquanto a burguesia inculcava sua cultura por meio da escola, de modo a impedir o “desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 1995, o. 38), ela também buscou outras formas para transmitir seus interesses, e foram os meios de comunicação que auxiliaram este processo.

Com o invento da máquina surgiram os meios de comunicação; inicialmente a reprodução de textos era privilégio da elite letrada. A existência dos meios de comunicação não caracterizou o acesso ao seu produto pela massa populacional. A cultura de massa se manifestou quando um vasto público passou a ter acesso a: literatura, música, pintura, teatro, dança, escultura e cinema, assim como ao conhecimento elaborado nas ciências humanas, naturais e exatas. Com o regime do capital e o domínio da classe burguesa surgiu uma economia baseada no consumo de bens e serviços culturais, e esta classe que passou a dominar transformou a cultura em produto a ser consumido. Em 1947, ADORNO e HORKHEIMER (1985), no livro “Dialética do Esclarecimento”, elaboraram um estudo para explicar o surgimento da indústria cultural. Na compreensão destes autores, a indústria cultural surgiu no pós-guerra, quando países europeus, se viram atrelados aos Estados Unidos. Ocorre que, com o fim da 2ª Guerra Mundial, os Estados Unidos – que representavam o capitalismo – disputaram com a União Soviética – que representava o socialismo – a liderança e a hegemonia dos seus regimes no cenário internacional. Entende-se por capitalismo o modelo econômico implantado com o fim do regime feudal, que privilegia a acumulação de capital, a propriedade privada dos meios de produção e o trabalho assalariado. O socialismo é a corrente que se opõe ao capitalismo e que propõe uma nova organização social com a classe trabalhadora no poder político.

Para conquistar a liderança internacional, os Estados Unidos ajudaram na

recuperação econômica dos países ocidentais destruídos pela guerra e difundiram, pelos meios de comunicação de massa, a idéia da liberdade americana. Esta liberdade tem base no liberalismo, agora adaptado às novas condições do capitalismo; é o surgimento do neoliberalismo. No modelo neoliberal o Estado intervém para manter a estabilidade financeira e monetária, diminuindo sua função assistencialista.

Foi neste cenário que surgiu a indústria cultural. É assim chamada porque carrega em si a produção, a divisão do trabalho, utiliza máquinas e se constitui com separação hierárquica; é a racionalidade industrial na esfera cultural. Os donos dos meios de comunicação de massa, a classe dominante, perceberam um grande mercado e difundiram a idéia de uma sociedade mais justa e democrática. Administraram o acesso à reprodução e ao consumo de bens padronizados para as demais classes. O cinema e o rádio foram os primeiros meios de comunicação que transferiram a idéia da igualdade a todos os cidadãos, agora consumidores. A tela do cinema transmite cenas da vida cotidiana com particularidades da cultura da comunidade. ADORNO e HORKHEIMER (1985, p.145) consideraram que estas particularidades são na verdade mercadorias a serem comercializadas, elas se reduzem ao sotaque francês, a calça “jeans” americana, à voz grave da mulher de vida livre. O universal substitui o particular e vice-versa, com o discurso de dar cultura a todos os consumidores; são a moral e os valores burgueses sendo transmitidos via rádio, cinema ou televisão. A nova proposta significa a antiga dominação com uma nova roupagem, é a repetição sem reflexão, e a classe dominante no pós-guerra encontrou outro meio para impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado. As sociedades que se encontravam desorganizadas, tinham neste momento um espaço para buscar um novo modo de vida, mas “sucumbiram voluntariamente à dominação totalitária, (...) ao invés de ter entrado em uma situação verdadeiramente humana” (SCHWEPPENHÄUSER, 2000, p. 56).

A liberdade foi o chavão que os Estados Unidos encontraram para conquistar novos mercados. Uma liberdade que pode ser observada no indivíduo bem sucedido do

regime capitalista, por exemplo, com seu carro da marca anunciada pelos cinemas. Esse é o ideal passado aos trabalhadores, a possibilidade de que ele possa usufruir da falsa experiência de ser reconhecido como “sujeito” pelos outros, “por causa dos “signos de consumo que porta” (ZUIN, 2001, p. 13), é o ideal moldado pela indústria cultural. Neste mercado vendem-se produtos que carregam a marca do que é ser bem sucedido, e a indústria continua a transmitir a idéia de que o sucesso ou o fracasso social é responsabilidade do próprio indivíduo e não de uma estrutura social.

Tal valorização da indústria cultural não consolidou uma sociedade mais justa e democrática, ao contrário, concretizou a técnica e a reificação, aumentando a exclusão social. Reificação é a coisificação, é o que ADORNO e HORKHEIMER (1985, p. 136) chamam de tornar tanto indivíduos como objetos, coisas a serem consumidas. Para os autores é esta a ideologia da indústria cultural, que o indivíduo transfira para outros o seu domínio, que ele somente consuma sem questionar. O que vemos é um indivíduo alienado, que aceita os valores de uma outra cultura, a burguesa, que transmite a idéia de prestígio sem esforço. Assim, a indústria cultural consegue fazer a alienação, porque dita valores, idéias e hábitos como sendo verdades únicas, e os indivíduos aceitam o que é colocado sem refletir sobre o que está por trás deste mercado.

A escola, diante deste cenário, deixa de analisar com os professores e discutir com os alunos sobre as determinações da indústria cultural. Não faz a verdadeira formação, consegue somente semiformar. Não desenvolve nos alunos a emancipação capaz de mudar a sua situação atual e continua a prometer igualdade a todos por meio da educação (OLIVEIRA, 2001, p.22). É semiformar porque não se admitem questionamentos, se transmite um conhecimento fechado, sem direito a conclusões. É neste sentido que a escola caminha, semiforma e dá continuidade à reprodução de uma sociedade mais desumana e desigual.

Acreditamos que educar significa desenvolver nos alunos uma rede de apoio

ampla e contínua, para aquisições e formulações posteriores, que coloque o aluno numa posição sempre instável, mutável, aprendendo com os outros “para compreender a si mesmo e a sua situação, apoiando-se e libertando-se da heteronomia, formulando seu projeto emancipador” (ibid., p. 22). Isto demanda a reflexão contínua sobre as relações sociais, as relações de desigualdade, de poder, de trabalho, enfim, esse é um exercício permanente para a autêntica formação.

### 3.1 TELEVISÃO: O MEIO DE COMUNICAÇÃO QUE (DE)FORMA?

Entre os meios de comunicação que contribuíram para a falsa idéia de consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, a televisão comercial foi o que melhor simbolizou a indústria cultural e o que conquistou um amplo espaço em nossa sociedade. Consideramos televisão comercial as redes que são administradas pela iniciativa privada e se organizam como uma indústria, com produção, consumo, venda e lucro a partir dos produtos que oferece.

Este aparelho conquistou um lugar em nossas vidas mostrando o mundo através da tela, mas ao mesmo tempo em que fascina, semiforma sobre o que está sendo transmitido. Nos países industrializados a televisão “ocupa o terceiro lugar na escala de atividades à qual os cidadãos adultos dedicam mais tempo (...)” (FERRÉS, 1996, p.8). A televisão transformou nossos hábitos, mudou nossa rotina e delineou uma nova maneira de observar e interpretar o mundo. Não nos escandalizamos mais com as cenas de violência, roubos, miséria, fome, domínio e poder do capital sobre os cidadãos. Quando assistimos questões éticas e morais tratadas de forma banal, que somente conseguimos criticar momentaneamente, estamos modificando de modo subliminar nossa conduta e nossa cultura. Isto significa que não está ocorrendo uma reflexão sobre os valores e idéias que a televisão transmite e estes estímulos não estão sendo percebidos de forma consciente (ibid., p.69). Vamos, aos poucos, neutralizado nossa capacidade de indignação, insatisfação e insensibilização, porque não queremos

nos responsabilizar diante da realidade. É a individualização, a necessidade de atender somente às necessidades do indivíduo, sem preocupação com o coletivo. Por isso, OLIVEIRA (2001, p. 25) considera que “todo esse conjunto de influências contribui (...) para a disseminação de uma de-formação a que se dá o nome de semiformação.”

Antes de prosseguirmos, é necessário discutir dois conceitos de suma importância para compreender o que significa formação e informação relacionados à escola e à televisão.

No capítulo anterior problematizou-se que é dever da escola fazer a formação. É no ambiente escolar que se deve possibilitar o desenvolvimento e iniciar o indivíduo em domínios desconhecidos (SAVIANI, 1995, p. 92). Entendemos que formar significa instruir, educar, preparar o indivíduo para que compreenda e reflita de modo consciente qual é o seu papel na sociedade. Para isso é necessário articular com modos de falar, padrões de comportamento, modos e parâmetros de julgamento, conteúdos e padrões de análise (PENTEADO, 1999, p.98).

Inversamente, consideramos que a televisão deve servir ao entretenimento, à informação e à educação. A televisão pode colaborar na formação do desenvolvimento humano, comunicando e participando (ADORNO, 1995, p.78). Porém, há um equívoco entre informar e formar relacionados ao papel da escola e da televisão. A televisão, como meio da indústria cultural, está cumprindo o seu papel quando objetiva o consumo. Este meio usa da tecnologia, da técnica e da racionalização para dirigir a consciência dos espectadores ao que deseja, envolve a todos, pois se coloca como divulgador e esclarecedor das informações.

Não estamos defendendo este meio, mas analisando o seu desempenho de acordo ao que se propôs. Todavia, a escola não vem cumprido o seu papel, o de formadora. Deixa de discutir e refletir sobre as imposições da indústria cultural e não desenvolve nos alunos aptidões críticas para que possam compreender as ideologias e as problemáticas que estão ocultas nos produtos que são vinculados pela televisão.

Então, verifica-se que há incoerência na relação formação/escola e informação/televisão.

ADORNO (1995, p.76) esclarece que a televisão é um meio de comunicação importante em nossa cultura, quando se coloca a serviço da informação cultural, da educação e do entretenimento colaborando para a compreensão e o desenvolvimento humano e social. Mas é deformadora quando operada para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. Ao fazer esta manipulação a televisão não nos conduz ao moderno, ao contrário, o moderno implícito neste meio é somente a técnica de transmissão, é a produção industrial que está por trás dela. Com sua informação pobre e sua alta tecnologia a televisão conseguiu se converter como meio que transmiti conteúdos fragmentados assim oculta fatos, cria uma falsa consciência da realidade e incuti valores como únicos e verdadeiros. A televisão trata, discuti e apresenta conteúdos “dispersivos, em compartimentos, sem contexto, incoerentes” (FERRÉS, 1996, p. 20). Essa desestrutura não conduz à compreensão do todo, ao contrário, consegue-se perceber e concluir somente uma parte. A televisão impõe de fora para dentro, porque tem como objetivo o consumo de idéias, valores ou produtos. Os programas apresentados incitam ao consumo de algo, quando apresentam, por exemplo, que para conquistar alguns atrativos basta beber o refrigerante de uma determinada marca. Esta afirmação é o que ADORNO e HORKHEIMER (1985) chamaram reificação, tornar objeto de consumo qualquer coisa, porque o único objetivo é a venda para obtenção do lucro e a acumulação de capital. Tudo o que é oferecido pela televisão pode ser comercializado, a informação, a realidade, o espetáculo, o objetivo é atingir o maior número de espectadores que possam consumir o “supernada”. FERRÉS usa esta expressão para explicar que o conteúdo televisivo é vazio, sem interior. “A embalagem é mais importante que o que está no seu interior, porque não há nada para ser embalado. (...) a consequência é o empobrecimento pessoal e coletivo devido a esse tipo de “alimentação” puramente

artificial, de formas sem conteúdos, de sensações sem reflexões” (1996, p.34).

Mas para que a televisão provoque estas transformações não basta ligar o aparelho e assistir, é necessário interagir com a programação. É indispensável que o espectador internalize, assuma a televisão e a converta em sua extensão. E, também, transforme o ambiente e os processos mentais, porque assim se conseguirá entender a enorme quantidade de movimentos e informações, transmitidas num curto espaço de tempo.

Pois bem, a televisão influencia a vida dos cidadãos ao ocultar a realidade e ao inculcar idéias e valores dogmáticos como sendo positivos. Consideramos que as crianças aprendem por meio do modelo adulto e na interação com os demais; conseqüentemente, elas vêm aprendendo sobre essa realidade. Este meio traz para o mundo infantil todo tipo de fantasias, mas FERRÉS (1996, p.7) considera que também é, para a criança, um refúgio nos momentos de frustração, de tristeza e de angústia, que a conduz a um mundo dos efeitos especiais, dos recursos técnicos visuais e sonoros, com figuras retóricas visuais e verbais. A criança como um adulto também é vista como um consumidor em potencial.

O contexto descrito acima lança um problema; se o adulto, que já desenvolveu processos psíquico, mentais e sensoriais, ainda não conseguiu tomar consciência da reação de fascínio diante do que o aparelho mostra, imaginemos o que estas transmissões causam nas crianças. O problema é que “o adulto compara o que está vendo com suas experiências anteriores, sua ideologia, seus valores, suas expectativas, seus fantasmas. A criança, no entanto, tem poucas experiências prévias. Não possui uma ideologia. Mal começou a assumir valores” (Ibid., p.87). Além disso, a televisão traz conteúdos e imagens que ultrapassam o nível mental infantil. Neste caso pode haver a assimilação, mas numa estrutura que engendra apenas um preconceito semi-individual, semi-socializado (PIAGET, 1972, p.205).

Consideramos que a assimilação só ocorre quando o indivíduo compreende

formas de pensamento, idéias e valores que estão contidos nas mensagens. Por isso a criança assimila fragmentos dos conteúdos e imagens, porque sua compreensão sobre o todo ainda é limitada. “Seu conhecimento efetua-se baseado no mais próximo a sua experiência” (GONZÁLEZ e PADILLA, 1995 , p. 171).

A criança se encontra mais vulnerável ao que assiste, porque os programas de televisão carregam em si mensagens subliminares. Como foi apontado anteriormente, estas mensagens são percebidas somente pelo inconsciente, mas não pelo consciente, porque são mensagens inadvertidas ou despercebidas; o espectador não percebe o seu real valor porque ficam mascaradas dentro de um contexto. As mensagens subliminares procuram enganar o racional humano para conquistar o emocional e assim atingir o objetivo, que é vender o produto.

Além disso, a televisão não exige respostas, as crianças interagem com maior facilidade e criam um vínculo afetivo com os programas (FERRÉS, 1996, p.104). Por isso, “é fundamental que a escola abra um canal pelo qual as crianças possam manifestar, verbalizar, elaborar porque vêem televisão, o que gostam de ver na televisão e o que as atrai. A escola não deve abolir, mas saber usar, sem ser usada. Adaptar-se aos usos e costumes atuais, mas não se deixando deformar” (MEDRANO; VALENTIM, 2001, p.72)

No próximo capítulo, abordaremos qual deve ser o papel da escola diante desta televisão que (de)forma.

#### 4 A INTERFERÊNCIA DA INDÚSTRIA CULTURAL NA INFÂNCIA E NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o nascimento a criança encontra no adulto o modelo para suas aprendizagens. O adulto, por outro lado, procura inseri-la na sua cultura, comunicando e ensinando os significados que se acumulam historicamente. É a família a primeira instituição responsável por estas relações e experiências que a criança fará com o resto do mundo. E é no contato com meio social e o físico que a criança desenvolverá idéias a respeito dos objetos e das relações pessoais. Para PIAGET,

o ser humano, desde o nascimento, se encontra submerso em um meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais, ainda, (...), a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construídos que modificam seu pensamento, propõe-lhe valores novos, e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. (1972, p. 201)

Antes de seguirmos em frente é necessário entender o que são os signos, colocados pelo autor. Também precisamos esclarecer que a criança, desde o seu nascimento, tem experiências com signos e símbolos, os quais são ordenados de acordo com o seu desenvolvimento (ibid, p. 202-203).

Para o autor, quando a criança utiliza a linguagem ela está operando com um sistema de signos, que precisam ser os mesmos operados por outros indivíduos; por isso, ele deve ser reconhecido coletivamente numa dada sociedade. Entretanto, o símbolo pode ser elaborado pelo indivíduo e pode ser socializado num pequeno grupo, mas não precisa necessariamente ter o mesmo significado para todos os indivíduos. Para entender estes conceitos, trabalharemos com o mesmo exemplo utilizado por PIAGET (1972, p. 163). Quando uma criança brinca de faz-de-conta, cozinhando uma pedra, ela está utilizando um símbolo, porque simbolizou – assimilou – uma observação e imita – acomoda/ordena – para organizar este processo internamente. A partir do momento que diz que está cozinhando um “bombom”, ela estará operando

com o signo, pois o nome utilizado para o objeto é reconhecido socialmente.

É por meio do jogo simbólico que a criança compreenderá uma observação que assimilou internamente, por isso ela simboliza externamente. No jogo simbólico a criança imita o que observou no seu meio social e físico, empregando a atividade mental ao percorrer o caminho do símbolo ao signo (LIMA, 1980, p.169).

No entanto, ao utilizar o jogo simbólico e expressar o “cozimento”, usou gestos, expressões e para isto empregou a linguagem simbólica – o símbolo. E, também a linguagem operativa – o signo – ao nomear a pedra como “bombom”. O símbolo teve caráter individual e afetivo, enquanto que para o signo, utilizou convenções sonoras arbitrárias.

Com base no autor citado acima, afirmamos que a linguagem simbólica é afetiva e individual, porque parte das vivências que a criança observou e assimilou no seu cotidiano e que foram expressas por meio de uma linguagem simbólica. É o contrário do pensamento, da explicação, das operações que necessitam ser expressas pela linguagem operativa, sonora ou escrita (ibid., p. 205).

O que o autor deseja conceituar é que a linguagem simbólica não é comunicação, é pré-linguagem, porque tem base nas relações individuais e afetivas da criança com o meio físico e social, por isso é pouco apropriada para as operações, para a comunicação entre os indivíduos. A comunicação exige linguagem codificada e convencional, exige a linguagem operativa, que não é expressão individual, é lógica, é arbitrária, utiliza os signos.

É preciso compreender estes conceitos para que possamos estabelecer o papel da escola e o da indústria cultural.

Foi possível constatar, com base nos estudos de PIAGET (1972), que durante o desenvolvimento e sob a influência das situações concretas de vida, o lugar que a criança ocupa no quadro das relações humanas se modifica, com imposição de valores, regras e normas coletivas, expressas por meio dos signos e símbolos. Isto significa

dizer que o mundo da realidade humana se abre cada vez mais e a criança começa a participar de novas relações sociais. É o momento no qual passa a frequentar a escola de educação infantil. Seu modo de ver o mundo muda, porque passa a conviver com outros adultos e com outras crianças de idades distintas. Tanto a família como a escola consideram que a base da formação da criança será construída através dos processos de interação com o meio, para que aos poucos ela vá compreendendo e aprendendo sobre o que a cerca. Portanto, a aprendizagem e a representação do mundo estarão relacionadas aos signos e símbolos.

Além do cuidar, a escola de educação infantil irá conceder um espaço privilegiado para a apropriação do conhecimento e deve formar seus alunos com base nestes pressupostos. Planejamentos adequados, de acordo com a faixa etária, professores que favoreçam um espaço vivo e a comunicação dos valores, hábitos, idéias, a cultura construída pelos homens. A educação infantil deve desenvolver nos alunos uma rede de apoio ampla e contínua, para aquisições e formulações posteriores, que coloque-os numa posição sempre instável, mutável, aprendendo com os outros e fazendo-os pensar sobre as relações de nossa sociedade (OLIVEIRA, 2001, p.22).

Por isso, a escola utilizará os signos, para que a criança opere mentalmente e coopere no seu meio, empregando a linguagem socializada e convencionada de sua sociedade. A escola auxiliará a criança a desenvolver a atividade mental, indo “do mais puro subjetivismo para a objetividade” (LIMA, 1980, p.169). Para que isso ocorra, a escola de educação infantil irá, aos poucos, diminuindo o uso da pré-linguagem – simbólica – aproximando as crianças do uso da linguagem operativa, que possui uma lógica independente do nível mental de quem a usa. A escola desenvolverá aquisições e formulações para que a criança aprenda e pense sobre as relações de nossa sociedade.

Contudo, o escola de educação infantil está inserida numa sociedade desigual, que exclui, escamoteia as divisões de classe e dá privilégios à cultura que domina. A

educação infantil trabalha com o conhecimento fragmentado, desenvolve o individualismo, a competitividade e ainda considera os interesses de uma classe sobre as outras. Então não seria contraditório constatar que esta escola tem as mesmas dificuldades da escola de ensino fundamental, não consegue trabalhar com a cultura real e vem semiformando seus pequenos alunos. Da mesma forma é possível constatar que a indústria cultural encontra lugar na educação infantil. Pois, como já foi colocado, a interferência dos meios de comunicação é maior nos pequenos em relação aos adultos.

É importante resgatar esta questão para compreender o papel da indústria cultural neste cenário. A criança aprende na interação e por meio de modelos dos adultos que estão próximos a ela. A indústria cultural presente é consumida pelos adultos, então a criança aprende desde cedo a consumir os produtos que esta indústria coloca. Isto se dá a partir da leitura e da interpretação do mundo, realizada não mais apenas através da família e da escola, mas também pelos meios de comunicação: rádio, cinema, jornais, revistas, publicidade, livros e, em especial, a televisão (FUSSARI, 1985, p. 51).

Foi por meio da televisão comercial que a indústria cultural transformou o universo infantil. A televisão conseguiu mudar hábitos familiares e a cultura lúdica infantil. Em pouco menos de um quarto de século a televisão se popularizou, surgiu como um canal de comunicação e de conhecimento de outras formas de vida social, movimentos políticos, fatos, eventos, idéias que ocorrem no país e no mundo (PENTEADO 1999, p.40). Abrimos um parênteses para um fato que a autora chama a atenção: este foi o meio que mais se popularizou porque trabalha com imagens; enquanto que os impressos ainda são inacessíveis para grande parte da população dos países pobres – neste caso também o Brasil –, pois é necessário ser alfabetizado para poder utilizá-los.

A televisão faz uso do jogo simbólico e da pré-linguagem – simbólica –, que

opera na nossa imaginação, no individual, no afetivo assim permite somente a informação e não a comunicação. Por isso a televisão atingiu, principalmente, crianças e camadas da população que não alcançaram o desenvolvimento da linguagem operativa.

Mudaram-se hábitos e a família passou a se reunir para assistir as transmissões, para ver o mundo sob um prisma que não pode ser questionado. Adquiriu-se uma nova rotina e a televisão conquistou um espaço significativo na vida familiar. A televisão afetou a família e isso interferiu na infância, porque as crianças passaram a assistir televisão com mais frequência e os programas mudaram suas brincadeiras. Agora o brincar se relaciona com o que se vê pela televisão. Mesmo que o caráter lúdico não tenha sido perdido – brincar para compreender o mundo que vê – a televisão interferiu “muito profundamente na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica” (BROUGÈRE, 2001, p.58).

Justificamos esta afirmação ao aceitar que as crianças modificaram suas brincadeiras e aprenderam a partir da televisão, que transmite idéias, hábitos e padrões de comportamento por meio da pré-linguagem – simbólica.

Essas relações são observadas na escola de educação infantil. No entanto, o problema permanece em aberto, porque os professores desconhecem e ignoram a interferência deste meio no desenvolvimento infantil, e conseguem somente reconhecer que as crianças gostam de assistir televisão.

Como afirma PENTEADO (1999, p. 97), além de reconhecer que as crianças gostam de assistir televisão, por meio dela aprendem modos de falar, padrões de comportamentos, modos e/ou parâmetros de julgamentos e contam com uma vasta rede de informações. A televisão provoca mudanças vindas de cima para baixo e substitui o participar pelo ver/assistir. Não se deve esquecer que as mensagens e programas televisivos estão relacionados ao mercado consumidor. A televisão é um meio da indústria cultural, portanto seu objetivo é penetrar nos indivíduos incutindo

gostos e comportamentos para facilitar a circulação dos produtos que comercializa. A ideologia da indústria cultural está presente na televisão; dá-se a liberdade para que se escolha o que se deseja assistir, mas se esquece que há alguém que estipula o que deve ser consumido e transmitido. Deste modo, a televisão oculta o fato da massificação, ou seja, a perda da subjetividade desde a infância (GENTILINI, 2001, p.48).

O que estamos considerando é que este meio faz parte do universo infantil, porque as crianças gostam de brincar e de falar sobre o que assistem pela televisão; isso passou a fazer parte do seu cotidiano. Diante deste fato e ponderando as análises teóricas supracitadas, nos propusemos a entrevistar grupos de crianças para analisar o que assistem, o que pensam e como reagem diante deste meio de comunicação. Por isso, na seqüência, iremos relatar qual o procedimento metodológico que utilizamos para realizar a pesquisa e as entrevistas e por que o consideramos o mais adequado, em seguida apresentaremos a coleta dos dados e por fim faremos a análise do material coletado.

#### 4.1 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Empregamos o método qualitativo para podermos compreender, analisar e indicar procedimentos adequados à escola de educação infantil em relação à televisão.

O método qualitativo contribui e possibilita entendermos as particularidades do tema que nos propusemos a discutir, porque não desejamos quantificar o quanto ou como as crianças assistem televisão, mas qualificar como este meio está interferindo na sua formação. Os estudos que empregam o método qualitativo descrevem a complexidade de determinado problema, compreendem os processos dos grupos sociais, contribuem para uma possível mudança e possibilitam o entendimento das particularidades dos indivíduos (RICHARDSON, 1985, p. 39).

Desta forma, entendemos que o método qualitativo é o mais apropriado, porque este nos convida a configurar as peculiaridades do nosso objeto e interpreta de

modo amplo as informações que recolhemos. Ademais, não desejamos medir ou enumerar estas informações, mas entender e analisar o nosso objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987, p.120).

Segundo BOGDAN<sup>1</sup>, citado por TRIVIÑOS (1987) a pesquisa qualitativa possui cinco características:

- 1) A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Neste modelo de pesquisa o ambiente natural é observado numa perspectiva que considera realidades sociais maiores. O pesquisador valoriza o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo estudada.
- 2) A pesquisa qualitativa é descritiva, portanto a palavra escrita assume importância, porque busca não só compreender as aparências mas a essência. Procura explicar a origem, as relações, as mudanças do objeto de estudo e analisa os dados de forma coerente, lógica e consistente.
- 3) O pesquisador é um interpretador da realidade e se preocupa com o processo e não simplesmente com os resultados dos produtos. Isto faz com que o pesquisador penetre no contexto do seu estudo.
- 4) O pesquisador qualitativo tende a analisar a partir do conteúdo e dos próprios dados. Os significados, a interpretação, surgem da percepção que observou no contexto escolhido.
- 5) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. Considera-se os significados que os sujeitos dão aos fenômenos, porque estes partem dos pressupostos culturais do seu meio.

Nossa pesquisa se enquadra nestas características porque recorremos ao ambiente escolar para saber o que as crianças pensam sobre a televisão e procuramos explicar a origem, as relações e as mudanças que este meio provoca no universo

---

<sup>1</sup> BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S.K. **Qualitative research for education; an introduction for theory and methods**. Bostn, Allyn and Bacon, 1982. 253 p., p. 27-30.

infantil. A partir destes pressupostos analisamos os dados com base na bibliografia estudada anteriormente, buscando a coerência, a lógica e consistência. Logo as intervenções e análises só foram possíveis porque objetivamos interpretar a realidade do universo infantil partindo do meio cultural dos entrevistados.

Além disso, o pesquisador que utiliza a pesquisa qualitativa pode iniciar sua investigação se apoiando na fundamentação teórica, "o que significa uma revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco (...). A necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresentarão" (Ibid., p. 131). Portanto, o pesquisador terá que ter amplo domínio do estudo que está realizando e do embasamento teórico que servirá de apoio para as entrevistas. Isto permitirá que, ao coletar os dados, vislumbre outras perspectivas de análise e de interpretação do objeto.

Entendemos que a entrevista não é uma conversa despreziosa e neutra, mas uma busca por parte do pesquisador para obter informações contidas na fala dos sujeitos sobre o tema científico. Sua forma de realização pode ser de natureza individual e/ou coletiva e os dados coletados podem ser objetivos ou subjetivos. Os primeiros são obtidos em fontes secundárias com o censos, estatísticas, por exemplo. Os subjetivos "se relacionam aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados"(DESLANDES, 1994, p. 57). Consideramos ser a mais apropriado para a nossa pesquisa a coleta subjetiva por meio de entrevista semi-estruturada, pois organizamos as intervenções de modo a obter as informações que desejávamos, mas procuramos deixar o entrevistado à vontade para colocar sua opinião, fazer suas críticas, falar sobre o que conhece, porém sem fugir do foco do assunto. Também propusemos trabalhar com duas categorias nas entrevistas; desenhos e novelas. Definimos que estas categorias seriam importantes pois ao fazer o ensaio percebemos que estes foram os elementos que as crianças mais consideraram. Todavia um novo elemento surgiu, os programas de auditórios, e o qual não pudemos deixar de analisar dada a riqueza de informações e opiniões que as crianças suscitaram.

Analisar os dados significa olhar atentamente para o material obtido na pesquisa. A finalidade de análise é estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto social do qual faz parte. Este procedimento trabalha com as categorias que o pesquisador definiu previamente e que abrangem elementos ou aspectos com características comuns que se relacionam entre si (Ibid., p.69).

É importante salientar, que o pesquisador que utiliza o enfoque qualitativo, tem liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo e os limites de sua iniciativa estarão fixados pelas condições e exigências do trabalho científico que se propôs a fazer (Ibid., p. 133). Por isso abrangemos duas categorias que consideramos de importância, mas sabemos que esta monografia poderá trazer novas questões que deixaram de ser levantadas por causa da sua dimensão.

## 4.2 COLETA DOS DADOS

A fim de observar e analisar como a televisão interfere no universo infantil realizamos entrevistas com grupos de crianças. Primeiramente fizemos um ensaio com um pequeno grupo de 15 crianças, com perguntas direcionadas sobre o que assistiam, com quem, local onde a televisão ficava na casa, em quais momentos do dia assistiam. Verificamos que as crianças apresentavam pouco interesse por essas perguntas e desejavam falar sobre o que assistiam. Consideramos a entrevista semi-estruturada mais adequada para obtermos as informações sobre a criança e a televisão.

A entrevista foi realizada no mês de agosto, do ano de 2002, com um grupo de vinte e uma crianças divididas em quatro subgrupos de até seis crianças, com idades de cinco a seis anos, de uma escola pública e outra privada, para que contassem e discutissem sobre os programas que assistem. Na escola privada as entrevistas ocorreram no período vespertino, enquanto que na escola pública foram no período

matutino.

A divisão dos grupos foi estabelecida pelas professoras regentes, mas pedimos que considerassem a característica de cada um; por exemplo, unir no mesmo grupo aqueles que se sobressaem em relação a outros. Consideramos este fato para que todos tivessem a oportunidade de colocar sua opinião durante as conversas e não ficassem constrangidos diante de algum colega.

A abordagem se deu fora da sala de aula, em salas cedidas pelas escolas, as conversas foram gravadas e tiveram duração média de dez minutos. Os estabelecimentos escolares se concentravam na mesma região, situados no bairro do Bigorriho, em Curitiba.

Também é importante considerar a diferença de nível social, isto será notado nas falas das crianças da escola particular quando se referem a programas da televisão a cabo – acesso restrito somente àqueles que pagam a assinatura –, enquanto que as da escola pública se referem aos programas da televisão aberta – acesso aberto a todos que possuem aparelhos.

Focalizamos duas categorias de interesse das crianças; desenhos e novelas, porque foram estes temas que surgiram no ensaio. Porém durante as entrevistas surgiu uma nova categoria; os programas de auditório, que consideramos de importância por sua dimensão e análise consistente. Antes de iniciarmos a conversa, cada entrevistado disse seu nome e idade, mas os identificamos, na transcrição, apenas pelas letras iniciais para assim resguardarmos a identidade das crianças.

As interferências que propusemos durante as entrevistas foram: o que assistiam, com quem, qual personagem se identificavam, por quê. Apesar deste roteiro, as crianças trouxeram novos elementos e por isso o encaminhamento não foi o mesmo para todos os grupos e, como foi colocado anteriormente, isto foi possível porque consideramos a entrevista semi-estruturada. O objetivo era deixar que colocassem suas opiniões sobre os programas televisivos e assim verificar como este meio afeta as

crianças.

Antes de iniciar as transcrições fizemos um pequeno resumo do que foi discutido no grupo. As conversas estão transcritas em letra itálico e as interferências em letra normal; ao final das entrevistas faremos a análise destes dados coletados.

Então passemos às entrevistas:

Grupo I – P. (6 anos); M. (5 anos); J. (6 anos); L.(6 anos); ED. (6 anos). Neste grupo a preferência das crianças foi pelo desenhos “Rocket Power – televisão a cabo –o qual tem como personagem um menino, chamado Oto, que utiliza com habilidade o skate. Também comentaram sobre a novela “Esperança”, da Rede Globo, apresentada por volta das 21:00 horas.

M. (5 anos): *O desenho que eu mais gosto é o do “Oto”.* Por quê? Ed. (6 anos): *Ué, porque é o melhor de todos skatistas.* M. (5 anos): *Eu também gosto de assistir porque eu tô ficando craque<sup>2</sup>.* J. (6 anos): *É bom ficar craque porque também dá pra passear. E dá pra fazer um monte de manobra legal e radical.* Como uma pessoa fica “craque” no skate? L. (6 anos): *Ah, treinando e também pode assistir uma coisa assim na televisão.* Mas somente assistindo televisão se aprende? M. (5 anos): *É, daí a gente tenta o que viu.* Neste momento Ed. e P. (ambos 6 anos) discordam do colega e dizem: *Não, não; se assistir só televisão não adianta, tem que ver e treinar.* Como é o Oto? L. (6 anos): *O Oto é bonito e eu acho o nome dele maneiro. Ele também tem um monte de amigos. Ele tem até uma irmã.* O que os amigos acham dele? Ed. (6 anos): *A irmã odeia ele, porque ele é o melhor, mas os amigos adoram ele. Eu até queria ser quem nem ele.* Por que você gostaria de ser este personagem? Ed. (6 anos): *Porque o Oto é muito bom.* P (6 anos) considera a afirmação do colega e coloca: *Eu nem assistia este desenho, mas daí tinha uma rampa perto da casa da minha vó e quando eu tiver 12 anos eu vou lá e vou ficar craque.* M. (5 anos) também pede para

---

<sup>2</sup> Craque<sup>1</sup>. [Do ingl. *crack*.] S. 2.g. 3. pessoa exímia e/ou famosa em qualquer ramo de conhecimento ou de atividade. (FERREIRA,[19--?], p. 397)

falar: *Quando eu tiver 6 anos, eu vou ganhar um skate e meu pai vai me levar nas pistas.* J. (6 anos) muda de assunto dizendo que não gosta muito de desenhos, que prefere as novelas, momento no qual sua família se reúne, conforme relatou. Então conta sobre uma cena na qual há uma briga entre um casal, por causa de um triângulo amoroso. Transcrevo o que nos contou: *Lá (na televisão); ela é muito apaixonada pelo Toni, mas ele também gosta de outra, daí ela foi lá e quebrou a estátua. É porque o Toni é muito apaixonado pela Maria e a mulher dele não gostou que ele fez uma estátua pra ela, a Maria. Daí ela (a esposa) ralou o joelho e começou a gritar e machucou ele.* P.(6 anos) pede para falar: *É que ela cortou com uma machado o lábio do Toni, na briga.* Ela estava certa em machucá-lo? P.(6 anos): *Não, ela devia ter perguntado e não machucado, mas ela ficou muita brava.* Retomo a pergunta: Quando ficamos bravos devemos agir assim? Neste momento ninguém se coloca, somente após uns segundos. J. (6 anos) retoma a fala: *Nessa hora eu senti dor no joelho.* Por quê? *Ah, quando ela se machucou.* L.(6 anos) interrompe e diz: *Eu não senti nada, só fiquei olhando, porque eu fico olhando um pouco da tevê e um pouco brincando.* Com quem vocês assistem televisão? P. (6 anos): *Com a minha mãe.* L. (6 anos): *Com a minha família inteira, mas às vezes sozinho.* M. (5 anos): *Um pouco com a minha mãe, com meus amigos e às vezes sozinho.* J. (6 anos): *Às vezes com meu pai, com a minha irmã e a noite todo mundo vai lá assistir novela.* Ed. (6 anos): *De dia eu assisto sozinho e a noite com a minha mãe eu vejo novela.*

Grupo II – JS. (6 anos); JT. (6 anos); T. (6 anos); G. (6 anos); LG. (6 anos); P. (6 anos). Neste grupo as crianças tinham preferência pelos desenhos e novelas, discutiram sobre a novela “O Clone”, da Rede Globo, que a pouco tempo foi apresentada por volta das 21:00 horas, além dos desenhos “Rocket Power” e “As Meninas Super-Poderosas”. O interessante foi que este grupo falou sobre objetos que compram a partir do que assistiram.

JT. (6 anos): *Eu assisto o Clone, que o Léo era um clone. O que é um clone?*

JT. (6 anos) continua: *Um clone é quando uma pessoa nasce igualzinha a outra, mas é diferente porque quando um fica adulta, ele não fica igual, porque um fica adulto primeiro. O clone ele não nasce grande ele nasce bebê, daí ele não consegue te alcançar.* P. (6 anos): *Eu não assisto novela, só às vezes lá na casa da minha vó, porque daí não tem ninguém.* Na casa da sua vó você pode assistir novela? *Pode, porque lá não tem desenho* (neste momento se refere a não ter televisão a cabo), *só em fita.* JS. (6 anos): *No final do clone eu assisti que a Jade e o Lucas ficaram de se encontrar lá naquela cidade onde só tem areia.* T. (6 anos): *É no deserto!* JS. (6 anos): *Daí eles namoraram e casaram.* LG. (6 anos): *É, eles tentaram se casar antes, mas o Said, não deixava, mas eu não sei o porquê.* P (6 anos): *É porque ele era namorado da Jade.* LG. (6 anos): *Não, não é isso. É porque o Said não gostava dela, porque ele começou gostando dela, mas depois ele não gostou mais.* JT. (6 anos): *Não, sabe o que é? É que ela fez tanta maldade para ele, que ele não deixava ela ir em nenhum lugar.* Como era esta personagem? LG. (6 anos): *Ela era bem bonita.* JT. (6 anos): *Eu achava ela mais bonita quando ela era boa, normal, não como ela era no final.* Como ela era no final? JT. não soube explicar. T. (6 anos): *Eu achava ela um pouco bonita, porque ela fazia um pouco de maldade. porque ela não gostava do Said.* Quando não gostamos de alguém podemos fazer maldades? LG. (6 anos): *É, mas é porque é novela e não acontece de verdade.* T. (6 anos) também concorda com o colega. JS. (6 anos) diz: *Na novela eles gravam que nem filme.* JT. (6 anos) interrompe e comenta: *É legal, porque na novela a gente sabe tudo o que o outro fez e na realidade a gente não sabe. Lá (na televisão) tem coisa engraçada, aquela mulher da novela que se acha, ela diz* (JT. reproduz a fala do personagem): *“Todos, todos se encantam sempre que eu danço.”* Neste momento o JS. (6 anos) interrompe e diz: *Eu gosto desenho, e gosto daquele carinha<sup>3</sup> que tem o skate.* Quem? O Oto. P. (6 anos): *Sabe, Oto tem um skate para ele mesmo.* G. (6 anos): *Eu gosto das Meninas Super-poderosas, da Florzinha*

---

<sup>3</sup> Carinha, diminutivo de Cara. S.m. Bras. Gír. Indivíduo, sujeito. (loc,cit. p.277).



uma música, é assim: “ehee, ehee, eheeee”. Ele sempre canta essa música quando ele vai para a escola. Oh! a gente sabe também. (As crianças, I., T., D., cantam uma música): “Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. Poti, poti. Perna de pau. Olho de vidro. Nariz de pica-pau, pau, pau. Fecha a porta do hospital. Ehee, ehee, eheeee! Com quem vocês aprenderam essa música? T. (6 anos): *Eu aprendi sozinha, cantando sozinha. A gente já sabia sozinha.* PC. (6 anos): *Quando eu morava na outra casa tinha um barulho de pica-pau de verdade que era igual do desenho. Era igual ao da televisão? Era e ele falava quando eu ia se mudar.* (PC. se confunde entre falar e perguntar).

Grupo IV: LT. (6 anos); R. (5 anos); AC. (5 anos); PQ. (5 anos); M. (5 anos). A discussão com este grupo foi muito prazerosa, falaram sobre um desenho da televisão educativa, Rede Cultura; sobre a novela “Marissol” exibida pela Rede S.B.T., no horário das 20:00 horas e o programa de auditório do apresentador da Rede S.B.T., “Silvio Santos”.

R. (5 anos): *Eu assisto muitas coisas. Desenho, filme e muitas coisas.* M. (5 anos): *Eu assisto a “Pequena Ursa” que passa no nove* (a criança indica o número da Rede na televisão). *Como é o desenho? Esse desenho tem no dez e no nove. Mas como é o desenho?* AC. (5 anos): *É dois ursos com a mãe e com o pai. Os dois ursos é pequeno e eles têm bastante amiguinhos e daí eles podem fazer qualquer coisa.* M. (5 anos): *Um dia eu fui ver e daí eles fizeram um tapete que voou lá no alto. Como era esse tapete? Ué, era um tapete mágico e eles foram viajar para uma ilha. Daí eles não acharam amiguinhos e foram morar em outro lugar. Depois o tapete estragou e uma sereia costurou. Daí eles foram para casa.* (Neste momento LT., 6 anos, pede para falar e muda de assunto): *Eu assisto “Marissol” que passa no quatro* (número da Rede na televisão). *O Rodrigo tem uma filha e a Marissol tem um menino que foi roubado quando ele era bebezinho. Foi a coisa* (refere-se a um personagem, mas não lembra o nome) *que roubou e daí ele cresceu, teve que vender flores.* AC. (5 anos) também

participa da conversa: *Não, sabe o que que é? É que o Rodrigo foi comprar suco e daí ele bateu sem querer no menino, daí ele (o Rodrigo) deu dinheiro para o menininho porque ele estragou as flores. Daí o menino pegou os dez reais, porque ele queria comprar os livros deles. Ele não tinha dinheiro para comprar livros? Não porque a coisa (refere-se a algum personagem, do qual não sabe o nome) falou que se ele chegasse (o menino) sem dinheiro em casa ele não vai comer comida. Por que ele não poderá comer? Eu não sei, eu só sei que a Zulema não deixa. Este personagem tem trabalho? LT. (6 anos): Não ele não tem trabalho, ele só vende flor para as mulheres e homens. Vender flores não é trabalho? Não. O que é trabalho? PQ. (5 anos): É ganhar dinheiro. O personagem não ganha dinheiro? LT. (6 anos) Ele ganha. Então vender flores não significa trabalhar? É. (depois disto o assunto muda e LT. 6 anos, continua): Ele vende a um real, mas ele não sabe onde é a casa da Marissol, daí ele não sabe onde sua mãe fica. O que vocês acham disso? AC. (5 anos) pede para falar: Eu vi na televisão que a Zulema pegou ele, quando ele era pequeno e ela cuidou dele. Mas vocês me contaram que ele foi roubado por esta personagem quando pequeno? É, mas agora é a Zulema que cuida dele. Mas, então essa personagem não foi boa? (neste momento ninguém se coloca e AC. retoma o assunto): Se ele não tivesse sido roubado, a mãe dele, a Marissol, ficava feliz. Aqui LT. (6 anos) interfere na conversa: A gente assiste um pouco daí vai uma parte e daí vai outra; vai uma parte e daí vai outra. Na televisão é assim, passa um pouco depois pára? Por que isso acontece? AC. (5 anos) responde: É um monte de comercial que passa. O que é comercial? M. (5 anos): É pra gente esperar um pouco. Por que esperar um pouco? (ninguém responde e LT. 6 anos, volta a falar): Daí passa o Ratinho, a Marissol. (refere-se aos comerciais). Sabe minha vó compra aquele que tem um monte de número numa bola. Aqui R. (5 anos) que até o momento não quis comentar, se coloca: Ah, eu sei é o "Toto-bola" que dá prêmio. Um programa que dá prêmios? Não tem que comprar. O programa dá prêmios se comprarmos a cartela que eles anunciam? LT. (6 anos) retoma a fala: É, ela (vó) tá*

*tentando ganhar um prêmio, por isso ela comprou. Mas é só comprar a cartela e ganho o prêmio? É, meu vô tá tentando comprar um carro, né, ganhar um carro. Mas se ele não conseguir ele vai no “Silvio Santos”* (programa de auditório exibido pela Rede SBT). O programa do “Silvio Santos” também dá prêmios? AC. (5 anos): *A gente vai lá e cai um monte de dinheiro do teto e daí a gente pega. Por que o “Silvio Santos” dá dinheiro para as pessoas? AC. (5 anos): Ele dá quatrocentos mil reais. Por que ele dá dinheiro para as pessoas, por que ele não fica com este dinheiro? LT (6 anos): Porque ele trabalha. Mas o pai de vocês também não trabalha? (todos responde que sim). R. (5 anos) se interessa pelo assunto e participa: Meu pai sempre dá um dinheiro para a Igreja, porque ele quer uma banquinha. A Igreja também dá prêmios? É, Deus ajuda as pessoas. Se vocês tivessem dinheiro dariam para outras pessoas? LT. (6 anos): Eu não. Eu ia comprar coxinha. Aqui retomo o assunto sobre o programa do “Silvio Santos”. Por que o “Silvio Santos” não fica com o dinheiro para comprar algo que goste? R. (5 anos): Ah, eu acho que ele já comprou tudo que ele gosta. Agora que Deus ajudou ele, ele ajuda as pessoas que ele quer. Quem vai lá (no programa) pega dinheiro se quer. Vocês gostariam de ir no programa? Todos afirmam que sim, quando questionei o porquê, alguns responderam o seguinte: AC. (5 anos): Eu queria fazer uma comprinha para minha mãe e pro meu pai. LT. (6 anos): Eu ia comprar um carro e meu vô me ensinava para quando eu crescer dirigir. R. (5 anos): Eu ia comprar um caminhão, pra dirigir com meu pai. PQ (5 anos): Eu queria ganhar um monte de dinheiro. M. (5 anos) não quis responder. E se vocês fossem ao “Silvio Santos” e não ganhassem nada? R (5 anos): Daí a gente vai na Igreja, por que lá eles ajudam quem é pobre. Deus ajuda o “Silvio Santos”? R. continua: É; por que ele precisa pra depois ajudar os outros. E se o “Silvio Santos” não der nenhum prêmio para as pessoas que vão ao programa? LT. (6 anos): Eu não sei o que ele faz, mas eu acho que ele dá pra todo mundo porque a pessoa fica bem triste.*

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Consideramos e analisamos duas categorias, que foram anteriormente indicadas; novelas e desenhos, pois foram os focos apontados no nosso ensaio. Contudo, durante as entrevistas, uma nova categoria surgiu; os programas de auditório, e consideramos sua análise importante porque há uma riqueza de opiniões e interpretações que não podem deixar de serem discutidas.

Ao analisar as entrevistas, a primeira observação feita foi o uso da televisão por todas as crianças, porque todas reconheceram os programas discutidos. Mesmo que por algum motivo não assistissem com frequência, tinham alguma noção e opinaram sobre algum aspecto.

Na discussão sobre a novela se percebe o que PIAGET (1972, p. 205) chamou de preconceito semi-socializado e semi-individual. A criança observa de forma passiva e assimila a imagem, a cena, com pouca compreensão do conteúdo ou da mensagem subliminar. As crianças, do grupo I, não ignoraram as cenas que viram na novela, mas a assimilaram de acordo com sua estrutura intelectual. Por ultrapassar o seu nível mental, não conseguiram explicar o que assistiam e relacionaram o choro da personagem – por motivo de ciúme – à dor de um machucado. Isto ocorre porque as crianças ainda têm poucas experiências para, de fato, entender conteúdo, imagem e mensagem subliminar.

Constatou-se que as novelas trouxeram informações; isto foi percebido no grupo II. Uma parte da conversa foi sobre a técnica científica da clonagem, tema abordado na novela em discussão. A quantidade de informações que as crianças adquiriram, sobre o assunto, revelou que a televisão além de informar, também está formando o pensamento infantil. A criança que explica o que é clone se pauta numa situação assistida na televisão e em nenhum momento busca outras fontes para sua afirmação, como por exemplo, as discussões em família ou na escola. A fala da criança está baseada de acordo com o que viu e compreendeu por meio do contexto e das

imagens televisivas. Portanto, consideramos a afirmação de ADORNO (1995, p.79) ao colocar que a escola deve desenvolver discussões acerca deste meio para que o indivíduo vá, aos poucos, conseguindo esclarecer as mentiras e as problemáticas intrínsecas no conteúdo e nas imagens. As crianças são mais vulneráveis às mensagens televisivas, porque ainda não são capazes de distinguir entre imagem e realidade, ainda não conseguem fazer abstrações e criam com ajuda da televisão um modelo peculiar de realidade. Existe uma confusão entre ficção e realidade e este é o fator conquistador (FERRÉS, 1996, p.47).

Outro resultado que deve ser considerado é a respeito da pré-linguagem – simbólica – utilizada pela televisão para cativar o público. É uma linguagem provida de gestos, expressões, música, desenho, dramatizações, isto atinge profundamente o espectador, que utiliza pouco a inteligência para compreender a informação transmitida. Também se deve considerar que esta informação é fragmentada, individualizada, ocorre somente entre a televisão e o espectador. Sendo que este último fica passivo diante do aparelho, pois não há comunicação, porque a televisão anula o uso da linguagem operativa, a linguagem propriamente dita (LIMA, 1980).

Em relação aos desenhos, constatam-se as afirmações de ADORNO e HORKHEIMER (1985) quando consideram que um dos produtos que a televisão vende é a necessidade de parecer ser. É o desejo de ser o personagem para ser reconhecido por sua destreza e esperteza algo que motivou boa parte dos grupos. Mesmo que algumas das crianças considerassem a afirmação de que não basta somente assistir televisão para se tornar um “craque” no esporte, por exemplo, sendo necessário treinar; o incentivo veio deste meio.

Os desenhos fazem parte do cotidiano infantil, são programas específicos para este público, ao passo que as novelas abrangem um público maior de, mulheres, crianças e homens. Mas ambos os programas trabalham com nossos sentimentos e emoções. FERRÉS (1996, p.41) revela que o prazer por assistir televisão está

relacionado ao fato de que tais programas trazem experiências diversas, as quais não são oferecidas no dia a dia. A televisão teria um caráter compensatório. A transgressão que as crianças comentaram – o roubo – só pode ser vivido neste momento e se estabelece uma relação entre o conhecido e o desconhecido; neste caso o desconhecido para as crianças foram as atitudes dos personagens. O espectador consegue prever alguns fatos que acontecerão no decorrer do programa, mas há outros que são imprevisíveis. São a novidade e a surpresa, que mantêm o espectador ligado à televisão e que fazem com que ocorra uma relação de interação. É como um “universo mágico, no qual não regem nem mesmo as leis da razão” (ibid., p.41).

De modo sutil este meio interfere na compreensão do mundo; mesmo sabendo que algumas atitudes são proibidas, a criança aceita o fato de que isso pode ocorrer na televisão. Os personagens podem tudo, não caem em armadilhas, têm vários amigos, são espertos e essas situações conquistam as crianças, porque eles transgridem as normas. Porém estes programas são selecionados de acordo com uma lógica, trazem consigo uma ideologia que não é percebida pelo espectador. A televisão mostra como natural o roubo na novela ou a esperteza dos personagens “Pica-pau” e “Oto”, assim consegue evitar que o espectador questione estas e outras situações.

O estereótipo é um recurso eficiente para alcançar o sucesso fácil, porque pressupõe uma simplificação da realidade assim como manipula o espectador. Para FERRÉS (1996, p.62), esse é o poder da televisão, é um instrumento de penetração cultural que cria e potencializa estereótipos sociais. Pode-se perceber isso no grupo IV, que fala sobre o personagem “Silvio Santos”. O estereótipo influencia a opinião que as crianças têm da realidade, mudando sua relação com o mundo que a cerca e marcando os papéis sexuais, raciais, profissionais e sociais.

Para ADORNO (1995, p.80), existe a “tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem

dogmaticamente positivos (...)”. Não ocorre o encontro com a realidade, ao contrário, a televisão propicia o encontro com a ilusão. Os problemas sociais são ocultos e a única solução é a generosidade do personagem/apresentador. Para as crianças fica a falsa imagem do que seja a vida de verdade. E ainda com base no autor citado acima, dá “a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas (...)” (1995, p.84).

A televisão transmite uma falsa imagem da realidade e a indústria cultural continua a reproduzir a miséria humana. “Parece que vivenciamos uma identidade “única”, já que nos diferenciamos de todos os outros que não usam nossas marcas socializadoras, tais como as marcas dos tênis e grifes de roupas” (ZUIN, 2001, p.12). Esta foi a idéia que percebemos, uma indústria cultural que altera a identidade dos indivíduos com o propósito de padronizar gostos, comportamento, hábitos por meio do consumo de programas, biscoitos, brinquedos e outros produtos citados pelas crianças.

Diante deste quadro o que observamos, nas entrevistas, foram consumidores passivos, que não são educados para compreender o que está oculto no conteúdo televisivo. As crianças têm este meio para a satisfação das suas necessidades, mesmo que em muitos casos esta satisfação é artificialmente produzida. Este é um dos caminhos que a indústria cultural percorre para inculcar o conformismo e neutralizar a capacidade crítica dos cidadãos.

No capítulo a seguir, pretendemos discutir o papel da escola e sugerimos alternativas de trabalho para desmistificar a televisão.

## 5 O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE À TELEVISÃO

A televisão é parte do universo social, portanto entendemos que não há como negar este meio. Não somos contra a televisão, a qual acreditamos ser um veículo essencial na nossa sociedade que deve servir à informação, ao entretenimento e à educação. Para este estudo procuramos resgatar o papel da escola, porque acreditamos que ela, e não a televisão, é capaz de formar as crianças.

A escola deve assumir o seu papel e iniciar as crianças no mundo da linguagem operativa, visto que tudo que é ensinado no ambiente escolar é por meio da linguagem ou é transformado em linguagem.

Consideramos que este trabalho com linguagem deve estar pautado em quatro elementos: no imaginário, na oralidade, na leitura literária e na escrita. Compreendemos que cada um destes elementos auxiliarão o desenvolvimento infantil e fundamentarão a compreensão que a criança fará do mundo.

São elementos ricos e de tal dimensão que dados os limites deste trabalho, não será possível tratá-los com profundidade. Como também não é o objetivo desta monografia fazer esta discussão, optamos apenas em dar uma definição que possa mostrar o caminho que queremos alcançar. A seguir discutiremos cada elemento na ordem descrita acima:

a) *O imaginário*; é o fantástico, é aquilo que só existe na imaginação ou na fantasia. O fantástico é aquilo que se utiliza do irreal, do imaginável, aquilo que não é visível aos olhos de todos. O fantástico nasce da escolha gratuita de alguém, é subjetivo, é particular. Mas, para que o fantástico exista é necessário ter o real, porque o primeiro somente se concretiza com o reconhecimento da realidade. Não se pode imaginar a partir do nada, é necessário algo concreto para que a fantasia flua, então

tomamos como base o cotidiano, a vida e a realidade (HELD, 1980, p.13).

Para compreender o mundo a criança precisa escapar da realidade pela via do imaginário, da fantasia e ela o faz por meio da brincadeira. “A vida da criança é toda dominada pela brincadeira” (ibid, p.44). Ela dá vida ao que toca, pedras se tornam pessoas, plantas se transformam em personagens, o mundo infantil dá liberdade para que tudo possa acontecer. A criança tem necessidade de exercitar sua imaginação, como exercita seu corpo. A imaginação é criadora.

Quando damos a uma criança um urso ou uma boneca, ela encontra, certamente, o uso “razoável” que a sociedade previu e espera, uso já complexo: papel passivo de consolador, papel ativo “maternal” que prepara, desde a mais tenra idade, para a atitude parental e, especialmente, nas estruturas tradicionais, para a futura mãe. Mas a criança descobre, também, outros empregos imprevistos e fantasistas: senta o urso num sofá para contar-lhe histórias. Faz com que ele viva mil aventuras imaginárias palpitantes. Joga-o ao ar, o mais alto possível, para ver o que acontecerá, pelo prazer de realizar o que e não pode fazer com o seu próprio corpo, de viver em seu lugar experiências de gravidade e levitação. Em todas essas atividades, o despertar da inteligência e o da imaginação caminham juntos e constantemente se enriquecem. (ibid., p. 48)

b) *A oralidade.* A criança, enquanto brinca, faz uso da oralidade como instrumento e como jogo. É a ludicidade expressada verbalmente, e o encanto deste jogo nasce do absurdo, do imprevisto, do inesperado: "a palavra totalmente imaginária ou palavra "normal e civilizada" retomada, recriada, para fazer com que passe significar coisa totalmente diferente"(Ibid., p.197).

Observando as invenções, as descobertas ou mesmo um momento de recreação infantil, constatamos que a criança vive a oralidade de modo ativo. A oralidade é a fala da criança, e reflete a bagagem existencial do emissor, a leitura que faz do mundo que a cerca (RICHE, 1994, p. 11).

A escola deve dar continuidade no desenvolvimento desta oralidade oportunizando momentos e situações para que as crianças possam usar a oralidade como instrumento e como jogo. Deve apropriar a brincadeira com a palavra e também momentos de conversas para que falem sobre seus sentimentos, receios, idéias, opiniões. Para conseguir isso, o professor precisa deixá-las à vontade e também falar

muito sobre seus sentimentos, receios, idéias e opiniões, usando um bom modelo oral. Esta postura garantirá segurança e espontaneidade para que se sintam à vontade para falar. Para PIAGET (1972), a criança aprende na relação com o outro, por meio dos modelos que são oferecidos. Por isso, a escola de educação infantil, precisa ter bons exemplos para desenvolver a oralidade na infância, com professores que falem de maneira correta, clara e organizada.

“Vale sempre lembrar que uma criança aprende melhor e mais depressa quando se sente querida, segura de si e é tratada como um ser singular. Essa mesma aprendizagem torna-se mais fácil quando a tarefa escolar atende a seus impulsos para a exploração e a descoberta” (RICHE, 1994, p.19). Portanto, além do falar e ouvir, para desenvolver a oralidade, o professor deve propiciar experiências diversas, que levem seus alunos para o mundo do imaginário.

c) *A leitura literária*, enriquece a imaginação, a sensibilidade, é impulso constante para manipulação flexível, complexa, crítica e criativa da linguagem (HELD, 1980, p. 222).

A leitura de textos literários é um dos caminhos no processo de desenvolvimento da criança. A leitura literária, assim chamada, auxiliará a maturação infantil, pois é uma das atividades que desenvolve a imaginação e a inteligência.

Quando a criança de educação infantil chega à escola ela utiliza a pré-linguagem – simbólica –, e um dos objetivos da escola é desenvolver a linguagem operacional. Colocar em prática, por exemplo, motricidade, pensamento, classificação, seriação, operações, explicações, modificações do meio. Atividades que auxiliam o indivíduo a utilizar adequadamente a comunicação. Sendo que, para isso, exige-se a linguagem codificada, arbitrária, convencional, logicizada, pouco tendo a ver com a linguagem simbólica (LIMA, 1980, p.204).

A representação, o simbolismo, leitura de experiências – a linguagem simbólica – são de suma importância, porque darão o impulso para desenvolver a

linguagem operativa. A leitura literária cumprirá este papel, pois esta "(...) constitui fonte de prazer na medida em que atende às necessidades de ludismo e de informação da criança. Por meio da leitura, o aluno satisfaz essas necessidades, sendo-lhe permitido assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advindas de diferentes mensagens e indagações que os textos suscitam" (SARAIVA, 2001, p. 12).

De acordo com a autora citada acima, se oportunizarmos na sala de aula diversas situações de leitura que promovam o interesse, a busca por outras formas de expressão, o desenvolvimento do senso crítico e a análise da realidade, estaremos possibilitando à criança pensar sobre seu meio e estabelecer relações com seu mundo interior e exterior (ibid., p.13).

Na educação infantil o trabalho com literatura deve ser o de preparação para a formação de leitores, porque as crianças ainda não são leitores propriamente dito. Cabe ao professor ser o contador, levando-as a ter experiências diversas, por meio da leitura literária. Para isso, a escola deve oferecer materiais variados e de qualidade.

A leitura literária irá desenvolver um leitor com "posicionamento crítico frente aos recursos expressivos da língua, buscando, ele próprio, novas formas de dizer e ampliando, assim, sua capacidade lingüística" (ibid, p.27). Estes desafios favorecem a atividade cognitiva, porque os textos valorizam a inteligência da criança, sua capacidade interpretativa e possibilitam a resolução de problemas cuja natureza abstrata ela é incapaz de alcançar por outro meio que não seja o universo simbólico. É o desenvolvimento da linguagem operativa por meio da linguagem simbólica.

d) *A escrita.* A escola de educação infantil, ao assumir a responsabilidade de iniciar a criança no desenvolvimento da linguagem operativa, por meio da leitura literária, também estará iniciando o processo de alfabetização, preparando a criança à apropriação do código escrito. Quando a criança se apropriar do código, será mais um passo que integrará texto-mundo-leitor, conduzindo-a "à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais" (SARAIVA, 2001, p.27).

Acreditamos que seja importante desenvolver nas crianças a compreensão sobre a funcionalidade da escrita e sua relação com a leitura. Mostrando que escrever "é uma maneira diferente de produzir linguagem" (CAVALCANTI, 1997, p. 3).

A educação infantil deve oferecer oportunidades variadas para a criança observar o sistema de representação da escrita. Com estas experiências a criança formulará hipóteses a respeito da escrita e compreenderá que o que é dito pode ser escrito e vice-versa.

Enfim, assegurando estes elementos a imaginação, a oralidade, a leitura literária e a escrita desde a escola de educação infantil poderemos contrapor a influência da indústria cultural e, principalmente, a influência da televisão. Ademais este meio considera somente a pré-linguagem – simbólica – e o individualismo, diminuindo a capacidade do indivíduo de refletir e de questionar, porque utiliza a semiformação e não a comunicação.

Constatamos que esta é a importância da educação escolar desenvolver nos alunos a discussão, a reflexão e a mudança de atitudes diante do adestramento da televisão, buscando a verdadeira emancipação e a compreensão crítica, por meio do texto literário.

Na busca deste caminho, sugerimos que na escola de educação infantil ocorra diariamente um momento para a conversa. O professor deve oferecer oportunidades para que as crianças possam falar sobre seu cotidiano, suas experiências, inventar histórias verbais, brincar com a palavra ou participar dos assuntos que outros colegas colocam. É nesta troca com o outro e com o professor que se inicia o trabalho com a linguagem, pois ao falar a criança precisa pensar, organizar as idéias, falar com clareza e dar uma seqüência para que todos possam compreendê-la. Quando a criança ainda não desenvolveu estas habilidades, o professor deve intervir reconstruindo ou fazendo perguntas sobre suas colocações, para que ela repense sobre sua fala.

O professor também deve estabelecer como rotina um momento para a leitura

de histórias. “A leitura diária é importante para que as crianças possam construir um repertório próprio de histórias em uma linguagem diferente da fala cotidiana” (CAVALCANTI, 1997, p.23). Como foi colocado anteriormente, é o professor que oportunizará práticas de leitura, procurando trazer material diversificado. Por exemplo, lendas, contos populares, contos de fadas, poesias, trava-línguas, parlendas, histórias, filmes, notícias, anedotas, texto informativo e outros.

O conto de fadas é um gênero literário que geralmente as crianças apreciam muito, porque certos elementos narrativos se mantêm: passa-se num lugar distante, imaginário, são contados por um narrador anônimo, são protagonizados por heróis e vilões, terminam com finais felizes. As crianças se interessam por estas histórias porque elas trabalham com o imaginário, é o espaço em que tudo pode acontecer, é a literatura da fantasia (ibid., p. 12).

A leitura de rimas, poesias, parlendas e trava-línguas é algo que diverte bastante as crianças. Geralmente são textos de fácil memorização e que dão oportunidade para a criança brincar de ler ou escrever. O mais importante nesta brincadeira é o esforço da criança em relacionar a escrita à fala, assim como o inverso (ibid., p.26).

Outro ponto que merece consideração é o de conduzir as crianças à descoberta literária por meio da biblioteca. Compreendemos ser importante que as crianças tenham acesso aos livros, que elas possam manusear, fazer tentativas de leitura, brincar de “ler” contando e inventando para outros ou para si mesmas. Além disso, quando a criança brinca de ler, ela está se colocando no lugar de um leitor em potencial. Contudo, é importante que o professor ensine os cuidados que se deve ter com os livros e, compreendendo o porquê, as crianças passam a ter uma atitude favorável frente a este material.

Inventar histórias é uma modalidade rica para vincular texto escrito e discurso oral (GROSSI, 1990, p. 41). A criação de história pode ser individual ou coletiva e

este será um dos momentos no qual o professor será o escriba do grupo e sua tarefa é vincular a fala e a escrita. Na tentativa de escrever, a criança se familiariza com os conhecimentos sobre como se escreve, mas também constrói saberes sobre por que e para que escrever (CAVALCANTI, 1997, p. 37).

A dramatização fará com que a criança utilize verbalmente o texto literário, além disso, é uma fonte rica para o trabalho com linguagem porque as crianças gostam e precisam da ludicidade para compreender a realidade. Por isso brincar com os contos de fadas é um trabalho prazeroso. Quando a criança se transforma na “Chapeuzinho Vermelho” ela procura ser fiel ao que ouviu na história. Estará usando as expressões, as frases e as palavras do texto literário, mesmo que ainda não entenda algo do contexto e do enredo.

A música e as artes visuais, que também são formas de linguagem, devem estar presentes no processo de apropriação da língua e no cotidiano escolar. São atividades que trabalham com a imaginação, a criatividade, a atenção, a compreensão e a memória. Explorando diariamente este material o aluno terá mais recursos para se apropriar da linguagem operativa.

Para nós, um trabalho que desbloqueia e fertiliza o imaginário estimula a oralidade, apresenta um novo universo por meio da leitura literária e inicia e prepara para a apropriação do código escrito, dará a possibilidade à criança de se contrapor e não aceitar tão facilmente as imposições da televisão. À escola cabe não se render aos ditames do consumo e à interferência deste meio na formação do indivíduo. O dever da escola é criar meios para que os alunos se apropriem do conhecimento elaborado na história da humanidade, para que assim compreendam, reflitam, cooperem, questionem e participem ativamente, buscando mudanças e melhorias nas relações de nossa sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a presente monografia com o retrospecto histórico para esclarecer o surgimento da escola e da escola de educação infantil. Pudemos constatar que ambas sofreram influências e interferências políticas e econômicas presentes na época. Também constatamos que poucas mudanças ocorreram, porque a escola continua a ser um instrumento da classe dominante, que a usa de acordo com os seus interesses. A escola não consegue se assumir como o lugar de organização e construção de saberes da cultura humana, porque encontra-se diante de uma sociedade dual, de trabalhadores e donos do capital.

Diante deste cenário, a escola tornou-se a expressão da classe que domina, porque transmite valores, hábitos, idéias e crenças que não fazem parte da cultura dos seus alunos. Trabalha com uma cultura irreal, que não consegue revolucionar a sociedade, somente perpetuar o desejo da classe dominante (FORQUIN, 1992, p.34).

Ainda que a escola seja uma forma de inculcar os interesses da classe que domina, a burguesia buscou outras formas de transmitir seus interesses e os meios de comunicação auxiliaram neste processo. Surge a indústria cultural, assim chamada porque carrega em si a produção, a divisão do trabalho, utiliza máquinas e constitui-se com separação hierárquica. É a racionalidade industrial que passa a fazer parte da esfera cultural. O objetivo da indústria cultural é o consumo; para isso, pauta-se na idéia de uma sociedade mais justa e igualitária se os indivíduos consumirem os produtos que oferece. O que a indústria cultural conseguiu fazer foi a alienação, porque inculcou gostos, valores e idéias. Os indivíduos aceitam o que é colocado sem reflexão e não conseguem mudar sua situação, porque os produtos comercializados devem ser consumidos sem direito a questionamentos ou considerações (OLIVEIRA, 2001, p.22).

Simbolizando a indústria cultural, a televisão foi um dos meios que ganhou destaque na nossa sociedade. Passou a transmitir os acontecimentos do mundo sob o foco da indústria cultural. Por meio deste aparelho, o tempo e o espaço ganharam novos conceitos, os indivíduos puderam conhecer lugares, pessoas, situações, o mundo sem sair de casa. Por isso, a televisão mudou nossos hábitos, nossa rotina e delineou uma nova maneira de observarmos a vida.

Mas, ao mesmo tempo que mostrou um mundo novo, neutralizou nossa capacidade de pensar, julgar e refletir sobre o que é transmitido e, principalmente, vem mudando nossa cultura.

A televisão utilizou a pré-linguagem – simbólica – para transmitir seus ideais e penetrar na subjetividade da criança, formando um novo mercado consumidor. Empregou-se a pré-linguagem – simbólica – porque é individual e somente permite a representação, o simbolismo, a leitura de experiências e não a comunicação entre os indivíduos. A comunicação exige linguagem codificada e convencional, coloca em prática o pensamento, as explicações, a compreensão e a modificação do meio (LIMA, 1980, p.205).

Diante deste quadro, a escola pouco tem feito para mudar tal situação; não consegue trabalhar com uma cultura real, muito menos emancipar seus alunos, para que reflitam sobre as imposições que a indústria cultural faz por meio da televisão.

A escola deve resgatar seu papel desenvolvendo e criando meios para que os alunos desenvolvam a comunicação. Para isso, propusemos que, na escola de educação infantil, o professor seja o agente de transformação ao objetivar um trabalho que se pautar na fantasia, na oralidade, na leitura literária e na escrita. Auxiliando e preparando o aluno para ser um leitor de mundo, em decorrência de um trabalho prazeroso e pautado no conhecimento. Buscando formas para que o aluno dialogue com aquilo que lê e faz.

A educação não deve ser modelagem de crianças e muito menos mera

transmissão de conhecimentos, mas deve ser a produção de uma consciência verdadeira. A escola deve cumprir sua função se conscientizando do legado de representações que carrega consigo (ADORNO, 1995, p.117).

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam e KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, nº 9. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. São Paulo: Cortez, 1987.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida (2ª edição), Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar (2ª edição), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola - revistando teorias, descortinando práticas**. São Paulo, Editora Pioneira, 1996.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 4ª ed. – São Paulo, Cortez, 2001.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e SILVA, Gládis E. P. da (org.). **Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CAVALCANTI, Zélia (coord.). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CESARI, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva: revista do centro de ciências da educação**, Florianópolis, v.1, p.11-22, dez.1983.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A educação e a construção de uma sociedade aberta*. In: **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F.Alves, 1989.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1ª edição (14ª impressão), [19--?].
- FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende – **O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

**Pequeno dicionário Michaelis: inglês-português/português- inglês.** São Paulo: Melhoramentos, [1993?].

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

GONZÁLEZ, Maria Del Mar e PADILLA, Maria Luísa. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.** Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII.** São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes.** – São Paulo: Summus, 1980.

MEDRANO, Eliziara Maria Oliveira; VALENTIM, Lucy Mary Soares. A indústria cultural invade a escola brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. A Escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis: Ed. UFSCAR, 2<sup>a</sup> edição, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** – Campinas: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.55).

\_\_\_\_\_. Do ato de ensinar numa sociedade administrada. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 54, p. 9-18, agosto/2001.

PENHA, João da. **O que é existencialismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1972.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. Trad. Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colab. José Augusto Souza Peres...(et al.). São Paulo: Atlas, 1985.

RICHE, Rosa; HADDAD, Luciane. **Oficina da palavra: ler e escrever bem para viver melhor!**. São Paulo: FTD. 1994.

SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados. 1995.

SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. Amor fati prisioneiro. **Cult**, São Paulo, ano IV, n.37, ago. 2000.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992**. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Administração e Supervisão Escolar) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Normas para a apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Editora UFPR, 2000.

VERNANT, Jean-Pierre e NAQUET, Pierre-Vidal. **Trabalho e escravidão na Grécia antiga**. Trad. Maria Appenzeller. – Campinas: Papyrus, 1989.

ZUIN, Antonio A.S.. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, nº 54, p. 9-18, agosto/2001.