

MIGUEL ANGELO MANASSES

**A TELEVISÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA
PEDAGOGIA DA LIBERDADE DE PAULO FREIRE**

**CURITIBA
2010**

MIGUEL ANGELO MANASSES

**A TELEVISÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA
PEDAGOGIA DA LIBERDADE DE PAULO FREIRE**

**Dissertação submetida à Coordenação
do Curso de Pós-Graduação em
Educação, da Pontifícia Universidade
Católica do Paraná, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação**

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

**CURITIBA
2010**

AGRADECIMENTOS

Dizem que agradecer de forma nominal pode ser um risco, na medida em que a memória não é infalível, e podemos injustamente esquecer-se de citar alguma pessoa importante em nossa trajetória estudantil. Contudo, no meu caso, prefiro correr o risco de esquecer-se de alguém, e neste caso peço desculpas, do que deixar de citar os nomes das pessoas que foram importantes durante esta caminhada:

Aos meus pais, Eloy e Eglacir, que me deram o dom da vida e sempre me apoiaram em todos os momentos;

Aos meus filhos Gabriel e Amanda, por compreenderem que nem sempre pude estar ao lado deles;

À Odiceles, pela paciência que teve comigo em virtude dos dias e das noites que dediquei aos estudos;

Ao professor Peri, pois não tenho dúvida que se não fosse por sua sábia orientação e dedicação eu jamais teria concluído esta dissertação;

Aos meus amigos, que sempre me apoiaram neste desafio da minha vida acadêmica, em especial a Juliano e Renata, pessoas que conheci enquanto estudante do mestrado, e que aprendi a admirar.

À professora Maria Lourdes, por ter aceitado participar da minha banca examinadora;

A todos os professores do PPGE da PUCPR, que com seus conhecimentos enriquecem e qualificam o programa, bem como às secretárias Solange e Francineide, pelo carinho e dedicação.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste sonho.

*Matar o sonho é matarmo-nos.
É mutilar a nossa alma.
O sonho é o que temos de realmente
nosso, de impenetravelmente e
inexpugnavelmente nosso.*

(FERNANDO PESSOA, 2006)

RESUMO

Esta pesquisa propôs verificar a possibilidade de utilização da televisão enquanto instrumento de auxílio à escola na tarefa pedagógica, tomando como ponto de partida a reflexão sobre a influência que os programas de televisão causam em crianças e adolescentes dentro e fora do espaço escolar. Para realizar tal tarefa lançou-se mão do pensamento do educador Paulo Freire, tomando por base três de suas obras: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Educação como prática da liberdade* (1984) e *Extensão ou comunicação?* (1977), que apresentam o suporte teórico necessário para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo pela visão crítica que o autor apresenta da leitura dos meios de comunicação e de como deveria ser a prática do educador comprometido com a libertação, diante da tecnologia. Como bibliografia, que fundamentou a metodologia, o trabalho se inicia com a discussão a respeito do conceito de esclarecimento de Kant (1783), partindo em seguida para a questão da formação transformada em semiformação, discutida pelos teóricos ligados à Escola de Frankfurt, em especial Adorno (2000) e Horkheimer (1985), bem como a indústria cultural, que tem na televisão um de seus principais instrumentos, analisada por intermédio da teoria crítica. Posteriormente é introduzida a pedagogia emancipadora de Freire, pautada no diálogo como superação de uma racionalidade instrumental e técnica. Em seguida, autores como Pucci (2007), Ferrés (1996), Penteado (1999), Rezende (1989), Pacheco (1998), Freitag (1989) são apresentados para fundamentar a questão da imagem como técnica de consumo e dominação para, logo em seguida, retomar Freire, por meio do desenvolvimento da conscientização. Por fim, na questão da metodologia fundamentada na bibliografia, Freire (1977; 1980; 1984; 1988; 2000; 2001; 2007 e 2008) e Moran (1991) contribuem para a discussão do papel da escola frente aos programas de televisão assistidos pelas crianças. Quanto aos resultados da pesquisa, foi apresentada uma análise crítica sobre os programas televisivos apontados como os preferidos pelas crianças que participaram da pesquisa e as conclusões apontaram a inexistência de integração entre televisão e escola. Neste caso, a questão central envolve o desenvolvimento da conscientização. A possibilidade de, como defende Freire, por meio da reflexão, do diálogo e da problematização, os indivíduos ultrapassarem a fase da transitividade ingênua, na tentativa de se alcançar a consciência crítica, que permita ao indivíduo agir de forma autônoma e independente. E como desafios, tal como argumentam Freire e Moran, se faz necessário implantar na escola uma sistematização que apresente um conteúdo programático mais democrático e que conte com a participação de professores, alunos e especialistas em comunicação para que juntos enriqueçam o diálogo, transformando a televisão num importante instrumento no auxílio à prática pedagógica, contribuindo assim para o resgate da razão emancipatória, que apresenta, em seu âmago, o esclarecimento.

Palavras-chave: Educação; Televisão; Pedagogia da liberdade; Esclarecimento.

ABSTRACT

This research proposes to verify the possibility of using television as a tool to assist the school in the educational task, taking as a starting point for reflection on the influence that television programs have on children and adolescents in and out of school space. To accomplish this task it employed the thought of educator Paulo Freire, based on three of his works: Pedagogy of indignation: pedagogical letters and other writings; Education as practice of freedom and Extension or Communication?, which present the theoretical support needed to assist in the development of research, especially by the critical view that the author presents the reading of the media and how it should be the practice of educators committed to the release, before the technology. As a bibliography, which funded the methodology, the work begins with a discussion about the concept of enlightenment of Kant, and then left for the training turned into a semi-formation, discussed by theorists associated with the Frankfurt School and the cultural industry, who is on television one of its main instruments, analyzed through critical theory. It is then introduced to emancipator pedagogy of Freire, based on dialogue as the overcoming of a technical and instrumental rationality. Then, authors such as Pucci, Ferrés, Penteado, Rezende, Pacheco, Freitag are submitted to justify the issue of image as a technique of domination for consumption and, shortly thereafter, resume Freire, through the development of awareness. Finally, the question of methodology based on literature, Freire and Moran contribute to the discussion of the role of the school facing the television programs watched by children. As for the results of the research was presented a critical analysis of television programs mentioned as preferred by the children who participated in the survey and the findings pointed to the lack of integration between television and school. In this case, the central issue involves the development of awareness. The possibility, as advocated by Freire, through reflection, dialogue and questioning, individuals exceeds the stage of transitivity naive in trying to achieve critical consciousness, enabling the individual to act autonomously and independently. And as challenges, such as Freire and Moran argue, it is necessary to establish a school to present a systematic syllabus more democratic and with the participation of teachers, students and communication experts to enrich the dialogue together, transforming the television an important tool in helping teaching practices, thus contributing to the recovery of emancipating reason, which has a its core, the clarification.

Keywords: Education; Television; Pedagogy of liberty; Clarification.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 ESCOLA DE FRANKFURT, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO.....	17
2.1 A FORMAÇÃO TRANSFORMADA NA VISÃO FRANKFURTIANA DE SEMIFORMAÇÃO.....	24
2.2 A TELEVISÃO ENQUANTO INSTRUMENTO A SERVIÇO DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	29
2.3 A EDUCAÇÃO NA VISÃO DA TEORIA CRÍTICA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR.....	35
2.4 PAULO FREIRE: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA EMANCIPADORA.....	45
3 A IMAGEM COMO TÉCNICA DE CONSUMO, DOMINAÇÃO E O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO.....	54
3.1 O INCENTIVO AO CONSUMO EXACERBADO POR MEIO DA PROPAGANDA E DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS.....	60
3.2 COMPETIÇÃO, VIOLÊNCIA, SEXO, INDIVIDUALISMO, SUBSTITUIÇÃO DA REALIDADE E TELEDEPENDÊNCIA INCENTIVADOS PELA TELEVISÃO.....	66
3.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO.....	74
4 A CRIANÇA E OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO: O PAPEL DA ESCOLA.....	80
4.1 OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO PREFERIDOS PELOS ALUNOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	87
4.2 A TELEVISÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110

1 INTRODUÇÃO

Uma das frases da comunicação mais debatidas e questionadas é: “a imprensa é o quarto poder”, utilizada como uma espécie de clichê por parte de muitos comunicadores. Ao mesmo tempo, suscita a discussão e se reflete no imaginário popular como uma força supostamente extraordinária deste veículo de comunicação, maximizando a intensidade dos meios de comunicação ao ponto de colocá-los acima de outros sub-sistemas de dominação social, como a igreja, a família e a escola.

Esse sucesso de massificação atingido pela televisão é explicado, entre outros fatores, pela capacidade de gratificação que o veículo revela, posto que uma das funções da televisão é o entretenimento, e pelo viés mercantilista do veículo de comunicação, que apresenta, via de regra, um conteúdo que exige um baixo nível de compreensão por parte do receptor. E, isso com o claro objetivo de mantê-lo “aprisionado” à grade de programação, tudo devidamente mediado pelos índices de audiência os quais, por sua vez, são considerados as principais variáveis que garantem as verbas publicitárias responsáveis pelo pagamento dos custos de produção dos programas e que, em última instância, os mantêm no ar.

Tal esquematismo torna-se visível pela forma como os programas de televisão são distribuídos durante os mais diversos horários. Pela manhã se dá preferência aos programas infantis, sobretudo desenhos animados; no horário do almoço a predominância fica por conta dos jornais, programas esportivos e policiais; à tarde entram em cena os programas voltados para o público feminino que não está inserido no mercado de trabalho, mas que também consome, com temas como culinária, artesanato, moda e notícias sobre “os famosos”; no fim da tarde ganha força a programação para o público jovem; à noite, quando a audiência aumenta significativamente, em virtude do retorno para casa dos indivíduos que estão inseridos no mercado de trabalho, as preferências ficam por conta das novelas, intercaladas com os jornais, transmissões esportivas, programas de auditório, séries e filmes. Entretanto, esta aparente diversidade de opções é falsa, na medida em que há uma padronização dos programas concorrentes, que em sua essência se assemelham, mudando apenas a forma como são apresentados e a qualidade técnica, ou seja,

[...] não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 255).

Obviamente que a manipulação, diferente do que afirmavam os defensores da teoria hipodérmica¹, não ocorre da mesma forma em diferentes indivíduos, pois que tais indivíduos reagem distintamente quando atingidos por determinada mensagem, sendo que a distinção ocorre na medida em que a massa não é completamente homogênea e passiva, sobretudo porque é preciso considerar questões econômicas, sociais, grau de escolaridade, visão de mundo, entre outros fatores, para definir de que forma esse receptor reage a determinados programas televisivos. Contudo, no que diz respeito ao público infantil, o poder de convencimento, persuasão, influência e manipulação da televisão é especialmente forte,

[...] a televisão produz, então, seus maiores efeitos socializadores nas camadas sociais e culturais mais frágeis. Em consequência, as crianças são uma das presas mais fáceis e influenciáveis do meio (FERRÉS, 1996, p. 79).

Além do que a televisão, enquanto meio de comunicação de massa, considerado como um subsistema a serviço da dominação social imposta pela classe dominante, visa o lucro e, conseqüentemente, não se interessa em auxiliar na formação de uma consciência crítica, tornando-se muito mais cativante do que a escola, visto que se apresenta como um veículo democrático que não impõe limites e nem faz exigências. Destarte, a escola via de regra, não é vista como um espaço prazeroso nem tão pouco sedutor por parte das crianças e adolescentes, como indicam os dados coletados nesta pesquisa. Exceção feita aos momentos de lazer, geralmente relacionados com as atividades físicas ou ao intervalo, a escola oferece pouca autonomia aos estudantes, forçados que são a cumprirem regras e com uma carga de deveres geralmente maior do que a de direitos. As tarefas, muitas delas descontextualizadas da realidade das crianças, também não auxiliam no trabalho de cooptar e manter os alunos interessados, o que dificulta a transmissão e a compreensão dos conteúdos propostos.

O sistema formal de educação ainda apresenta a desvantagem de privilegiar, tal como afirma Paulo Freire, a “educação bancária”, pois coloca o professor como

¹ “A posição sustentada por esse modelo pode ser sintetizada com a afirmação de que ‘todo membro do público de massa é pessoal e diretamente ‘atacado’ pela mensagem” (WOLF, 2005, p. 4).

depositário do conhecimento, numa espécie de onisciência diante do aluno não oportunizando a este exprimir seus pontos de vista e opiniões, cabendo ao estudante absorver os conteúdos transmitidos, visto que o educando, partindo do princípio da tabula rasa, nada sabe, impossibilitando o diálogo e impedindo a mediação. De tal maneira que

[...] se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser da experiência narrada ou transmitida (FREIRE, 1988, p. 218).

Esta educação vertical, transmitida de cima para baixo, não problematizando os conteúdos e utilizando-se da narração dos temas, estática, apresentando os conceitos sempre da mesma forma, tem como consequência possível a mecanização dos conteúdos, em que o aluno apenas decora o que lhe foi transmitido, de forma momentânea, com o objetivo de alcançar uma nota minimamente satisfatória que lhe possibilite avançar para a série subsequente, buscando livrar-se de possíveis penalidades, no caso uma recuperação ou até mesmo repetência, num viés funcionalista, ou pior, pode causar um efeito desmotivador caso o aluno não consiga assimilar os conteúdos apresentados, resultando num isolamento ou até mesmo numa possível desistência do mesmo,

[...] na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1988, p. 67).

Outro aspecto negativo da educação “bancária” é a dificuldade que educadores apresentam em se relacionar com os alunos considerados “rebeldes”. Via de regra, utilizando-se da prerrogativa da autoridade, o professor não dialoga com o aluno, ao contrário, aplica punições, como advertências, suspensões, ou então realiza comparações com os colegas considerados como modelos, desmoralizando o aluno na tentativa de “domesticá-lo”. Quando as punições não surtem efeito, o educando é simplesmente deixado à própria sorte, posto como um problema sem solução. Ou seja, neste tipo de pedagogia, o educador é incapaz de utilizar-se do diálogo na tentativa de superar os conflitos entre ele e o educando. Com tamanha desvantagem em relação à televisão, a escola tende a apresentar um comportamento refratário sobre os efeitos da televisão na formação educacional,

social e física das crianças, visto que “segundo os apocalípticos, a televisão provoca todo tipo de males físicos e psíquicos: problemas de visão, passividade, consumismo, alienação, trivialidade...” (FERRÉS, 1996, p. 11).

Na seara dos efeitos negativos que, segundo a pesquisa de Ferres (1996), a televisão causaria às crianças estão ainda a incitação à violência, o incentivo ao consumo, a apresentação de estereótipos que muitas vezes estão distantes da realidade das crianças, exposição a programas pornográficos ou de conteúdo impróprio para determinada faixa de horário, entre outros. Seria a televisão um elemento manipulador das vontades, dos desejos, das expectativas das crianças? Por sua vez, também é exagero afirmar que a televisão é uma ferramenta que, só pelo fato de atingir diversos extratos sociais, tem a capacidade de um nivelamento qualitativo e democrático, ao oferecer indistintamente conteúdos iguais para todos? Para Ferres, há aqueles que defendem a possibilidade da televisão “ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potencialização da aprendizagem...”(FERRÉS, 1996, p. 11).

Esta capacidade de democratização do conhecimento por parte da televisão é, também, questionada na medida em que se pode ponderar que o conteúdo da programação está condicionado a interesses e pressões de determinados grupos econômicos e sociais, que definem o que será ou não televisionado. Ou seja:

[..] o espetáculo que surge na tela não é uma fortuita notícia, e sim uma encomenda, uma composição, uma produção social e política com objetivos predominantemente econômicos (COSTA, 2002, p. 74).

Outro ponto a ser considerado é que, com o advento da televisão a cabo, ocorreu uma distinção no que diz respeito à grade de programação; uma diferença que se observa por questões objetivamente materiais, na medida em que a televisão a cabo possui um custo - mensalidade - o que impede o acesso a todos os indivíduos, criando castas no acesso ao conteúdo televisivo. Essa hipótese vai ao encontro da teoria do distanciamento social², como sugere Sousa (2004):

² “A teoria do distanciamento social ou das diferenças de conhecimento afirma que o consumo dos meios de comunicação tem tendência para aumentar o fosso cultural que se verifica entre as ‘classes’ mais e menos favorecidas” (SOUSA, 2004, p. 70).

[...] as pessoas educacionalmente mais favorecidas reúnem potencialmente condições para absorver mais informação e para melhor integrar essa informação nas suas estruturas cognitivas. Se essas pessoas tiverem capacidade econômica para um acesso regular a nova informação, então o seu nível de conhecimento, a longo prazo, tende a afastar-se do nível de conhecimento das “classes” educacional e economicamente menos favorecidas (SOUSA, 2004, p. 303).

Desta forma, o objetivo da nossa pesquisa **é verificar qual a influência da televisão sobre crianças e adolescentes no espaço escolar**. No campo das pesquisas em comunicação, é possível identificar vários grupos que se preocuparam em estudar os meios de comunicação e seus efeitos nos receptores e na sociedade.

Além da já referida Teoria Hipodérmica (página sete desta dissertação), encontramos também a abordagem empírico-experimental que, ao admitir que as pessoas reagem de forma distinta às mensagens recebidas pela mídia, recusa a possibilidade de manipulação, mas trabalha com a ideia de persuasão. Segundo Wolf (1995, p. 31), “persuadir os destinatários é um objeto possível, se a forma e a organização da mensagem forem adequadas aos fatores pessoais que o destinatário ativa quando interpreta a própria mensagem”. Ainda dentro da área da pesquisa experimental em comunicação, há a abordagem empírica de campo, a qual, segundo Wolf (1995) é também conhecida como “dos efeitos limitados”, que analisa a questão da influência dos meios de comunicação de massa sobre o público. Ainda que estude os efeitos dos meios de comunicação de massa sobre o receptor, a teoria dos efeitos limitados considera que tal influência está inserida em um contexto social mais abrangente:

[...] a teoria dos efeitos limitados deixa de salientar a relação causal direta entre propaganda de massas e manipulação da audiência para passar a insistir num processo indireto de influência em que as dinâmicas sociais se intersectam com os processos comunicativos (WOLF, 1995, p. 45).

A teoria funcionalista da comunicação, por sua vez, sustenta que os meios de comunicação de massa têm como principal função a manutenção da ordem social vigente. Neste caso, existem quatro imperativos funcionais que precisam ser enfrentados pelo sistema social: a manutenção do modelo e o controle das tensões; a adaptação ao ambiente; a perseguição do objetivo; a integração,

[...] quando se afirma que a estrutura social resolve as questões relativas aos imperativos funcionais, pretende dizer-se que a ação social conforme às normas e aos valores sociais contribui para a satisfação das necessidades do sistema... Por exemplo, no que respeita ao problema da manutenção do esquema de valores, o subsistema das comunicações de massa é

funcional, na medida em que desempenha parcialmente a tarefa de realçar e reforçar os modelos de comportamento existentes no sistema social (WOLF, 1995, p. 58).

Todas as teorias até agora apresentadas são de origem norte-americana e tratam as pesquisas em comunicação social pelo viés administrativo, de caráter empírico. A primeira pesquisa em comunicação que considera fenômenos metafísicos, sobretudo as consequências sociológicas e culturais dos efeitos dos meios de comunicação de massa numa sociedade capitalista e industrializada, é a teoria crítica. Os seus fundadores foram os estudiosos ligados à Escola de Frankfurt, sobretudo Max Horkheimer e Theodor Adorno, que em seu livro *A Dialética do Esclarecimento* (1985), utilizam-se do conceito de indústria cultural, em oposição à cultura de massa, para afirmarem que os meios de comunicação de massa constituem um sistema a serviço da ideologia dominante com o objetivo de padronizar os gostos do público, transformando a cultura em mercadoria. Na esteira das teorias comunicacionais europeias, opostas às pesquisas administrativas, surge na França a teoria culturológica que não discute especificamente os meios de comunicação de massa, mas que trata da cultura de massa.

De acordo com Edgar Morin, autor que inaugura os estudos da teoria culturológica,

[...] a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida prática e à vida imaginária, um sistema de projeções de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanista, à cultura religiosa, e entra em concorrência com estas culturas (MORIN, 1969, p. 17).

Nessa lógica, ainda segundo Morin (1969), a cultura de massa se inclui, controla, censura e, concomitantemente, tem a tendência de corromper e desagregar as outras culturas. Por fim, dentro das pesquisas em comunicação, outra corrente que se opõe ao modelo norte-americano de pesquisas em comunicação é a chamada de estudos culturais, também conhecida por Escola de Birmingham. Os defensores desta teoria afirmam que os meios de comunicação contribuem na produção e na reprodução da estrutura social, sendo uma indústria capaz de moldar o conhecimento de acordo com os interesses das estruturas ideológicas que garantem a coesão social do sistema.

Entretanto, ainda que as pesquisas acima mencionadas apresentem as mais variadas respostas para as questões de como os meios de comunicação, analisados

em seus contextos históricos, sociais, econômicos e culturais, interagem com a sociedade, nenhuma delas trata de forma satisfatória da questão da influência da televisão sobre a escola. Mesmo a abordagem “empírica de campo” nem a dos “efeitos limitados” dão conta dessa questão, na medida em que, ainda que ponderando que tal influência não é exercida apenas pelos meios de comunicação de massa, pois de uma maneira geral, engloba a igreja, família, escola, associações, etc., e que as mensagens midiáticas dependem do contexto social na qual elas estão inseridas, os resultados e a aplicação de tal estudo são de caráter eminentemente empíricos, pois “esta teoria situa-se num contexto social claramente de tipo administrativo e está sempre atenta à dimensão prático-aplicável dos problemas investigados” (WOLF, 1995, p. 42). Sendo assim, ainda que se considere a questão da influência como um ponto de partida para se analisar as relações entre televisão e escola, apenas a busca do porquê descontextualizado ou então encerrado em si mesmo não satisfaz os questionamentos que deram origem à minha pesquisa.

Partindo dessa análise a respeito da influência da televisão sobre o público escolar, o referido trabalho tem por objetivo verificar as possibilidades de utilização da televisão enquanto instrumento de auxílio à escola na tarefa pedagógica. Esta questão ganha relevância na medida em que a tentativa de se evitar os supostos efeitos danosos da televisão no processo pedagógico pela simples proibição por parte dos pais, a pedido dos professores, especialistas e autoridades, de que seus filhos assistam determinados programas televisivos, pode apresentar resultados diferentes dos esperados. Isso porque proibir sem justificar poderá causar o efeito contrário e também porque nem tudo que é transmitido pela televisão pode ser classificado como “lixo” cultural produzido pela indústria capitalista e, ainda assim, mesmo o produto resultante da indústria cultural pode ser debatido em sala de aula para ser posto sob o olhar da crítica.

Claro que existem programas impróprios para determinadas faixas etárias em virtude da sua linguagem e do teor de seu conteúdo que realmente devem ser evitados. Mas, nestes casos, se faz necessário um diálogo com a participação dos pais e educadores para que o estudante compreenda porque determinado programa é inadequado para ele. Se atualmente a televisão, assim como a internet e o vídeo-game, ocupam um espaço considerável na vida dos alunos, um dos desafios dos

educadores é converter essa influência em um instrumento pedagogicamente favorável à sua prática.

Se, conforme ponderado anteriormente, as teorias de comunicação não dão conta de apresentar respostas satisfatórias a respeito da questão da influência da televisão no ambiente escolar, justamente por trabalharem somente a questão do porquê descontextualizado, encontra-se no pensamento do educador Paulo Freire, partindo de leituras de três de suas obras: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Educação como prática da liberdade* (1984) e *Extensão ou comunicação?* (1977), o suporte teórico necessário para auxiliar no desenvolvimento do trabalho, sobretudo pela visão crítica que o autor apresenta da leitura dos meios de comunicação e de como deveria ser a prática do educador comprometido com a libertação, diante da tecnologia. A compreensão das obras citadas remete para a possibilidade de, através da crítica, superar a ingenuidade visando alcançar uma leitura de mundo que permita a todos se comunicar e comunicar o inteligido, independente de condicionantes, pois o fato de o indivíduo ser condicionado não significa dizer que o mesmo esteja condenado a uma determinação fatalista, preso a um futuro inexorável, sobretudo porque “a falta de informação não é uma fatalidade”, mas um fenômeno histórico e sócio-político (FREIRE, 2000, p. 36).

Diante disso, surgem naturalmente algumas questões que exigem, ao menos, uma reflexão mais aprofundada. Primeira, considerando que na atualidade a televisão é fonte de informação, pois, conforme afirma Penteado “se houve época em que a escola cumpria essa função, pode-se afirmar que hoje a TV a desenvolve de maneira mais ampla e muito melhor”, de que maneira a escola pode tirar proveito dessa característica do referido meio de comunicação para ampliar sua capacidade de transmissão dos conteúdos escolares exigidos de forma que possa ser utilizado na educação dos alunos? Segunda, admitindo que a informação televisiva seja passível de crítica no que diz respeito ao seu conteúdo, como o professor pode retrabalhar determinados conceitos televisivos em sala de aula, objetivando a participação coletiva e auxiliando na construção do processo de formação da posição crítica dos estudantes? Essas questões se tornam mais contundentes quando Freire apresenta a questão de como a curiosidade humana é construída histórica e socialmente.

Um terceiro questionamento que foi objeto desta pesquisa é o que diz respeito ao interesse e à disposição do educador em trabalhar os conceitos televisivos em sala de aula. Ou seja, admitindo a influência da televisão no processo de formação do conhecimento das crianças, até que ponto o educador se nega a trabalhar esse conhecimento, se é que se nega, por considerar a televisão como um instrumento que deseduca já que “A alfabetização em televisão não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos” (FREIRE, 2000, p. 109) Por fim, admitindo a disposição do professor em transformar a influência da televisão em algo positivo para o processo pedagógico, na busca pela elevação da consciência crítica dos alunos, os conteúdos discutidos em sala de aula devem privilegiar os programas que apresentam conteúdos educativos ou o debate deve ser ampliado, abrangendo os demais programas televisivos?

Assim, por mais que se possa ponderar que a elevação crítica dos alunos não será alcançada de forma homogênea por todos pelo simples fato de que as condições sócio-econômicas que cada estudante apresenta não são homogêneas e, neste caso, é de fundamental importância considerar o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (1997), ao afirmar que alunos oriundos de classes sociais mais abastadas tendem a obter maior sucesso escolar do que os demais em virtude da bagagem cultural que carregam consigo. Transpondo esse conceito para a televisão, aceitar a possibilidade de que haverá uma diferença nas discussões a respeito do conteúdo dos programas, dividida, por exemplo, entre o grupo dos indivíduos que possuem televisão a cabo – que em tese levam vantagem pela diversificação de opções - e os que não possuem, ainda assim esta diferença será amenizada justamente pelo incentivo do professor na formação de um pensamento verdadeiramente crítico,

[...] a formação não eliminará somente os riscos de manipulação, mas intensificará também as oportunidades de aprendizagem. O que era causa de alienação se transformará em oportunidade para a formação. O que era um convite à hipnose se transformará numa provocação para a reflexão crítica. A televisão deixará de ser um meio que adormece para se transformar em um meio que enriquece (FERRÉS, 1996, p. 172).

Incentivo este que mesmo contendo certo nível de subjetividade, posto que a educação não é neutra e o educador é um ser - humano, precisa se opor claramente ao conceito de extensão, que é apresentado por Freire na obra *Extensão ou*

comunicação? (1977), como um conhecimento normatizado, estendido de um sujeito ativo que, neste caso, se coloca em posição superior, para um sujeito passivo que apenas recebe o conhecimento e que é visto e se vê em posição inferior ou que é persuadido a adotar determinados pontos de vista. Por outro lado, a comunicação exige um pensamento coletivo, recíproco, envolvendo sujeitos pensantes, além é claro do objeto a ser pensado, que por consequência rejeita categoricamente a possibilidade do conteúdo da comunicação ser comunicado de um sujeito para outro,

[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Outro aspecto relevante a ser considerado para a aplicabilidade do referencial teórico de Freire na pesquisa é a questão da imagem, posto que a mesma é um elemento fundamental no pensamento freireano. Nesse sentido, como a televisão depende primordialmente da imagem, da mesma forma como o rádio está essencialmente ligado ao som, a leitura crítica da realidade social em que educadores e educandos estão inseridos pode ser feita por intermédio do estudo de imagens e as análises destas certamente serão construções resultantes do imaginário que cada indivíduo fará das mesmas. Assim, ao expor as suas construções em comunhão com os demais membros do grupo - como também reciprocamente possibilitando a exposição dos demais participantes, o que automaticamente rejeita o conceito de conteúdo comunicado de um membro do grupo para outro - as possibilidades de críticas que alunos e professores podem fazer partindo da re-construção das imagens construídas, são plurais.

No que diz respeito aos instrumentos metodológicos da pesquisa de campo, será realizada uma pesquisa com a elaboração de um formulário semi-estruturado, a ser preenchido pelos alunos do ensino fundamental em uma escola pública e outra privada, na região dos bairros Novo Mundo e Portão, contendo questões a respeito das preferências televisivas dos estudantes.

2 ESCOLA DE FRANKFURT, TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO

A sociedade do final do século XX e início do século XXI presencia um estágio de capitalismo em que a informação assume um lugar de grande importância. Atualmente, autores defendem a ideia de que o sucesso ou o fracasso profissional de um indivíduo estaria diretamente ligado a sua capacidade de absorver e transformar informações em ideias que o beneficiem, em um mundo no qual a competição é cada vez mais acirrada. É o que o sociólogo Manuel Castells (2002) apresenta como uma das previsões da teoria clássica do pós-industrialismo, ao afirmar que

[...] a fonte de produtividade e crescimento reside na geração de conhecimentos, estendidos a todas as esferas da atividade econômica mediante o processamento da informação” (CASTELLS, 2002, p. 267).

Já no que diz respeito às, cada vez maiores, desigualdades verificadas entre indivíduos de extratos sociais diferentes, o crescente aumento da fome no mundo, apesar de toda a capacidade produtiva proveniente do desenvolvimento técnico, da miséria e, também, da crescente redução das liberdades individuais, assim como da falta de justiça, a justificativa predominante, conforme afirma Antônio Álvaro Soares Zuin, é que “não progredimos o suficiente” (ZUIN, 1999, p. 07).

Nesse sentido, é inegável a força dos meios de comunicação – impresso, rádio, cinema, televisão e internet - como um sistema elaborado eficazmente com o objetivo de massificar a informação, o qual, pelas gratificações que oferece, termina por suplantiar, no que diz respeito à preferência, sistemas tradicionais de formação e educação do indivíduo como a família, a igreja e a escola. Contudo, ainda que esse processo de sobreposição, de preferência alcançado pelos meios de comunicação de massa sobre os sistemas tradicionais, tenha se tornado mais visível nas duas últimas décadas, sobretudo por conta do desenvolvimento da internet, o mesmo já fora percebido e denunciado por estudiosos que, em 1923, fundaram o Instituto de Pesquisa Social, em Frankfurt, na Alemanha, mundialmente conhecido como Escola de Frankfurt, os quais criaram um referencial teórico para analisar criticamente a sociedade capitalista e seus “aparelhos”, denominado de “teoria crítica”.

Mais de duas décadas depois da fundação do Instituto, dois de seus principais representantes, Max Horkheimer e Theodor Adorno, lançaram, em 1947, o

livro *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985), no qual dedicam um capítulo da obra, intitulado *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, à crítica de que, sob a justificativa da racionalidade técnica e da especialização, a cultura, em suas mais variadas formas de expressão, foi industrializada e o cinema, o rádio e a televisão seriam instrumentos a serviço dessa indústria que apresenta como características principais, a homogeneização e o lucro, visto que

[...] o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 114).

É importante salientar que a expressão “indústria cultural” foi utilizada pela primeira vez na obra acima citada, visto que nos estudos anteriores desenvolvidos por Adorno e Horkheimer, ambos usavam o termo “cultura de massa”. Tal substituição foi feita porque os autores acima citados não queriam que as pessoas entendessem que a indústria cultural pudesse ser uma cultura que surgisse de forma espontânea e natural, oriunda do próprio povo.

Nesse sentido, quanto ao poder da indústria cultural, a crítica de Adorno e Horkheimer (1985) recai sobre a “razão instrumental”, a qual do seu ponto de vista, seria uma deturpação da razão emancipatória iluminista, que tem em sua essência o conceito de Immanuel Kant (1783) a respeito do esclarecimento, a saber que o esclarecimento “significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro”.

Segundo Zuin (1999), é importante ressaltar que Adorno e Horkheimer deixam claro que a contradição de uma sociedade que apresenta um grande desenvolvimento técnico e, ao mesmo tempo, tamanha desigualdade no que se relaciona ao atendimento das necessidades básicas, não é primazia da passagem do modo de produção feudal para o capitalista, já que o objetivo do “esclarecimento”, desde os primórdios “foi o de libertar os homens do medo e transformá-los em verdadeiros senhores, tanto da natureza interna, quando da natureza externa” (ZUIN, 1999, p. 8). Porém, o esclarecimento idealizado por Kant tendo como mola propulsora a razão, a qual por consequência causaria o desenvolvimento da ciência, e que teria como fim libertar o homem de todo o controle imposto a ele, impedindo-o

de gozar da autonomia, passava a impressão de um grande desenvolvimento no início do capitalismo em virtude dos avanços técnicos possibilitados pela divisão do trabalho e verificado pela invenção de máquinas que seriam utilizadas nos diversos setores produtivos.

Os pensadores iluministas promoviam a defesa da razão por entenderem que esta levaria o homem a sua emancipação e eliminaria, de uma vez por todas, o controle exercido sobre os indivíduos por forças tradicionais da Idade Média, como a nobreza e a igreja, que lançavam mão de práticas “tiranas”, “irracionais” e “supersticiosas” para manter o povo à margem do conhecimento e sob o domínio do medo. Por consequência, seria possível alcançar a tão almejada formação, qual seja, “o de corresponder ao resultado inevitável de uma sociedade que se libertou das amarras morais e materiais correlatas aos regimes sociais pré-capitalistas” (ZUIN, 1999, p. 14). Ideologicamente, o discurso burguês defendia que não havendo mais a predominância e o controle da igreja ou do Estado absolutista sobre os cidadãos, o desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada indivíduo dependeria tão somente do próprio indivíduo, ou seja, de sua capacidade intelectual, já que todos teriam as mesmas oportunidades de ascensão social. Kant, em seu ensaio denominado *O que é esclarecimento?* (1783), avança em tais proposições e afirma que o homem instruído tem o dever, no uso público da razão, de externar seus pensamentos ao mundo:

Esse Esclarecimento não exige todavia nada mais do que a *liberdade*; e mesmo a mais inofensiva de todas as liberdades, isto é, a de fazer um *uso público* de sua razão em todos os domínios. Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: *raciocinai* o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas *obedecei*!). Em toda parte só se vê limitação da liberdade. Mas que limitação constitui obstáculo ao Esclarecimento, e qual não constitui ou lhe é mesmo favorável? Respondo: o uso *público* de nossa razão deve a todo momento ser livre, e somente ele pode difundir o Esclarecimento entre os homens; o uso *privado* da razão, por sua vez, deve com bastante freqüência ser estreitamente limitado, sem que isso constitua um entrave particular o progresso do Esclarecimento. Mas entendo por uso público de nossa razão o que fazemos enquanto *sábios* para o conjunto do *público que lê*. (KANT, 1783, p. 3)

A diferenciação entre o uso público e o privado da razão se dá no sentido de que, enquanto cidadão subordinado a uma organização, instituição ou governo, o homem não está proibido de raciocinar, mas deve obedecer a essa organização, instituição ou governo, o que exige uma neutralidade, no que diz respeito à opinião,

sobre determinados assuntos. Por exemplo, um professor, ainda que discorde de determinadas atitudes tomadas pela direção do colégio no qual leciona, não pode externá-las para a sua classe de alunos, ainda que seja instigado pelos mesmos a tecer comentários a respeito do assunto. Este é o entendimento do uso privado da razão. Contudo, como indivíduo livre que é, dotado da capacidade de raciocinar, este cidadão, enquanto membro de uma comunidade, tem o direito e a obrigação inclusive de expor seus pensamentos, ainda que sejam contrários aos princípios defendidos pela instituição na qual ele atua, e tornando público estes pensamentos, por intermédio de livros, por exemplo, deixar que a população analise-os, tirando suas próprias conclusões:

A razão une os cidadãos que querem transformar a ordem vigente. Fazer uso público da razão não significa, pois, permanecer no campo da especulação: é uma atitude eminentemente prática, política. O sábio deve colocar suas obras a serviço do público (PUCCL, 2007, p. 21).

Evidentemente que dentro desse contexto de defesa de uma razão elaborada para a emancipação do homem, a educação teria um papel fundamental, na medida em que ela seria percebida como um instrumento para se atingir o esclarecimento e que deveria estar acessível a um número maior de pessoas oriundas das mais diversas camadas da sociedade, e a responsabilidade em propagar essa educação emancipadora era do Estado, da sociedade civil e do próprio indivíduo. Esta nova visão de educação proposta pela razão iluminista, mais democrática e com uma maior distribuição de responsabilidades, historicamente identificada com a Idade Moderna, confrontava-se claramente com o ideário da Idade Média, época em que cabia à igreja a função de educar a sociedade e ela, a Igreja, o fazia por meio do mito, das ameaças, castigos e da submissão. Com a supremacia da burguesia sobre os regimes absolutistas e feudais, cristalizada pelas revoluções que varreram a Europa, nos séculos XVIII e XIX, ocorreu também a vitória da razão emancipatória sobre “os mitos e a ignorância”.

Contudo, ainda que considerassem a razão emancipatória, idealizada pelos iluministas, como uma possível fonte de diminuição das desigualdades e a chave para se chegar ao verdadeiro pensamento autônomo, os frankfurtianos não deixaram de apontar que subalterna a esta razão emancipatória havia também a razão instrumental e que com o surgimento e posterior desenvolvimento do capitalismo monopolista, identificado com a industrialização e o processo produtivo

massificado, ocorre a inversão no domínio de forças da razão e a razão instrumental termina por superar a razão emancipatória. Tal afirmação é destacada por Bruno Pucci, no livro *Teoria Crítica e Educação* (2007), ao afirmar que:

Na leitura de Adorno e Horkheimer, a Razão Iluminista, desenvolvida pela burguesia desde os inícios da era moderna, continha em sua afirmação primeira as dimensões emancipatória e instrumental, a segunda integrada e a serviço da primeira... A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão e privilegiando sua dimensão instrumental (PUCCI, 2007, p. 23).

Essa superação fez com que o modelo ideal para se chegar à razão não considerasse mais o subjetivismo, taxado como ideológico, metafísico, sem explicação lógica e, portanto, arcaico, mas, sim, o domínio da técnica pelos detentores do capital, transformando a essência do saber iluminista em um instrumento de dominação da classe burguesa sobre as demais classes sociais. O que significa dizer que a ideologia burguesa de justiça, liberdade, igualdade e democracia, baseada no desenvolvimento da ciência e de uma educação universal, ficou restrita à teoria e a razão pela qual o discurso teórico não se efetivou na prática está contida na própria lógica intrínseca do capitalismo, que pressupõe a predominância das relações materiais sobre as demais forças existentes no sistema e que tais relações desequilibram a teórica igualdade de oportunidades, visto que:

Nunca houve na história da humanidade um período como esse, no qual o progresso incalculável das forças produtivas fosse atrelado a uma degradação inédita tanto da natureza externa quanto da interna. O devaneio da formação, que representa o ápice do desejo de reconciliação do esclarecimento com a sua própria contradição interna, sobreviverá apenas no plano ideológico na sociedade do capitalismo tardio (ZUIN, 1999, p. 15).

No campo da ciência e, por consequência, da educação, a razão instrumental impôs o domínio do positivismo na produção intelectual e na elaboração de conteúdos programáticos, com destaque para o empirismo e modelos padronizados, reproduzidos de maneira uniforme e mecanizada, com o objetivo de orientar as massas. Dentro desta lógica, as ciências aplicadas, lideradas pela matemática, ganham força e assumem a condição de grandes representantes do positivismo. Como afirma Horkheimer, em seu livro *Eclipse da Razão* (2003):

Como já se tem afirmado, com frequência e corretamente, a vantagem da matemática – o modelo de todo o pensamento neopositivista – reside justamente nessa “economia intelectual”. Complicadas operações lógicas

são levadas a efeito sem real desempenho de todos os atos intelectuais em que estão baseados os símbolos matemáticos e lógicos. Tal mecanização é na verdade essencial à expansão da indústria; mas se isso se torna a marca característica das mentalidades, se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente aprendida. (HORKHEIMER, 2003, p. 31).

O caráter da objetivação da razão em busca da verdade, no qual tudo o que fosse criado precisaria necessariamente apresentar uma utilidade para que tivesse valor, gerou a degradação do pensamento autônomo, pois a ciência não estava mais a serviço da evolução do homem na busca pela equidade, mas condicionada aos interesses do capital. Sendo assim, “a verdade transformou-se numa atitude prática e esse culto pragmatista passou a considerar como legítima somente a experiência científica conforme é desenvolvida nas ciências naturais” (PRESTES in PUCCI, 2007, p. 95).

A indústria cultural, de acordo com os pensadores frankfurtianos, tem um papel fundamental na disseminação da razão instrumental, pois sob o seu monopólio, constituído pelo sistema do qual fazem parte o cinema, o rádio e a televisão, controlados pelos detentores do capital, que têm como objetivo final e maior a reprodução exacerbada desse próprio capital, a sociedade assume um papel de homogeneidade, hipnotizada pela falsa sensação de democracia, liberdade, felicidade, sobretudo por oferecer à população a possibilidade de adquirir bens culturais, enquanto mercadorias e, portanto, incentivando o consumo, mas desde que não haja nada novo, original, criativo, nem tampouco muito complexo, que exija um esforço mental acima daquele aceitável pela razão instrumental. A evolução tecnológica e a industrialização possibilitaram a produção em série de uma gama incalculável de produtos da cultura de massa, que passam a falsa impressão de opção por parte de quem os está adquirindo, justamente por serem vendidos como se fossem novidade ou então exclusivos, quando na verdade essa diferenciação é apenas estética, se apresentando nos detalhes, tudo para dar impressão ao consumidor de que ele tem liberdade de escolha e de que se determinado produto da cultura de massa for demasiado caro para a sua condição financeira, existirão outros mais baratos que ele poderá adquirir, o que também favorece a indústria cultural visto que quantifica os consumidores:

O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar,

como que espontaneamente, em conformidade com seu level, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para o seu tipo. Reduzidos a um simples material estatístico, os consumidores são distribuídos nos mapas dos institutos de pesquisa (que não se distinguem mais dos de propaganda) em grupos de rendimentos assinalados por zonas vermelhas, verdes e azuis (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 116).

No campo da educação, por esse prisma, a indústria cultural, utilizando-se dos meios de comunicação de massa, compete e ganha terreno sobre os sistemas tradicionais de formação do indivíduo, como a família e a escola.

2.1 A FORMAÇÃO TRANSFORMADA NA VISÃO FRANKFURTIANA DE SEMIFORMAÇÃO

Como já foi afirmado anteriormente, o pensamento burguês defendia a proposição de que livre das amarras que tanto limitaram o seu desenvolvimento, o indivíduo, “livre e esclarecido”, utilizando-se da razão para tomar suas próprias decisões, o que vale dizer, sem tutores que raciocinassem e decidissem por ele, teria plenas condições de, se utilizando do livre arbítrio, melhorar seu nível social, em igualdade de condições com os demais indivíduos da sociedade, já que a própria sociedade, assim constituída, garantiria essa condição. É o que pode ser chamado de o ideal de formação plena.

Porém, os frankfurtianos, sobretudo Adorno, Horkheimer e Marcuse, questionam essa pseudo-equidade e afirmam que a indústria cultural, de forma impositiva, deturpou a tão sonhada formação transformando-a em semiformação. Para os frankfurtianos, o cerne da questão está na separação entre o belo e o útil, enfatizando que tal divisão ocorre desde a antiguidade. Entretanto, em sociedades que eram fundamentadas no modo de produção escravista, a divisão entre o belo e o útil, se fazia necessário para a própria manutenção do sistema, pois

De fato, um modo de produção, balizado na reprodução do trabalho escravo encontrou, na dimensão da filosofia, o espaço necessário para a preservação daquelas qualidades que seriam imediatamente destruídas, caso fossem usufruídas por aqueles que vivenciassem as agruras e as dificuldades das relações contingenciais (ZUIN, 1999, p. 47).

Sendo assim, tal divisão era vista não apenas como normal, mas necessária para a manutenção do modo de produção vigente. Por consequência, o acesso à

formação, por meio da educação e apreciação dos bens culturais, era restrito a uma pequena parcela da população. Tal lógica se manteve basicamente inalterada até o final da Idade Média. Porém, como afirma Zuin, com o advento do capitalismo, a classe burguesa não poderia mais respaldar uma formação limitada a poucos cidadãos, sob pena de se contradizer no campo ideológico,

Não seria mais conveniente uma separação, garantida socialmente, entre aqueles que seriam destinados, pelo próprio princípio da hereditariedade, ao ócio e à contemplação e aqueles que estariam como que acorrentados ao reino das necessidades (ZUIN, 1999, p. 48).

Igualando forçosamente indivíduos de estratos sociais distintos, sob a premissa de que todos são cidadãos, vivendo numa sociedade democrática e livres, podendo também através do livre arbítrio, vender a sua força de trabalho para quem detém os meios de produção, falseia-se a ideia de que tais “cidadãos” estão, como afirma Zuin, limitados a duas escolhas, a saber: ou se conformam com as possibilidades praticamente nulas de intervir no processo social, já que não são os proprietários dos meios de produção, se obrigando então a terem que se sujeitar aos ditames do patronato, ou então são considerados como marginalizados, excluídos da sociedade. Como resultado, o trabalhador não tem outra escolha que não seja vender a sua força de trabalho, único bem que possui, para garantir a sua sobrevivência e de seus dependentes e, de acordo com Adorno, é nesse momento que a indústria cultural entra em cena na tentativa de amenizar a difícil rotina imposta pelas relações de produção, que impossibilita o tempo ocioso necessário para alcançar a formação ideologicamente defendida pela burguesia, vendendo bens culturais às massas

Sem que esta socialização do acesso signifique a efetivação do potencial libertador, humanizador, conscientizador e crítico da cultura como momento formador, educacional em seu sentido amplo (MAAR, 2007, p. 141).

A consequência de tal processo, ainda segundo Adorno, é a transformação da formação em semiformação, sendo importante frisar que o conceito de semiformação não pode ser entendido como um processo que se desenvolve em direção à formação, algo como se fosse um estágio ou uma etapa evolutiva, ao contrário, denota uma deturpação da formação e, portanto, completamente oposta à ideia de emancipação.

Evidentemente, mesmo considerando que a separação entre o belo e o útil sempre existiu, assim como sempre foi muito bem definido quem tinha a incumbência de trabalhar e quem tinha direito ao ócio e à formação, a questão da fetichização dos produtos culturais só aconteceu com o surgimento do capitalismo, porque foi no referido sistema econômico que ocorreu “o necessário desenvolvimento das forças produtivas que permitiria espalhar o atributo de cidadão indistintamente para todos” (ZUIN, 1999, p. 55). Se por um lado, o progresso e o desenvolvimento tecnológico vivenciados, após as revoluções burguesas, se tornaram um impedimento na busca pelo esclarecimento, na medida em que, por meio da indústria cultural, bloquearam a formação da autonomia nos indivíduos, por outro lado, permitiram a reprodução em série de bens de consumo que eram destinados à elite, popularizando-os e os colocando ao alcance das classes menos favorecidas. Toda esta orquestração visava basicamente dois objetivos: fazer com que o trabalhador tivesse uma falsa válvula de escape rumo ao ócio, já que era submetido a extenuantes jornadas diárias de trabalho e incentivar o consumo. A crítica dos frankfurtianos a esse discurso, sobretudo a crítica de Adorno, e que Barbara Freitag apresenta no seu livro *Política Educacional e Indústria Cultural* (1989), é de que:

Longe de “democratizar” um bem cultural, a indústria cultural, ao produzir ou reproduzi-lo (em série), tornando-o acessível a todos, passa a oferecê-lo, juntamente com sabonetes, automóveis, sapatos e outros produtos de consumo, descaracterizando-o, utilizando-o para vender os olhos do consumidor, distorcer sua percepção, embalá-lo em ilusões, subverter seu senso crítico. O produto (original ou reproduzido) da indústria cultural visa, em suma, entorpecer e cegar os homens da moderna sociedade de massa, ocupar e preencher o espaço vazio deixado para o lazer, para que não percebam a irracionalidade e injustiça do sistema capitalista, no qual estão inseridos como marionetes, atuando no interesse da perpetuação *ad infinitum* das relações de produção alienantes e exploradoras (FREITAG, 1989, p. 57).

Como resultado, os bens culturais que, ideologicamente, visavam à formação do indivíduo, perdem o caráter cultural e se transformam em produtos comerciais e, portanto, vendáveis como valor de troca, pela imposição do mercado capitalista. O consumo dos bens culturais por parte das massas, bens que antes do advento da indústria cultural estavam disponíveis apenas à elite, ajudam a eliminar o senso crítico das classes menos favorecidas que, entorpecidas por tais produtos, não discutem e sequer percebem as duras relações de produção nas quais estão inseridas, na condição de exploradas. Outra importante característica da deturpação

da formação em semiformação, via indústria cultural, é que os produtos culturais são elaborados para que sejam facilmente absorvidos pelo público consumidor. De acordo com Adorno, um bom exemplo pode ser observado na música popular, em que as letras quase sempre são de fácil compreensão, para que o público rapidamente se familiarize com as músicas e as consuma, entretanto, praticamente não há diferenças de sonoridade entre uma música e outra, pois

[...] a rigor, não existe a introdução de nada de novo, ou melhor, se há a impressão de que se trata realmente de alguma novidade, quando algum detalhe é introduzido, essa falsa noção se esfacela, quando se emprega um mínimo de rigor na investigação da perene repetição de compassos nitidamente disfarçados na aparência da originalidade (ZUIN, 1999, p. 59).

Neste sentido, a tentativa de popularização da chamada arte erudita ou da cultura elitizada não ocorre, como enfatiza Adorno, apenas na música e, sim, em todas as áreas da formação. Porém, o prejuízo causado pela indústria cultural no que diz respeito à deturpação da originalidade tanto da cultura de elite, quanto da cultura popular, é irreparável. Sob o discurso de reduzir a dificuldade de acesso dos indivíduos das classes menos favorecidas aos bens culturais, na tão sonhada busca pela razão emancipatória idealizada pelos iluministas, a indústria cultural, por meio da técnica, revela seu verdadeiro objetivo: o de transformar a todos em consumidores indistintos. Ou seja, a indústria cultural

Força a união dos domínios, separados há milênios, da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação civilizadora, o elemento de natureza resistente e rude, que lhe era inerente enquanto o controle social não era total (ADORNO, 1987, p. 287).

Entretanto é importante frisar que, em virtude da forma como Adorno apresenta a deturpação dos bens culturais da elite, o frankfurtiano, juntamente com o seu colega Horkheimer, foram alvo de críticas, acusados de elitistas, pessimistas e de denunciarem a vitória irreversível da razão instrumental sobre a razão emancipatória. Tais questionamentos afirmam que os frankfurtianos, ao apresentarem as bases da teoria crítica, perceberam os mecanismos de manutenção e reprodução do capitalismo, mas não propuseram uma solução para superar esse estado de coisas. A crítica feita por eles no sentido de explicar como ocorreu a fetichização dos bens culturais, transformados em valor de troca, se dava, segundo alguns dos seus críticos, pela incapacidade dos frankfurtianos em

aceitarem a cultura de massa e de apresentarem uma dialética paralisada, que não discute uma alternativa possível à razão instrumental. Contudo, Pucci argumenta que Adorno e Horkheimer, ainda que tenham dado mais atenção em seus estudos à crítica da razão instrumental, não negligenciaram a negação da mesma, ou seja, a negação da negação, mostrando que acreditavam na razão emancipatória.

Desta forma, segundo Pucci, é possível identificar dois momentos distintos na dialética frankfurtiana: o momento da negação, quando os frankfurtianos apresentam a teoria crítica como forma de denunciar os irracionalismos e o momento em que a teoria crítica serve como instrumento de anúncio da razão emancipatória. No primeiro caso, cabe à razão carregar a bandeira da denúncia contra a mistificação das massas, ou seja, negar o avanço do totalitarismo, da imposição, autoritarismo, da miséria, da escravidão, da exploração, da semiformação, travestidas de fatos e promessas que procuram dificultar a tomada de posição, de livre e autêntico pensamento de cada indivíduo, pois “A razão ajuda a romper o círculo, a trazer o novo. Por isso, os frankfurtianos insistem em não abrir mão da Razão. O ofuscamento da Razão é a perda do ideal revolucionário do iluminismo” (PUCCI, 2007, p. 33). Já no segundo caso, Pucci argumenta que o ideal iluminista de livrar o homem das amarras que insistem em impedir o seu desenvolvimento e sua formação, permanece até hoje no núcleo da teoria crítica, por intermédio da razão, e apresenta uma análise dessa argumentação em três momentos distintos da Escola de Frankfurt: a primeira análise tem como ponto principal o texto de Horkheimer, *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1991) no qual, em oposição aos ideais positivistas, representados pela teoria tradicional, em que o pensamento científico estava hipnotizado pela objetividade e que na ânsia de apresentar resultados práticos se esqueceu do caráter real da ciência, ou seja, ignorou a sua finalidade, Horkheimer sinaliza que a teoria crítica apresenta como um dos seus postulados principais a defesa da relação teoria-prática que, segundo o frankfurtiano, é uma exigência indispensável para que o indivíduo alcance a sua emancipação. Como não há interesse da classe burguesa em aplicar na prática conceitos que ideologicamente ela defende na teoria, então

[...] a função da teoria crítica torna-se clara se o teórico e sua atividade específica são considerados em uma unidade dinâmica com a classe dominada, de tal modo que a exposição das contradições sociais não seja meramente uma expressão da situação histórica concreta, mas também um fator que estimula e que transforma (PUCCI, 2007, p. 36).

A segunda análise corresponde ao período em que os frankfurtianos viveram no exílio, nos Estados Unidos, e que tiveram contato com a cultura norte-americana. Neste período, destacam-se as obras *Dialética do Esclarecimento* (1985), *Eclipse da Razão* (2003) e *Minima Moralia* (1993). Segundo Pucci (2007), foi um período de afastamento do ideal iluminista da razão emancipatória, quando os frankfurtianos se resignam com a força da razão instrumental, ideologicamente servindo aos interesses do capitalismo, o que, obviamente, impede a possibilidade da formação de indivíduos com capacidade de pensamento autônomo. É um período de extremo pessimismo dos frankfurtianos, durante o qual eles não apresentam nenhuma alternativa diante da indústria cultural. Desta forma, cabe à teoria crítica somente a negação,

Ou seja, a razão crítica se manifesta enquanto negação, denúncia do sistema que vai se estabelecendo, com chances reduzidíssimas de esboçar uma reação de rearticulação da práxis transformadora (PUCCI, 2007, p. 39).

A terceira e última análise diz respeito aos textos escritos por Adorno, no período compreendido a partir da segunda metade da década de 1950 quando, segundo Pucci (2007), são destacadas duas realidades, em teoria, completamente opostas: a experiência europeia de reconstrução democrática, após o término da segunda guerra mundial e o medo do ressurgimento da barbárie fascista, sendo que os principais livros estudados são: *Teoria da Semicultura* (1959); *Anotações sobre Teoria e Prática* (1969); *Dialética Negativa* (1965) e *Teoria Estética* (1970) em que

[...] ao mesmo tempo que sacode a razão para reanalisar criticamente o presente à luz desse passado tenebroso, para que não volte mais, Adorno é mais sensível às possibilidades de transformações profundas na sociedade capitalista, apesar da ênfase na onipresença da razão instrumental (PUCCI, 2007, p. 40).

2.2 A TELEVISÃO ENQUANTO INSTRUMENTO A SERVIÇO DA INDÚSTRIA CULTURAL

Ao se fazer uma análise histórica a respeito da evolução dos meios de comunicação, desde a invenção da imprensa, através dos tipos móveis de Gutenberg, no século XV, fica claro que foi com o advento do cinema, do rádio e, especificamente da televisão, que os mesmos – neste caso vistos como uma

indústria a serviço da classe hegemonicamente dominante – atingiram as massas menos favorecidas da população:

Ainda que movimentos sociais, como a Reforma, a Revolução Francesa, tenham já reivindicado a escolaridade para toda a população, reconhecendo e referendando a necessidade de estender o conhecimento do código escrito a todos, hoje cinco séculos depois enfrentamos, especialmente nos países de Terceiro Mundo, o sério problema de altas taxas de analfabetismo. Enquanto em cinco séculos os meios impressos ainda não se fizeram acessíveis a extensas camadas da população, em um quarto de século o meio televisivo atingiu a todos (PENTEADO, 1999, p. 41).

Como já foi dito anteriormente, a televisão é capaz de vencer, no que diz respeito à preferência, sistemas tradicionais de formação do indivíduo como escola, família e igreja, mas o que torna este veículo de comunicação tão poderoso e atraente à população?

Segundo Adorno (1987), para responder a esta pergunta é importante não dissociar as questões artísticas, sociais e técnicas do veículo, visto que as três estão intimamente ligadas. Para o frankfurtiano, a televisão é um híbrido entre rádio e cinema, um passo adiante no desenvolvimento das comunicações elaborado pela indústria cultural para conquistar as massas. Desta forma, a proposta da televisão seria atingir todos os sentidos da percepção humana superando, portanto, o rádio, já que oferece o sentido da visão e suplantando também o cinema que, apesar de apresentar tanto som quanto imagem, tem a desvantagem de não conseguir penetrar nos lares das pessoas. Por consequência, “preenche-se a lacuna que ainda restava para a existência privada antes da indústria cultural, enquanto esta ainda não dominava a dimensão do visível em todos os seus pontos” (ADORNO, 1987, p. 346).

Claro que os filmes televisivos ainda não podem ser comparados às películas cinematográficas na questão do efeito causado no público, primeiro porque o cinema ainda tem a primazia de lançamento das produções e, segundo, porque a dimensão da tela e a qualidade do som dentro de uma sala de cinema atraindo o espectador bem mais do que um monitor de televisão. Porém, até estas duas “vantagens” do cinema em relação à televisão diminuíram, já que atualmente a defasagem de tempo para a estreia de um filme na televisão que passou pelo cinema é cada vez menor, sem contar as produções que são transmitidas diretamente pela televisão, que sequer passam pelo cinema, e também porque devido ao desenvolvimento da tecnologia,

os monitores de televisão estão cada vez maiores e mais leves e com excelente qualidade tanto de imagem quanto de som. Basta verificar o crescente número de *Home theater* vendidos nas lojas especializadas. Tal proximidade com o público deu ao referido veículo de comunicação uma popularidade ímpar e que, junto à população jovem só encontra concorrência, mesmo que distante, na internet. Ainda segundo Adorno, a televisão colaborou sobremaneira para o retrocesso da razão emancipatória e, por consequência, ao avanço da semiformação, já que favorece o distanciamento entre as pessoas, que muitas vezes preferem ficar em casa assistindo a determinado programa televisivo do que se relacionar com outros indivíduos no mundo real, diminuindo as possibilidades de interação social e de avanço no desenvolvimento crítico.

Sendo o grande carro-chefe da indústria cultural, a televisão tem na técnica de produção, distribuição e comercialização dos programas, além da suposta diversidade, o seu principal diferencial para concretizar o fetiche de se transformar em mercadoria de consumo. Porém, esta aparente diversidade e opções são falsas na medida em que há uma padronização dos programas concorrentes, que em sua essência são idênticos, mudando apenas a forma como são apresentados e a qualidade técnica, o que se consegue através de investimentos financeiros, ou seja,

Não somente os tipos das canções de sucesso, os astros, as novelas ressurgem ciclicamente como invariantes fixos, mas o conteúdo específico do espetáculo é ele próprio derivado deles e só varia na aparência (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 255).

Não se pode ignorar também o fato de que a televisão, enquanto instrumento produtor e reproduzidor dos interesses da classe dominante, apresenta uma técnica de fácil entendimento, tanto linguagem quanto simbologia, fazendo com que sua mensagem seja compreendida por indivíduos das mais diferentes faixas etárias e estratos sociais.

Há na mídia uma equivalência de temas, valores, afetos, saberes: é assim que, por exemplo, a atriz da telenovela poderá estar lado a lado com um ministro de Estado ou com um catedrático de renomada instituição universitária, e opinará sobre a violência praticada com crianças pequenas no Brasil (FISCHER, 2000, p. 89).

Somando-se a isso, se pode dizer que a televisão atua como uma espécie de ópio, ou um anestésico, buscando distrair e desconectar o indivíduo da dura rotina a

ele imposta diariamente, em virtude das desigualdades nas relações de trabalho existentes na sociedade capitalista

Elas (as imagens) devem dar brilho ao seu cotidiano cinzento, e se assemelharem no essencial: de sorte que são antecipadamente inúteis. O que fosse diferente seria insuportável, porque recordaria aquilo que lhe é vedado. Tudo se apresenta como se lhe pertencesse, porque ele próprio não se pertence (ADORNO, 1987, p. 349).

No que diz respeito à capacidade de democratização oferecida pela televisão, já que teoricamente este veículo de comunicação não impõe restrições para assisti-lo, tal característica é questionada na medida em que se pode ponderar que o conteúdo da programação está condicionado a interesses e pressões de determinados grupos econômicos e sociais, que definem o que será ou não televisionado, ou seja, fica claro que existe tanto uma opressão, quanto uma imposição vinda de cima para baixo.

Os dados coletados em nossa pesquisa permitiram a constatação de que a escola não é vista como um espaço prazeroso, nem tão pouco sedutor por parte das crianças e adolescentes.

Por outro lado, em seu livro *Educação e Emancipação* (2000), Adorno faz questão de ressaltar que não é contrário à televisão propriamente dita, justificando que suas críticas a este veículo de comunicação se dão pela forma como o mesmo se apresenta, ou seja, a serviço da indústria cultural, e que, portanto, favorece a divulgação das ideologias da classe dominante. O frankfurtiano sustenta ainda a substituição do conceito de ‘formação’ para ‘informação’ na televisão, enfatizando que mesmo não possuindo o mesmo significado do conceito de formação, informação é mais do que somente expor os acontecimentos como se não fizesse parte do processo também, ou seja, informar permitiria uma reflexão a respeito do assunto noticiado. Ainda, no livro *Educação e Emancipação* (op. cit), há um capítulo denominado “Televisão e formação” que, na verdade, é um debate ocorrido entre Adorno e o professor Hellmut Becker, então presidente das Escolas Superiores de Educação Popular da Alemanha, pela rádio Hessen, em 1963, e mediado por Gerd Kadelback. Nesta discussão, tanto Adorno quanto Becker enfatizam a questão da possibilidade de se assistir televisão sem se curvar aos efeitos ideológicos da mesma e que tipo de televisão poderia ser essa. A questão da propaganda é colocada em discussão já que, segundo os autores, o que se vende na televisão é a

tentativa de uma padronização positiva, invariavelmente falseando a realidade, desvirtuando assim qualquer possibilidade de análise ou, quando muito, servindo como único meio de formação de opinião.

Segundo Becker, a consequência de tal embuste, sobretudo nas crianças e adolescentes, é a provável formação de estereótipos, modelos deturpados da realidade:

Posso sugerir uma versão bem direta da questão? Penso que no fundo existe o perigo de os jovens procurarem imaginar o amor, por exemplo, tal como ele é apresentado na tevê, isto é, assumam para relações humanas muito diretas representações estereotipadas antes que eles mesmos as tenham vivido. E que em seu próprio desenvolvimento procedam fixados em representações estereotipadas (ADORNO, 2000, p. 81).

Adorno vai mais além ao que se refere ao pensamento de Becker ao afirmar que o problema específico gerado por esta propaganda enganosa é o conteúdo dos programas televisivos, pois por mais que a trama, filme ou desenho coloque os protagonistas diante de situações de extrema dificuldade e sofrimento, no final sempre há uma saída, na qual os mocinhos invariavelmente vencem e os vilões nunca escapam das punições. Tal engodo serve para retirar o senso de realidade dos indivíduos e fortalecer a substituição no subconsciente de cada telespectador dos problemas reais e que precisam ser enfrentados em seus diversos estágios da formação, por um teatro de ilusões. Contudo, o frankfurtiano faz questão de frisar que a televisão, mesmo sendo considerado o principal veículo de comunicação, subordinada à indústria cultural, não atua isoladamente na deturpação da formação, pois é ladeada pelo rádio, jornais e revistas.

Num segundo momento do debate, Adorno e Becker apresentam possibilidades acerca da televisão servir como instrumento de auxílio na formação dos indivíduos, admitindo inseri-la no ambiente escolar. A discussão gira em torno da televisão educativa, onde os autores se mostram favoráveis a introdução da mesma no ambiente escolar, objetivando a qualificação dos estudantes. É interessante ressaltar a explanação feita por Becker que admite o poder de atração de uma aula televisiva – vale lembrar que esta entrevista aconteceu em 1963 – trazendo uma similaridade em certo sentido com o atual momento por qual passam alguns níveis da educação brasileira com a introdução da Educação a Distância (EAD), mas deixando claro que a simples substituição de um professor por uma aula gravada, é um equívoco e que tal metodologia só funcionaria se o professor

estivesse presente na sala de aula explicando e dirimindo as dúvidas a respeito do conteúdo apresentado na televisão. Sobre este assunto, Adorno aventa a possibilidade de se auferir, por meio de entrevistas com as crianças, qual seria o aprendizado das mesmas nas duas diferentes formas: com a disciplina apresentada pela televisão educativa e também por meio de um professor em sala de aula, ou seja, por meio de qual das duas ações pedagógicas as crianças aprenderiam mais.

Na parte final da entrevista, ambos os debatedores discutem sobre a criação de programas televisivos específicos que se encarregariam da questão da formação. Becker considera tal possibilidade perigosa, na medida em que pode isentar os demais programas da preocupação em elaborar conteúdos formativos. O caminho, ainda segundo Becker, deveria ser o da apresentação e discussão de problemas específicos de forma espontânea por parte da televisão em geral, e não apenas quando ocorrem manifestações sobre determinados assuntos, desta forma, qualificando a audiência. Adorno faz um contraponto ao dizer que a possível qualificação da audiência sofre a ameaça de tornar a televisão, enquanto instrumento de formação, elitista, o que, de acordo com o frankfurtiano, não significa dizer que a televisão deve se contentar com uma produção de baixo nível cultural sob a justificativa de atender às necessidades do grande público que assiste televisão:

Por um lado, é preciso dar abrigo na televisão às coisas que não correspondem aos interesses do grande público, como os programas qualificados para minorias. Estes, contudo, não devem ser hermeticamente fechados, mas, mediante uma política de programação inteligente e consequente, precisam ser levados ao contato das outras pessoas, no que provavelmente o meio do choque, o meio da ruptura será mais produtivo do que o gradualismo, embora também nesta questão haja a “formação da tradição” (ADORNO, 2000, p. 93).

Todavia, mesmo sabendo que a manipulação não ocorre de maneira homogênea, visto que, como já foi dito anteriormente, cada indivíduo reage à mensagem de uma forma diferente, é possível admitir que esta variação tem relação direta com os níveis cultural, educacional e social, pois em sociedades onde os fatores citados são mais elevados, a crítica tende a ser maior o que, em teoria, dificulta a ação do referido veículo de comunicação como instrumento da indústria cultural. Neste sentido

Pode-se até mesmo afirmar que a virulência da indústria cultural é maior em países do capitalismo periférico pelo simples fato de a população estar

menos preparada, menos protegida em face das incansáveis investidas da moderna industrial cultural, por ser menos culta menos crítica. Como o nível educacional das massas nessas sociedades é muito inferior à média da população dos países desenvolvidos, o trabalho de persuasão e sedução das massas é mais fácil. (FREITAG, 1989, p. 74).

2.3 A EDUCAÇÃO NA VISÃO DA TEORIA CRÍTICA: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Na obra *Teoria Crítica e Educação* (2007), Bruno Pucci apresenta alguns questionamentos sobre as propostas educacionais frankfurtianas, tais como: a teoria crítica se reveste de um potencial pedagógico dialético? É possível desenvolver uma pedagogia crítica partindo dos conceitos da teoria crítica? Segundo Pucci (2007), tais críticos atacam as teorias frankfurtianas, pois as identificam como próximas às teorias crítico-reprodutivistas e como estas conceitualmente negam a possibilidade da sociedade capitalista alterar a lógica criada por ela mesma, de simplesmente reproduzir as desigualdades para manter as estruturas vigentes, dizem que a teoria crítica, também não seria capaz de elaborar uma teoria pedagógica. A resposta de Pucci, em defesa da elaboração de uma teoria pedagógica nascida da teoria crítica se dá, mais uma vez, pela questão da formação, do senso crítico, da reflexão,

Educação/formação cultural pela auto-reflexão crítica significa para Adorno a busca da autonomia, do esclarecimento, da autodeterminação kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público de sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura (PUCCI, 2007, p. 47).

Portanto, a educação pode ajudar o homem a se tornar livre, emancipado, com opinião própria. Evidentemente, é preciso ter o devido cuidado de não querer imputar somente à educação a obrigação de construir uma sociedade mais justa, pois existem várias peças atuando neste tabuleiro de forças.

Pucci (2007) argumenta, por um lado, que para os frankfurtianos, a emancipação passa obrigatoriamente pela auto-reflexão crítica, o que de forma bem pedagógica é a necessidade do indivíduo de ter consciência da sua existência e da sua posição na sociedade capitalista para que possa, a partir do momento em que percebe sua condição de explorado e oprimido, buscar suplantá-la. Por outro lado, como sofreu as consequências do regime fascista, Adorno é incisivo na defesa de uma educação que evite a “barbárie” identificada, segundo o frankfurtiano, com a tortura, o preconceito, as perseguições e que, mesmo militarmente derrotado na

Segunda Guerra Mundial, o nazifascismo continua presente na sociedade capitalista, em manifestações às vezes pouco perceptíveis, outras vezes de forma mais explícita e não somente nos regimes mais fechados e autoritários como também nas chamadas democracias. Daí a relevância dada por Adorno ao papel da escola como instituição fundamental para se evitar o retorno à barbárie.

Essa preocupação fica clara no texto intitulado *Educação após Auschwitz* (2000) no qual o frankfurtiano afirma que “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 2000, p. 119). Para contextualizar a questão, vale ressaltar que Auschwitz, localizado na Polônia, foi o maior campo de concentração construído pela Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. No local, estima-se que os nazistas exterminaram mais de 1 milhão de pessoas.

Para Adorno (2000), a barbárie ocorrida em Auschwitz originou-se, entre outros fatores, no nacionalismo agressor, na violência gratuita, na falta de amor e no poder cego de todas as coletividades. Ao deixar claro que a sociedade contemporânea não está livre deste mal, o frankfurtiano enfatiza, em várias passagens do texto, que a educação precisa ser direcionada para a autonomia e auto-reflexão e que essa educação deve concentrar seus esforços na primeira infância e no esclarecimento de um modo geral. Entretanto, mesmo que se possa diminuir a possibilidade de reaparecimento da barbárie por meio de uma educação que não reprima sentimentos, como o medo, o amor, a participação e a solidariedade, Adorno lembra que, ainda assim, o perigo existe:

Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças. Mas mesmo aqui pode haver ilusões. Crianças que não suspeitam nada da crueldade e da dureza da vida acabam por ser particularmente expostas à barbárie depois que deixam de ser protegidas. Mas, sobretudo, não é possível mobilizar para o calor humano pais que são, eles próprios, produtos desta sociedade, cujas marcas ostentam. O apelo a dar mais calor humano às crianças é artificial e por isto acaba negando o próprio calor. Além disto o amor não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente. Ele é algo direto e contraditório com relações que em sua essência são intermediadas (ADORNO, 2000, p. 135).

Daí que, segundo Adorno (2000), o primeiro passo rumo à Educação Após Auschwitz é auxiliar o indivíduo a compreender sua própria frieza e as razões pelas quais ela foi concebida. Didaticamente, Pucci (2007) apresenta três caminhos que,

em seu entendimento, explicam como Adorno propõe resolver o processo de desbarbarização pelo viés da educação: “a passagem do inconsciente para o consciente, a passagem do não-ciente para o ciente, a passagem do pseudociente para o ciente” (PUCCI, 2007, p. 50). No primeiro caso, a ênfase se dá na questão psicológica, que ajudaria o indivíduo a compreender a sua própria natureza subjetiva para, desta forma, avançar do estado irracional para o racional e o papel da escola seria enfatizar a educação que incentivasse as relações sociais e não valorizasse a dor, nem tampouco a obrigação de suportá-la como se isso fosse uma justificativa ou até mesmo exigência para formar cidadãos competitivos. Já a passagem do não-ciente para o ciente é que se pode dizer da curiosidade natural que o indivíduo demonstra quando se depara com algo que ele desconhece; é o desejo intrínseco de buscar conhecer cada vez mais. Essa linha de pensamento se pauta na afirmação de Adorno de que o conceito de não-saber favorece a uma genuína apreensão do saber, pelo viés crítico. Entretanto, conforme afirma Pucci (op. cit), atualmente os indivíduos se encontram impregnados pela semiformação e pela semicultura, ambas produtos da indústria cultural, que não permite ao indivíduo chegar ao saber crítico. Por fim, a passagem do pseudociente para o ciente, apesar de ser um estágio no qual o indivíduo já está impregnado pelas ideologias defendidas pela indústria cultural, também se dá pela superação da semicultura pelo esclarecimento. Sendo assim,

O processo de “desbarbarização”, ou seja, uma educação após Auschwitz, é global, mas apresenta duas ênfases peculiares. A primeira é a atuação junto à criança, já que nesse momento predomina na educação infantil o nível do não-saber, da não-cultura, da curiosidade inquisitiva aguçada, em que as influências da semicultura ainda não são tão universais e profundas [...] A segunda ênfase reproduz a tese básica de Adorno. Diz respeito ao esclarecimento geral, que cria um clima espiritual, cultural e social que desmobiliza e despotencializa as possibilidades de repetição da barbárie. Um clima em que as razões que levaram ao horror se tornem conscientes, esclarecidas, na medida do possível: pela educação escolar, pelos meios de comunicação de massas, pelo protesto e manifestações dos grupos conscientes e organizados contra todas as formas de violência, discriminação e fanatismos (PUCCI, 2007, p. 52).

Ainda sobre o processo de desbarbarização, em outro debate transmitido pela rádio Hessen, desta vez no ano de 1968, entre Adorno e Becker, intitulado *A educação contra a barbárie*, os dois discutem a respeito das possibilidades de aplicação de uma educação com finalidades mais humanas para a juventude e, portanto, contrária à barbárie. Adorno (2000) enfatiza que as reações de protesto

baseadas em argumentos, ainda que extrapolem os limites da lei, não podem ser consideradas como barbárie, mas sim a “regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física” (ADORNO, 2000, p. 159). Partindo dessa explicação, os debatedores levantam dúvidas a respeito da capacidade da escola em obter sucesso na empreitada de fazer com que os jovens se comportem sob objetivos humanos. A crítica dos debatedores recai sobre o excessivo estímulo à competição entre os alunos, promovido pelos próprios professores, e que no entender de ambos é um componente educacional de estímulo à barbárie justificado, não raras vezes, pelo argumento de que a competição escolar ajuda na preparação do indivíduo para a luta real de uma sociedade cada vez mais competitiva. Claro que não se trata, como ambos os debatedores esclarecem, de proibir o desenvolvimento, mas com o objetivo de superar os seus próprios limites, de avançar no conhecimento através da reflexão e não com o objetivo de provar que é mais inteligente, rápido ou forte do que o colega.

Porém, mesmo afirmando que a escola é uma instituição que tem relevância fundamental no processo de desbarbarização e de auxílio na busca pela auto-reflexão e consciência crítica, os frankfurtianos não deixaram de apontar que devido à forma como deturpam a sua finalidade desde a elaboração da ideia kantiana de reflexão, de se alcançar a emancipação pela razão, a mesma foi invadida pelos conceitos da razão instrumental:

Uma época não pode se aliar e conspirar para tornar a seguinte incapaz de estender seus conhecimentos (sobretudo tão urgentes), de libertar-se de seus erros e finalmente fazer progredir o Esclarecimento. Seria um crime contra a natureza humana, cuja vocação original reside nesse progresso; e os descendentes terão pleno direito de rejeitar essas decisões tomadas de maneira ilegítima e criminosas (KANT, 1783, p. 5).

Ainda que, depois da vitória da burguesia sobre os estados absolutistas se tenha criado os sistemas nacionais de ensino e outorgado à escola a função de universalização do conhecimento, em uma espécie de “educação para todos”, a instrumentalização formalizou a educação se baseando em princípios positivistas, impedindo tanto a universalização, quanto a formação de um pensamento autônomo. Uma educação que, sob a falsa imagem da neutralidade, mantém e reproduz os interesses da classe dominante:

Assim, verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico-experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo, que autonomiza o conhecimento e a profissionalização, nos moldes da razão subjetiva, ou seja, os cursos e os conhecimentos trabalhados pela escola perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrelam-se a interesses de grupos que detêm o poder (PUCI, 2007, p. 97).

A escola, assim, é uma espécie de prestadora de serviços das classes economicamente favorecidas “deformando” indivíduos para que se encaixem nas necessidades de mão-de-obra para o mercado, completamente alienados, incapazes de ligarem seu aprendizado com as relações sociais. Fazendo uma analogia com a obra *Admirável Mundo Novo* (2005), do escritor Aldus Huxley, em que embriões eram gerados em incubadoras e funcionários controlavam, via máquinas, o nível de sangue que era enviado aos pulmões de cada bebê o que, por consequência afetava o desenvolvimento cerebral dos mesmos, com o objetivo de formar indivíduos socializados, ou seja, que não questionam a sua condição, para que cumpram diferentes tarefas na sociedade, de acordo com os frankfurtianos, a ideologia burguesa, por meio da razão instrumental, transformou a escola em formadora de castas, tomando como premissa o poder econômico. Ou seja, a educação para as classes mais favorecidas economicamente não é a mesma da oferecida para os demais indivíduos. Ainda de acordo com os frankfurtianos, essa manobra condicionadora é camuflada, como já foi dito anteriormente, pela falsa ideia de neutralidade e oportunidades iguais para todos.

O professor Newton Ramos de Oliveira, no livro organizado por Pucci (2007, p. 125) avança na análise da formação orgânica da escola pós-revolução burguesa, pelo viés da teoria crítica, afirmando que “esta instituição não foi historicamente instaurada e constituída para essa população que hoje ocupa carteiras nas séries mais numerosas (as iniciais) como imensa maioria, essa população de trabalhadores” e que tal acesso, ainda que em desigualdade de condições, só ocorreu com o acirramento dos conflitos gerados pelas forças produtivas dentro do modo de produção capitalista, na medida em que a classe trabalhadora avançava na luta pela conquista de direitos, forçando as classes dominantes, mesmo insatisfeitas, a cederem espaço.

Oliveira (2007) adiciona a essa equação da democratização do ensino a questão cultural e, lembrando as teorias reprodutivistas, com destaque para Pierre

Bourdieu, que apresenta dentre outros, o conceito de capital cultural para afirmar que crianças oriundas de classes sociais diferentes têm desempenhos escolares distintos, porque o capital cultural é herdado do convívio que a criança tem com os demais membros da família, mais diretamente daqueles que são responsáveis por sua educação, antes de a mesma ingressar na escola, o que explicaria primeiro a diferença no desempenho escolar, já que crianças mais abastadas são supostamente melhor educadas no ambiente familiar do que as demais e, segundo, a tendência do professor em, ainda que esteja preocupado com a formação (pelo viés kantiano do termo) do indivíduo, “aderir às ideias e valores da classe dominante transmitindo-os como ideias e valores absolutos” (OLIVEIRA in PUCCI, 2007, p. 126). Ainda para Oliveira, apresentando tais problemas, a escola atua a serviço da classe dominante e nada mais faz do que reproduzir a semieducação e contribuir para a alienação e o consumo acrítico de todos os produtos da indústria cultural já que, mesmo a questão financeira se apresentando como um impeditivo para que os indivíduos consumam os mesmos produtos, a indústria cultural trata de solucionar este problema aumentando a produção para baratear o preço e apresentando produtos similares, mas em diferentes faixas de preço que um percentual cada vez maior de indivíduos possa consumir.

Outra questão bastante discutida pelos defensores da teoria crítica, principalmente os frankfurtianos, é o discurso burguês de que, a partir do momento em que se igualam as oportunidades e democratiza-se a educação, os indivíduos com maior talento terão mais chances de alcançarem um nível social mais elevado, daí o incentivo à competição pelas melhores notas, a exigência em decorar fórmulas ou acontecimentos históricos, sem ter noção do todo, como se os conteúdos fossem independentes e encerrassem em si mesmos, terminando por rotular os alunos por categorias entre os que alcançam as melhores notas e que por isso, via de regra, são utilizados como modelos pelos professores e normalmente escolhidos para representar a classe ou a escola em competições de conhecimentos e os que costumam ocupar as últimas carteiras das salas, tidos normalmente como problemáticos, revoltados e com baixo desempenho escolar. Adorno, por sua vez, deixa isso bem claro ao chamar os professores de “vendedores de conhecimentos”, existe a questão da falta de aprofundamento crítico nos assuntos apresentados em sala por parte dos docentes que, pela exigência em cumprir o conteúdo programático pré-determinado, trabalham os temas de forma superficial:

Verifica-se a coisificação da profissão de ensinar também na aceitação recíproca do chamado pacto da mediocridade entre os mestres e os seus alunos. O professor descarrega uma série de tópicos que deverão ser decorados pelos alunos sem que haja o aprofundamento destes e muito menos o estabelecimento de relações que poderiam fazer com que houvesse a transcendência da imediatez que aprisiona as alternativas de identidade do próprio conceito (ZUIN, 1999, p. 147).

A questão da crítica ao talento, para Adorno, se faz presente em outro debate com o professor Hellmut Becker, transmitido pela rádio Hessen, em 13 de agosto de 1969. O frankfurtiano, apesar de admitir que possa existir uma espécie de residual de talento em cada indivíduo, não é algo natural do ser humano, mas sim que boa parte de sua constituição depende funcionalmente das condições sociais e se tais condicionantes para se chegar à emancipação exigem uma sociedade livre, isto se torna inviável pela falta de liberdade da própria sociedade. Por consequência, segundo Adorno (2000), o talento incentivado e desenvolvido nas escolas não é emancipador, pelo contrário, é castrador e alienante. Tal como o talento, outro assunto discutido por Adorno e Becker é sobre a autoridade que, não raras vezes, se sobrepõe ao conceito de emancipação. Sobre este assunto, Becker apresenta a exigência imposta aos alunos das séries iniciais de se adaptarem à vida escolar como uma forma de autoritarismo já que os indivíduos que não conseguem se adaptar sofrem as consequências, no caso são tratados como crianças problemáticas, se isolam e terminam por se convencer que são indivíduos, de alguma forma, inferiores aos demais.

Contudo, tanto Adorno quanto Becker fazem questão de lembrar que a autoridade que ambos criticam e que, portanto, se opõe à emancipação e autonomia, é no sentido impositivo e não de competência técnica, por exemplo. A autoridade inerente a um indivíduo ou profissional sobre um ou mais assuntos específicos não pode ser ignorada. Neste sentido, a autoridade é sinônimo de conhecimento adquirido e não pode ser confundida com arbitrariedade, “assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta” (ADORNO, 2000, p. 176). Ainda na questão da autoridade, para Adorno a formação da consciência crítica, processo que resultará na autonomia e emancipação não se alcança apenas pelo protesto contra a autoridade. Trazendo tal afirmação para o ambiente escolar, significa dizer que não necessariamente as crianças mais rebeldes, desobedientes e contestadoras, se tornarão emancipadas.

Investigações empíricas tais como as realizadas nos EUA por minha finada colega Else Frenkel-Brunswik revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos (ADORNO, 2000, p. 177).

Outra preocupação apresentada por Adorno (2000) durante o debate com Becker, é a de não banalizar o conceito de emancipação, de evitar a utilização da palavra emancipação apenas como retórica, desprovida do seu real sentido como um discurso vazio. Kant quando apresentou os postulados necessários para se alcançar a emancipação, deixou claro que a sociedade em que ele vivia não era esclarecida, mas sim uma sociedade do esclarecimento, o que significa dizer que, na visão do iluminista, o homem de seu tempo estava em processo evolutivo rumo à sociedade esclarecida.

Partindo dessa premissa, Adorno (op. cit.) afirma que, se na época iluminista os seres humanos ainda não vivenciavam o mundo esclarecido, na sociedade contemporânea, regida pelo capitalismo, tal pretensão se tornou ainda mais difícil de atingir, já que o embate das forças produtivas no interior do sistema de modo de produção capitalista inviabiliza esse objetivo e cita a indústria cultural como um dos instrumentos criados pela classe dominante para garantir que o sonho da emancipação não se realize e ainda quando a indústria cultural se presta, via meios de comunicação de massa, sobretudo utilizando-se da televisão, a organizar cursos de educação a distância, como os profissionalizantes ou supletivos, não perde de vista o viés econômico, assim como atesta Freitag,

[...] como patrocinadores de tais cursos, fundações e empresas (Hoeschst, Volkswagen, Roberto Marinho, etc.) que, durante os anúncios comerciais, se lançavam como mercadoria, oferecendo como recompensa ao espectador cursos de baixa qualidade, para os quais nunca foi feita uma avaliação séria e cujo efeito prático-cultural só fez reforçar a semicultura (FREITAG, 1989, p. 78).

Entretanto, ainda que muitas vezes chamados de entrincheirados na crítica à indústria cultural, acusados de pessimistas, sobretudo Adorno, é possível encontrar nos textos dos frankfurtianos caminhos concretos para se alcançar a razão emancipatória tão sonhada por Kant e defendida pelos próprios frankfurtianos. Para Adorno, o grande caminho para se atingir a emancipação é por intermédio de uma educação que seja intransigente na **defesa da contradição e da resistência**. Ou seja, apresentar às crianças o mundo de faz de conta que é o universo dos meios de

comunicação a serviço da indústria cultural, sobretudo como são produzidas as peças de propaganda, com as suas ilusões tecnologicamente montadas dentro de estúdios e que jamais seria possível reproduzir na vida real sem o aparato técnico necessário, ou então como é uma cidade cinematográfica de novela, ou ainda os estúdios de um programa de auditório, para que a criança possa perceber a dimensão de que tudo ali é falso, desmontável, propositalmente bonito e colorido para atrair a atenção das mentes e dos corpos, mexendo com o imaginário infantil, “assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (ADORNO, 2000, p. 183).

Já no que diz respeito à indústria cultural e aos meios de comunicação de massa, é “utópico”, no atual estágio pelo qual passa o capitalismo, em plena era da denominada “sociedade da informação”, imaginar a vida sem eles. A televisão, enquanto meio de comunicação, por si só não pode ser culpada por incentivar e reproduzir a “deformação”. A culpa por esta deformação, portanto, é de quem controla o veículo. Para mudar tal lógica seria necessário obter o comprometimento da indústria cultural em divulgar produtos de qualidade para que se tenham consumidores mais conscientes, deixando, desta forma, de seduzir o indivíduo e, portanto, de ser acusada de reproduzir os interesses da classe dominante, para auxiliar o indivíduo a alcançar a razão emancipatória.

Existem inúmeros exemplos de utilização dos meios de comunicação em favor de uma educação rumo à emancipação como a disponibilização autorizada de relevantes obras literárias inteiras na internet, inclusive para que possam ser impressas, ou então minisséries e programas especiais televisivos que retratam fatos e acontecimentos importantes da história regional ou nacional. Neste caso, é necessário modificar o conceito imposto aos atuais programas da televisão, pautados unicamente pelo Ibope e “compreender a tevê como instrumento poderoso de formação de personalidades, de transmissão de informação, de moldagem de opiniões e níveis de consciência política, moral e estética” (FREITAG, 1989, p. 84). Se, hipoteticamente, é possível aceitar a ideia de que os meios de comunicação de massa, quando utilizados de forma a desenvolver a consciência crítica, podem ajudar o indivíduo a alcançar a razão emancipatória, então é equivocado, tal como já foi discutido no início deste capítulo, o raciocínio de que a única instituição capaz de oferecer ao indivíduo uma educação rumo à emancipação é a escola. Como defende Adorno, o processo educacional não é de responsabilidade apenas da escola, mas

deve ser compartilhado com outros sistemas como família, igreja e os próprios meios de comunicação.

Mas, se a escola não é a única instituição responsável por auxiliar os indivíduos a buscarem a emancipação, por outro lado, ela tem destaque nesse processo. Sendo assim,

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (PUCCI, 2007, p. 98).

Sendo a escola uma instituição concreta, a sua atuação também precisa ser concreta, refletida na ação pedagógica, equilibrando teoria e prática, se utilizando da tecnologia disponível, mas sem viver em função dela. Não se trata de exigir que a escola dispute em igualdade de condições com os meios de comunicação de massa o interesse por parte das crianças, isto seria uma covardia, por todas as gratificações que, por exemplo, a televisão oferece, ainda que as escolas tentem se aproximar, no seu dia-a-dia da linguagem utilizada pela televisão. Contudo, como as crianças ainda passam algumas horas por dia no interior da escola, esse tempo, mesmo sendo curto, deveria ser utilizado para desenvolver a consciência crítica:

As escolas possuem as condições de serem utilizadas enquanto meios de propagação e desenvolvimento de consciências críticas. E podem fazê-lo utilizando-se, para tanto, dos próprios meios de comunicação. Deve-se combater, antes de mais nada, o fetiche dos instrumentos e não simplesmente repudiá-los, como se fossem os únicos responsáveis pelo processo de imbecilização das consciências (PUCCI, 2007, p. 173).

No mundo da comunicação, a principal forma de se verificar de que forma o indivíduo capta uma informação é através do Ibope, ou seja, por intermédio de pesquisa. Analogicamente, a escola pode fazer o mesmo averiguando quais são os veículos de comunicação de massa que detêm a preferência das crianças; analisar o seu conteúdo; estudar quais as mensagens e valores que esses programas transmitem; a relação com o consumo e discutir tais assuntos em sala de aula, junto com as próprias crianças, pois, “a escola não pode ignorar, por mais tempo, o desafio de investigar os meios de comunicação enquanto mediadores da realidade cotidiana de seus alunos” (PUCCI, 2007, p. 194).

No caso do Brasil, especificamente, onde os meios de comunicação de massa têm um poder de influência acima do normal devido, entre outros fatores, à

baixa escolaridade da população, se torna ainda mais necessário que a escola assuma a sua parcela de responsabilidade no que diz respeito a auxiliar, através do diálogo, respeito e colaboração, a formação de um pensamento autônomo. Ou seja,

[...] a escola não pode mais ficar distanciada dos meios de comunicação, que, exercendo hoje uma influência decisiva, educam mais que a própria escola. Educadores e comunicadores devem assumir uma postura crítica frente ao papel reprodutivo da escola e dos mídia da ideologia dominante e, por outro lado, têm que levar as pessoas a fazer uma leitura crítica das mensagens veiculadas, a desvendar as tramas da comunicação (KUNSCH, 1986, p. 8).

2.4 PAULO FREIRE: UMA INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA EMANCIPADORA

Dentre os autores brasileiros que apresentam uma proposta pedagógica pautada no diálogo como superação de uma racionalidade instrumental, destaca-se Paulo Freire. Notadamente um dos mais importantes educadores nacionais, reconhecido internacionalmente pelo seu trabalho e atuação, pois “foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas” (FERRARI, 2008, p. 1) apresentou, no início da década de 1960, um método de alfabetização de adultos pautado numa idéia completamente oposta da que era utilizada pelo sistema educacional convencional. O objetivo da proposta de educação popular de Freire era alfabetizar por meio do despertar da consciência crítica para que se ampliasse a participação democrática do povo, “uma prática educativa voltada, de um modo autêntico para a libertação das classes populares” (FREIRE, 1984, p. 25).

Contudo, antes de se falar do método propriamente dito, é importante explicar basicamente os motivos que levaram o educador a propô-lo, contextualizando o período histórico, inclusive. No livro *Educação Como Prática da Liberdade* (1984), de certa maneira, Freire reforça alguns pontos das ideias iluministas kantianas ao afirmar que o fato de o homem existir, que para o educador supera a dimensão de apenas viver, na medida em que sendo livre, existir faz com que o ser humano não apenas habite o planeta, mas interaja com ele e com outros seres humanos, através da comunicação, discussão e integração, impõe a ele o sentido da historicidade, da cultura e da crítica, características que lhes são exclusivas. Portanto, o homem livre

jamais poderia abrir mão de tais características, sob pena de se acomodar e perder a liberdade:

Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (FREIRE, 1984, p. 42).

Entretanto, o homem moderno, sob o domínio do mito e ideologizado pela propaganda, está abrindo mão da capacidade de decidir. Está delegando este poder autêntico e que deveria ser de sua exclusividade, a uma elite, que se apropriando dessa capacidade devolve para o povo decisões que não foram pensadas pelo povo e nem com o povo, em forma de receitas ou prescrições. Tais atitudes modificam a condição do indivíduo de sujeito e proprietário de sua própria razão, para objeto. No caso brasileiro, especificamente, Freire aponta várias causas que resultaram na dependência do povo, a começar pela questão da transição da sociedade brasileira, com destaque para o caráter antidemocrático da mesma.

Compactuando com algumas ideias de Caio Prado Júnior, que em seus livros *História econômica do Brasil* (1995) e *Evolução política do Brasil e outros estudos* (1977), assim como Argemiro J. Brum, na obra *O desenvolvimento econômico brasileiro* (1996), ambos apontando a colonização portuguesa como um importante fator para a dependência brasileira, pois

A Colônia é objeto de exploração em função da Metrópole, que é o sujeito. E, nessa condição de submissão e de despojamento, a sociedade brasileira atravessa incólume os três primeiros séculos de sua existência” (BRUM, 1996, p. 51).

Freire (1984) admite que a forma como ocorreu nossa colonização, em que nunca fomos tratados pelos portugueses como uma colônia de povoamento, mas sim de exploração, prejudicou nossa experiência democrática visto que

O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (FREIRE, 1984, p. 67).

Segundo Prado Júnior (1977), a colonização portuguesa no Brasil foi prejudicada também em virtude dos lusitanos possuírem um país de pequenas

dimensões, e com uma população que não lhes permitia povoar de forma satisfatória suas colônias:

A colonização do Brasil constituiu para Portugal um problema de difícil solução. Com sua população pouco superior a um milhão de habitantes e suas demais conquistas ultramarinas da África e Ásia de que cuidar, pouco lhe sobrava, em gente e cabedais, para dedicar ao ocasional achado de Cabral (PRADO JÚNIOR, 1977, p. 13).

Sem amor pela terra na qual habitavam e sem socialização com os indígenas, a colonização foi marcada pela grande propriedade, com vastas extensões de terra separando umas das outras e com um número pequeno de colonizadores, sendo assim,

O Brasil é considerado uma grande empresa extrativa, integrada na engrenagem do sistema mercantilista, explorada em função da Metrópole e destinada a fornecer produtos primários para abastecer os centros econômicos da Europa (BRUM, 1996, p. 50).

Isolados em seus próprios “mundos”, sem comunicação e acostumados ao mandonismo dos donos das terras, o brasileiro foi culturalmente forjado sob o domínio do mito, do medo e da prescrição, ou seja, acostumou-se a ter um patrão que tomasse as decisões por ele. Isso para não falar que, sendo uma economia baseada numa sociedade escravagista, o mandonismo se mostrava como natural, pois senhores de engenho eram “donos das gentes”. Em tal atmosfera é impossível que se desenvolva o diálogo e muito menos a consciência crítica,

Essa ideologia do colonialismo impera de maneira absoluta durante todo o período da formação do Brasil. E, por mais de quatro séculos, os preconceitos coloniais impregnam profundamente a nossa mentalidade, abafando e retardando a emergência e afirmação do povo e da nacionalidade (BRUM, 1996, p. 55).

Esta sociedade fechada, de característica rural e patriarcal, inviabilizava também o surgimento de centros urbanos criados através do desenvolvimento econômico da população e que fossem governados por membros da própria população, em um autogoverno, permitindo assim a maturação natural da democracia advinda da própria experiência. Ao contrário, nossa experiência política colonial não permitia por exemplo, como afirma Freire (1984), que homens do povo participassem de qualquer tipo de decisão que fosse, pois isto era direito exclusivo da classe dos chamados “homens bons”, que eram os representantes da elite rural,

os que tinham “sangue azul” e os comerciantes ricos que compravam os títulos de nobreza,

Essas condições econômicas e as linhas de nossa colonização não poderiam, na verdade, permitir o surgimento de centros urbanos com uma classe média, fundada sobre lastro econômico razoável. Centros urbanos que fossem criados pelo povo e por ele governados, através de cuja experiência de governo, fosse ele incorporando aquela sabedoria democrática a que chega o povo quando faz sua sociedade com suas próprias mãos (FREIRE, 1984, p. 71-72).

Para Freire (op. cit.), a estrutura econômica e social do Brasil colonial apresenta o seu primeiro sinal de alteração com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, pois a partir de então se acelerou a transferência de poder do patronato rural para o urbano. Entretanto, segundo Freire, tal mudança, nem de longe, aproximou o povo do centro das decisões de poder,

As alterações que se processaram, realmente grandes, não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo, impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do “povo”, daquele estado de assistencialização, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação (FREIRE, 1984, p. 77).

Porém, Freire (1984) identifica o que chama de “rachadura” na sociedade fechada brasileira, movimento ligado a uma série de fatores internos e externos, como o fim do tráfico de escravos, a abolição da escravatura, a chegada dos imigrantes e o primeiro surto industrial brasileiro, que afetaram o equilíbrio de forças que havia naquela sociedade, abrindo caminho para o que o educador chama de fase de transição. Neste esperançoso contexto de novos rumos ocorre a reação da elite que, preocupada com a tomada de consciência da população e vale ressaltar, como afirma Freire (op. cit.), que ainda não é a etapa da conscientização propriamente dita, reage propondo soluções assistencialistas na tentativa de evitar que o povo atue de forma autêntica e democrática no processo de desenvolvimento do país nesse embate de forças, acirrado na primeira metade do século XX com o desenvolvimento das artes, ciências, literatura. De uma identificação com os problemas brasileiros, da procura de uma identidade nacional, “O país começava a encontrar-se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação. Tudo isto, porém, estava envolvido nos embates entre os velhos e os novos temas” (FREIRE, 1984, p. 83).

E foi neste clima de transição entre o velho e o novo que Paulo Freire, após uma experiência de mais de 15 anos trabalhando na educação de adultos, tanto em áreas urbanas quanto rurais, e preocupado com os alarmantes índices de analfabetismo apresentados pela sociedade brasileira na época, idealizou o método de alfabetização emancipatório/libertador que se tornou mundialmente conhecido. A proposta surgiu do funcionamento do círculo de cultura, local em que eram debatidos em grupo, os problemas da comunidade, através de situações existenciais reais apresentadas pelos próprios membros da comunidade, após a realização de entrevistas com moradores da localidade. Tais temas eram posteriormente esquematizados em materiais visuais e apresentados aos participantes do círculo para que fossem dialogados. Desta experiência surgiu a idéia da alfabetização, utilizando os mesmos moldes. A preocupação de Freire (1984) era, sobretudo, alfabetizar pela tomada de consciência. Tal proposta se opunha à alfabetização mecânica, realizada pela escola convencional, descontextualizada da realidade do educando. Remete-se ao que já foi anteriormente dito: de que o homem precisa estar com o mundo e que esta educação deve levar “o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1984, p. 106).

Para alcançar tal objetivo era necessário um método de alfabetização que fosse baseado no diálogo, que incentivasse o ato de pensar, a crítica, a participação, além da mudança do conteúdo programático, que não poderia ser elaborado para o povo, como se fosse uma receita prescrita. Era necessária a participação ativa do povo na elaboração do conteúdo no qual as pessoas se alfabetizariam em comunhão com os alfabetizadores. O diálogo, portanto, é um dos pontos fundamentais do método, já que:

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, um a relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1984, p. 107).

O método propunha também, antes mesmo da alfabetização em si, ajudar o analfabeto a superar os mitos que o acorrentavam e o mantinham na condição de objeto. Buscava auxiliar o indivíduo a perceber que o seu papel no mundo era de sujeito; que a capacidade de produzir cultura não era exclusividade das classes economicamente ou educacionalmente privilegiadas e aprender a valorizar seu

trabalho e a si mesmo. Antes mesmo da elaboração prática do método é possível dialogar a respeito de uma redução do conceito de cultura em 10 situações existenciais “codificadas” em forma de ilustrações que eram apresentadas ao grupo para que estes as “decodificassem”. A etapa de decodificação nada mais é do que um rico debate sobre as situações existenciais representadas nas ilustrações e quanto mais a situação existencial se aproxima da realidade dos indivíduos mais estes participam do debate, pois se reconhecem e reconhecem a realidade da qual eles vivem nas ilustrações. A conclusão desta etapa é a percepção de que, numa cultura letrada, a identificação da situação existencial não se faz somente via oral o que desperta nos analfabetos o desejo consciente, portanto crítico, de aprender a ler e escrever. Não se trata de uma apreensão mecânica de palavras abstratas das quais os indivíduos nada sabem, mas de situações concretas vividas no seu cotidiano.

A primeira fase da elaboração prática do método consiste em preparar um conjunto de palavras geradoras “fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa” (FREIRE, 1984, p. 112). Tais palavras geradoras que, no entendimento de Freire (op. cit.) não precisariam exceder 18, seriam escolhidas após os encontros informais entre os educadores e a população local. Palavras que, vale ressaltar, eram sempre escolhidas respeitando as situações existenciais dos analfabetos e também suas expressões. Depois de um sem número de vocábulos retirados da própria comunidade, parte-se para a segunda fase prática do método que é a seleção das palavras geradoras obedecendo: “1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º) as dificuldades fonéticas da língua; 3º) a densidade pragmática do sentido” (BRANDÃO, 2008, p. 31). A terceira fase lembra um pouco o que já foi dito a respeito do conceito de culturas codificadas em situações existenciais.

Contudo, nessa fase, as situações existências criadas a partir da realidade dos indivíduos com que se está trabalhando, e que são representadas por ilustrações possuem os vocábulos, as palavras geradoras escolhidas. “Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação” (FREIRE, 1984, p. 114). Na quarta fase, são elaboradas fichas-roteiros que devem auxiliar, mas nunca engessar, os coordenadores de debate no trabalho de cada um. Por fim, a quinta fase é a elaboração de fichas, chamadas de “fichas da descoberta”, em que as palavras geradoras são decompostas nas suas famílias fonêmicas. Depois de encerrado todo esse

processo, com a devida confecção dos materiais que podem ser em cartazes, cartolinas, slides, etc, inicia-se o processo de alfabetização.

Sempre pautada na dialogicidade, apresenta-se a representação gráfica da situação existencial juntamente com a primeira palavra geradora. Depois de esgotada a decodificação da situação existencial apresentada, decodificação que é feita pelos membros do grupo contando com a colaboração do coordenador, que este chama a atenção dos indivíduos para a visualização da palavra geradora. Em seguida, apresenta novamente a palavra, mas sem a situação existencial que a nomeia e, por fim, apresenta a palavra separada em sílabas. Depois do reconhecimento das sílabas é apresentado um outro material contendo a família fonética que formam a palavra geradora em estudo. Na medida em que o indivíduo se apodera criticamente desta técnica, e não de forma mecânica nem prescrita, ele começa a criar palavras com as combinações fonêmicas que tem à disposição. O resultado foi que, em poucos dias, indivíduos analfabetos escreviam palavras, antes mesmo de estudar os fonemas que as formavam

E isto se verificou em todas as experiências que passaram a ser feitas no País, e que se iam estender e aprofundar através do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, que coordenávamos, extinto depois do Golpe Militar (FREIRE, 1984, p. 119).

O método foi aplicado pela primeira vez na cidade de Recife, em cinco analfabetos, sendo que dois desistiram e os outros três foram alfabetizados. Mas a grande consagração do método aconteceria ainda no ano de 1963, em Angicos, no Rio Grande do Norte, ocasião em que, num intervalo de tempo de cerca de 45 dias, 300 pessoas foram alfabetizadas. Os resultados logo chamaram a atenção do governo federal, que desejava que o método fosse estendido para todo o território nacional, sob o comando de Paulo Freire:

Assim, entre junho de 1963 e março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais dos estados (somente no Estado da Guanabara inscreveram-se quase 6.000 mil pessoas; houve também cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, atingindo a vários milhares de pessoas). O plano de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos que já se encontravam capacitados para atender, durante este ano, a aproximadamente 2 milhões de alfabetizados (30 por círculo, com duração de 3 meses cada curso). Tinha início assim uma campanha de alfabetização em escala nacional que envolvia, nas primeiras etapas, os setores urbanos, e deveria estender-se imediatamente depois aos setores rurais (FREIRE, 1984, p. 11).

Entretanto, o plano nacional de alfabetização idealizado por Paulo Freire não pode ser posto em prática, visto que, em abril de 1964, os militares depuseram o então presidente João Goulart e, dois meses depois, Freire foi preso acusado de subversão e, posteriormente, exilado. Evidentemente, o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, pautado no diálogo e objetivando o despertar da consciência crítico-libertadora dos indivíduos, não poderia agradar os representantes das classes dominantes, pois o despertar dessa consciência crítica seria uma séria ameaça ao processo prescritivo e depositário de educação, elaborado com o objetivo de manter o controle e a dominação sobre as classes menos favorecidas. Outro aspecto importante que o método visava era o da consciência política e isto as classes dominantes temiam mais que o próprio processo de alfabetização.

Não se tratava de convencer ninguém, ou construir nas pessoas uma falsa consciência da realidade. Ao contrário, Freire (1984) desejava que os analfabetos construíssem uma visão crítica da realidade, mas na medida em que não existe educação neutra, como tentam apregoar as elites dominantes, é claro que a partir do momento em que os indivíduos alcançassem a alfabetização, através de uma consciência crítica de que estão com o mundo e não apenas nele, perceberiam também a importância de cada um, por meio da valorização de seu próprio trabalho e, certamente, não se contentariam com a alfabetização em si, pois passariam a problematizar sua própria condição, ou seja, tal conscientização resultaria no esclarecimento das situações reais de opressão, que não tem relação nem com os mitos ou que a deplorável situação em que viviam e vivem as classes populares brasileiras, como sendo resultado de sua própria culpa, incompetência, preguiça, indolência, entre outras “justificativas”:

Nas campanhas que se faziam e se fazem contra nós, nunca nos doeu nem nos dói quando se afirmava e afirma que somos “ignorantes”, “analfabetos”. Que somos “autor de um método tão inócuo que não conseguiu, sequer, alfabetizá-lo (ao autor). Que não fomos o ‘inventor’ do diálogo, nem do método analítico-sintético, como se alguma vez tivéssemos feito afirmação tão irresponsável. Que “nada de original foi feito” e que apenas fizemos “um plágio de educadores europeus ou norte-americanos. E também de um professor brasileiro, autor de uma cartilha... Aliás, a respeito de originalidade sempre pensamos com Dewey, para quem “a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas”. (Democracia e Educação). Nunca nos doeu nem nos dói nada disto. O que nos deixa perplexos é ouvir ou ler que pretendíamos “bolchevizar o País”, com “um método que não existia”... A questão, porém, era bem outra. Suas raízes estavam no trato que déramos, bem ou mal, ao problema da alfabetização, de que retiráramos o aspecto puramente mecânico, associando-o à perigosa “conscientização”. Estava em que encaráramos e

encaramos a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação (FREIRE, 1984, p. 121).

Todavia, o exílio não impediu Paulo Freire de defender e aplicar suas ideias pedagógicas. Fez isso no Chile, nos Estados Unidos, na Europa e em países do continente africano e seu trabalho não ficou restrito apenas à alfabetização e conscientização de adultos. Ao defender uma educação dialógica, pautada pela crítica, respeito e colaboração, Freire (2000) alertou para a necessidade de o indivíduo se proteger das armadilhas plantadas pelas ideologias, que são “veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação” (FREIRE, 2000, p. 107) e para explicar melhor a questão do desenvolvimento crítico do indivíduo, o educador apresenta o conceito de níveis de consciência.

Dessa maneira, após termos refletido sobre a função da televisão como instrumento a serviço da indústria cultural, do ponto de vista da teoria crítica frankfurtiana, no próximo capítulo discutiremos a utilização da imagem como técnica de consumo e dominação e sobre o conceito freiriano de conscientização emancipatória e libertadora, que trata o próximo capítulo.

3 A IMAGEM COMO TÉCNICA DE CONSUMO, DOMINAÇÃO E O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Como já foi apresentado no capítulo anterior, Paulo Freire iniciou a aplicar o seu método de alfabetização utilizando 10 situações existenciais, em forma de imagens que buscam auxiliar os alfabetizandos na compreensão do conceito de cultura, distinguindo assim, o mundo da natureza e o da cultura. Sendo assim, Freire lançou mão das imagens na tentativa de despertar a consciência crítica nos

alfabetizando para a realidade que os cercava e, ao mesmo tempo, educá-los para atuarem no mundo como agentes da própria história.

A televisão, de uma forma peculiar, faz uso da imagem atraindo os indivíduos para assistirem sua programação. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Síntese dos Indicadores 2008 - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o aparelho televisor está presente em 95,1% dos lares brasileiros. De acordo com a mesma pesquisa, a população total do Brasil atingiu o número de 189, 9 milhões de pessoas. Portanto, é possível deduzir que, em teoria, cerca de 180,6 milhões de brasileiros têm acesso a este aparelho. Sendo que, do total da população brasileira, aproximadamente 33 milhões é formada por indivíduos na faixa de cinco a quatorze anos, ou seja, um público constituído de crianças e adolescentes.

Outra pesquisa, desta feita coordenada pelo Instituto Eurodata TV Worldwide (2005), revela que as crianças brasileiras estão entre as que mais assistem televisão no mundo. O estudo foi realizado com crianças de nove países. Os resultados apontaram que as crianças brasileiras ficam, em média, três horas e trinta minutos na frente da televisão, contra, por exemplo, três horas e dezesseis minutos das norte-americanas; duas horas e quarenta e três minutos das italianas e uma hora e trinta minutos das alemãs, tempo este muito próximo às quatro horas em que permanecem, em média, na escola.

Entretanto, diferente do método Paulo Freire, a técnica que a televisão utiliza não tem primordialmente o objetivo de educar, muito menos de despertar a consciência crítica nos indivíduos que a assistem, visto que a principal função da televisão é o entretenimento. A televisão, enquanto produto a serviço da indústria cultural é fruto da sociedade capitalista, que apresenta entre seus principais valores o consumo desenfreado, a exaltação dos valores individuais, em detrimento das relações sociais, e a competição. Considerando os índices estatísticos de audiência televisiva envolvendo o público infantil, anteriormente apresentados, as consequências que tais princípios geram na formação das crianças são preocupantes, visto que “o consumo infantil, geralmente acrítico e passivo, sem dúvida terá decisiva interferência na representação que a criança formará da realidade” (REZENDE, 1989, p. 4). O atual nível tecnológico atingido pela televisão, enquanto produto da indústria cultural lhe confere um poder de sedução que nenhum outro sistema tradicional de formação do indivíduo teria capacidade de

suplantar. Contudo, é importante enfatizar que o espaço conquistado pela televisão junto ao público infantil tem relação direta e inversamente proporcional com o enfraquecimento das relações sociais, pois

[...] a sociedade de consumo, ao mesmo tempo em que oferece todo o conforto dentro do lar, retira as pessoas dos contatos interpessoais e impõe à criança os espaços privados, retirando-lhe os espaços públicos onde ela partilhava e usufruía da riqueza da diversidade cultural (PACHECO, 2002, p. 31).

Essa afirmação é observável pela mudança no repertório de brincadeiras apresentadas pelas crianças, sobretudo as que pertencem às famílias economicamente menos favorecidas e que moram em cidades mais populosas, pois por falta de áreas específicas de lazer e pelo crescente medo dos pais e responsáveis de que seus filhos e filhas sejam vítimas da violência urbana, não têm mais espaço para diversões socializantes como, por exemplo, soltar pipas, andar de bicicleta, jogar futebol na rua, andar de carrinho rolimã ou então brincar de esconde-esconde. Sem estas opções, é natural que a criança fique mais suscetível aos encantos e gratificações oferecidos pela televisão. Isto não quer dizer, obviamente, que as crianças economicamente mais favorecidas não se sintam também atraídas pela televisão, contudo “Quando as crianças possuem alternativas de lazer e um ambiente familiar sadio, a televisão não ocupa o mesmo espaço. Ela é uma atividade importante, mas não monopolizadora” (MORAN, 1991, p. 63).

Outro fator a ser considerado é que, ao ser exposta a uma carga diária de mais de três horas e meia de mensagens televisivas, a criança constrói em seu imaginário uma rede de novos amigos, relacionamentos não corpóreos, resultando no afrouxamento dos laços afetivos familiares e sociais. Os pais, por sua vez, passam boa parte do seu dia trabalhando, e quando chegam em casa, não raras vezes, buscam nos telejornais, novelas, programas de auditório e esportivos uma fuga para as frustrações da difícil rotina. Como resultado, praticamente não sobra tempo para o diálogo entre pais e filhos e, muito, menos para discutir o conteúdo dos programas de televisão, o que dificulta a formação do senso crítico no público infantil:

Ao final de um dia de trabalho exaustivo, ou no fim de semana, os pais também querem descansar. Isso não inclui questionar a tevê. Pelo contrário, nesses momentos a audiência televisiva é engrossada pela numerosa legião de adultos cansados-anestesiados-passivos. As crianças devem ficar quietas, caladas, imóveis ou, se possível, ir brincar bem longe.

Enfim, não devem perturbar o repousante e merecido descanso dos batalhadores. Afinal, “elas já viram televisão a semana inteira”. (REZENDE, 1989, p. 85).

Com seus espaços de lazer reduzidos e laços familiares enfraquecidos, a criança encontra na televisão a sua grande fonte de lazer. O problema é que, como já foi dito anteriormente, a televisão não foi pensada para educar, assim como também não é um sistema neutro ou transparente. Ao contrário, é um produto a serviço da indústria cultural, que incentiva o consumo exacerbado de bens e produtos, oferece diversão e não exige, no sentido impositivo, nada em troca. Isto para não dizer que não existe a preocupação por parte do meio de comunicação em problematizar o conteúdo que apresenta, até porque esta não é a sua função. Certamente, a televisão não teria os mesmos índices de audiência caso se preocupasse em dialetizar o seu conteúdo, por outro lado, também não se pode ter um posicionamento apocalíptico de não permitir que a televisão não forneça aos indivíduos o espetáculo, assim como momentos de diversão. Contudo,

[...] o espetáculo não pode ser a ruptura espaço-temporal, a ilha purificada da esquizofrenia. Evasão, identificação, catarse são momentos importantes da vida do ser humano, mas a relação real-imaginário não pode ser perdida sem o risco da alienação (REZENDE, 1989, p. 4).

A primeira observação que pode ser feita a partir desse mergulho no imaginário é que a criança praticamente não desenvolve todos os seus sentidos, na verdade somente a audição e a visão são contempladas, sem contar que em boa parte do tempo em que assiste televisão, ela está sentada ou deitada, o que facilita o sedentarismo. A televisão também não exige o desenvolvimento da razão.

Outra questão importante que dá vantagem à televisão na questão do real-imaginário é que muitos dos personagens por ela apresentados possuem modos de vida desejáveis, fazendo com que as crianças se identifiquem com eles, “Aí se manifesta a força dos meios: eles representam e apresentam *um modo de vida desejável* – e “possível”, ao menos em parte – e que responde a necessidades e expectativas percebidas como reais” (MORAN, 1991, p. 85). É importante acrescentar ainda que uma das técnicas utilizadas pela televisão para manter o indivíduo o maior tempo possível preso a ela é a que diz respeito à temporalidade. Essa tática consiste em apresentar-se sempre no tempo presente, e ainda que o indivíduo saiba que determinado evento ou programa já foi transmitido, como por exemplo, uma gravação que ele já tenha visto, a profusão de cores, imagens,

movimentos, o prende, dando a sensação de vivenciar a experiência pela primeira vez. É o que Moran chama de “presentificação do passado” (MORAN, 1985, p. 85).

Se a televisão, enquanto produto da indústria cultural, não exige dos indivíduos a capacidade de utilizar a razão, é inegável que os seus efeitos de produção, sua avançada tecnologia e todo o seu aparato visual entorpecem o indivíduo e, no caso das crianças, isso se torna mais flagrante, visto que elas estão expostas a uma elevada carga horária televisiva, que não exige desenvolvimento da razão, muito menos dos sentidos em sua plenitude, mas realça o poder de sua técnica. As crianças emudecem e se tornam uma “esponja”, absorvendo tudo o que este meio de comunicação apresenta. No universo infantil, esse poder tecnológico faz com que a televisão não seja questionada no seu caráter de verdade, ou seja, as crianças praticamente não duvidam das mensagens e programas apresentados por ela:

[...] a televisão, o cinema e o rádio estabelecem relações agradáveis, envolventes e sedutoras, que não podem ser explicadas só a partir da sofisticação tecnológica da indústria cultural, mas mostra a competência dessa indústria em captar anseios e necessidades, e responder adequadamente através de narrativas dinâmicas ágeis, que encontram ressonâncias profundas, afetivas, emotivas, conscientes-inconscientes no “receptor”. (MORAN, 1991, p. 17).

Contudo, a parafernália tecnológica que a televisão utiliza não condiz com a realidade, na medida em que apresenta como reais, situações que só podem ser idealizadas no imaginário infantil. Efeitos especiais utilizados em profusão fazem com que os heróis dos filmes, seriados e desenhos, ganhem poderes super humanos; as novelas e as minisséries apresentam uma realidade desfocada, maniqueísta, ressaltando sempre uma dicotomia entre o bem e o mal, em que no fim, o bem sempre vence e, neste caso, não importa quais os meios utilizados para se obter a vitória, já que os “mocinhos” invariavelmente estão do lado certo. Daí, “pergunta-se o que há de “positivo” no modelo polarizador bem-mal? Estes extremos não existem na vida real tal como são apresentados nos filmes e desenhos. É aí que o mito elimina o real, aliena” (REZENDE, 1989, p. 36), e aliena porque, ao se sentir incapaz de lidar com os problemas e as dificuldades do mundo real, a criança pode, por intermédio do seu desenho favorito, assumir o papel do mocinho do programa, por exemplo, fugindo das responsabilidades e deveres do mundo real. No caso do Brasil, a situação se complica um pouco mais, pois entra em cena o caráter “ideológico” que os programas e mensagens televisivos apresentam. Isso se

confirma pela invasão cultural de que o país é acometido, na qual boa parte dos filmes, seriados e desenhos transmitidos pela televisão brasileira não são produzidos no país, ou seja, as crianças brasileiras terminam absorvendo valores culturais e modos de vida que não dizem respeito à realidade delas, além de contribuir para o enfraquecimento dos valores e tradições nacionais,

[...] a dificuldade de se conseguir desenhos alternativos pode ser explicada pela pouca ou nenhuma resistência dos países subdesenvolvidos ao que lhes é impingido pelas grandes potências. No caso brasileiro, os pacotes dos chamados enlatados, sobretudo os americanos, vêm de longa data, e o telespectador já está familiarizado com os personagens (REZENDE, 1989, p. 37).

Isto remete à ideia da ideologia como falsa consciência da realidade, conceituada a partir da obra *A ideologia alemã* (1977), de Karl Marx e Friedrich Engels, pois

[...] a consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se, em toda a ideologia, os homens e suas relações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX & ENGELS, 1977, p. 37).

Sendo assim, a televisão apresenta uma das facetas mais características de produto da indústria cultural a serviço do capitalismo, pois, por mais que a televisão seja feita por pessoas, no caso trabalhadores, em seus mais diversos níveis, o corpo diretivo dela, seus proprietários, ou seja, as pessoas que detêm as concessões e os direitos de transmissão deste meio de comunicação, via de regra são membros da classe dominante, por consequência, a televisão, assim como os demais meios de comunicação, reproduzem os interesses e ideologia da elite, ainda que tente vender uma imagem de isenção e imparcialidade junto à sociedade, o que denota uma clara manipulação, pois “os meios de comunicação de massas têm sido controlados sempre pelas instituições de poder, tanto para evitar que fossem utilizados contra elas como para usá-los em benefício próprio” (FERRÉS, 1996, p. 58). E, mesmo quando a informação veiculada fere de alguma forma os interesses da classe dominante e, neste caso, só é divulgada porque tornou-se um reclame social, ou por conta da insistência de algum jornalista em noticiá-la, tal como afirma Moran (1991), a forma como essa notícia é apresentada, superficialmente, descontextualizada, distorcida, sem análise crítica, esvazia o seu conteúdo passando praticamente despercebida do telespectador. Isso se verifica, por exemplo, nos telejornais, em

que determinadas matérias têm mais destaque do que outras, ou então umas apresentam caráter positivo, enquanto que outras são divulgadas de forma negativa. O mesmo ocorre com relação aos indivíduos que são entrevistados, porque algumas pessoas, representantes de determinados setores da sociedade, têm mais exposição na televisão do que outras:

[...] muitas pessoas são supervalorizadas (sempre estão aparecendo), e outras, ou não aparecem ou aparecem de forma negativa. Aqui se revelam interesses de grupos, de classe (aparecem mais líderes de organizações empresariais e financeiras do que de classes trabalhadoras (MORAN, 1991, p. 78).

Essa manipulação ideológica envolve mais facilmente as crianças que, sem desenvolverem a consciência crítica, tornando-se somente telespectadores/ouvintes, raramente contestam ou duvidam do que assistem na televisão. Pode-se argumentar que caberia ao Estado a função de controle e regulação dos programas e das mensagens apresentadas pela televisão, assim como reprimir os seus abusos, já que é o Estado quem concede e renova as concessões televisivas para os proprietários das emissoras, entretanto, “o braço da ideologia dominante tem na tevê um instrumento de suma eficácia. Se é importante, ao aparelho de Estado, manter o entorpecimento da população telespectadora adulta, mais importante ainda é “trabalhar” a população infantil” (REZENDE, 1989, p. 35).

A falta de problematização é outro fator de manipulação que a televisão apresenta junto ao universo infantil, já que não incentiva a criança a pensar, pois já tem todas as respostas padronizadas. Por mais que se tenha a ilusão do “zapping”, ou seja, da possibilidade de mudar de canal apenas apertando um botão do controle remoto, vendendo a falsa impressão de opção, na verdade o que ocorre é que a televisão não incentiva a criatividade, na medida em que apresenta tudo pronto, não há como as crianças interferirem e participarem do mais simples processo criativo que seja. Outra técnica de manipulação utilizada pela televisão consiste na mensagem estereotipada. Para efeito de compreensão, estereótipo nada mais é do que um modelo que se estabelece como padrão. Uma mediana. Como na televisão não é possível, nem desejável individualizar o telespectador, e a justificativa fornecida pela indústria cultural nesse caso é o dinamismo que o veículo exige, já que precisa apresentar mensagens de fácil entendimento para que o telespectador compreenda, a técnica consiste em apresentar mensagens que atinjam o maior número de pessoas, o chamado “telespectador médio”.

A consequência disso é o empobrecimento da linguagem, que excessivamente simplificada, fragmenta o conteúdo da mensagem facilitando, inclusive, o aumento dos preconceitos, por meio da formação de conclusões generalistas, equivocadas como, por exemplo, que todo o gaúcho gosta de churrasco ou que todo o carioca adora carnaval:

A linguagem é empobrecida, simplificada para facilitar sua compreensão pela maioria dos telespectadores. Abusa-se do estereótipo, das imagens fixadas, polarizadas (bons-maus), reforçando uma visão de mundo limitada e medíocre, que interessa aos setores dominantes (MORAN, 1991, p. 78).

3.1 O INCENTIVO AO CONSUMO EXACERBADO POR MEIO DA PROPAGANDA E DOS PROGRAMAS TELEVISIVOS

Segundo Argemiro Brum (2002), o modo de produção capitalista tem entre suas principais características a produção generalizada de mercadorias, sendo que o principal objetivo do capitalista é o lucro. A mudança do processo produtivo artesanal para o industrial, ocorrida com a invenção da máquina, fez com que, além do artesão perder o domínio sobre todas as fases da produção, fosse ressaltada a produção em série, já que as máquinas apresentavam maior capacidade produtiva, permitindo uma diversificação na produção, visto que era possível criar, a partir de um modelo padrão, vários subprodutos, com preços diversos, para atender os desejos dos consumidores de diferentes classes sociais.

Ainda que tenham surgido novos processos nessa busca incessante do capitalismo pelo lucro como, por exemplo, a globalização, que de acordo com Brum (2002), é a internacionalização da produção, capitais e investimentos, os princípios do capitalismo foram mantidos. Portanto, o incentivo ao consumo e o desejo de substituição do velho pelo novo não é uma invenção da televisão, porém a avançada tecnologia que esta apresenta, e que se faz presente por meio da propaganda e das mensagens subliminares, entorpece os indivíduos e o desejo de consumo, com ou sem necessidade, aflora:

Numa sociedade de consumo são sem dúvida infundáveis os apelos que chegam até as pessoas. Essa sociedade das mercadorias descartáveis não foi criada pela tevê. Coisificar não é responsabilidade exclusiva dela, mas seus apelos têm sido irrecusáveis. Como mercadoria, a tevê vende todos os

valores, de produtos de limpeza a ideias, sentimentos e atitudes (REZENDE, 1989, p. 7).

A publicidade é a mola propulsora dos meios de comunicação. É por meio da verba publicitária que a televisão sobrevive enquanto empresa capitalista, com a conivência do Estado inclusive, que atua, no máximo, como agente regulador, sem interferir nos contratos publicitários e nem no conteúdo das mensagens que serão apresentadas. Nesse caso em particular, quem termina por decidir se uma mensagem publicitária agrada ou não é o próprio público, basta lembrar o caso da propaganda das sandálias havaianas em que uma avó incentivava a neta dela a fazer sexo com um jovem ator famoso da televisão. A propaganda foi retirada do ar depois que telespectadores protestaram, inclusive com a abertura de um processo no Conselho Nacional de Auto-regulamentação Publicitária (CONAR). Tal caso ilustra claramente que o Estado não tem a preocupação de analisar, previamente, as propagandas que são veiculadas na televisão. E não se trata de uma censura prévia, mas de verificar se o conteúdo da mensagem pode ser transmitido em qualquer horário, até porque exigir programação de qualidade e adequação da classificação indicativa para determinados horários, não pode ser considerado censura:

A maior parte dos países permite que a publicidade sustente os meios de comunicação. Mesmo os europeus, onde o rádio e a televisão permaneciam sob o controle estatal devido ao princípio de que são serviço de utilidade pública, foram claudicando e abrindo brechas, até liberá-la quase totalmente. Os meios se transformam, assim, no entretenimento da maioria das pessoas e na articulação cada vez mais estreita com grupos econômicos (MORAN, 1991, p. 43).

A questão da proximidade dos meios de comunicação com os grupos econômicos faz com que ocorra também uma dependência daqueles, na publicidade, no que diz respeito à liberdade de informação, já que se torna complicado criticar algo que tenha ligação com o patrocinador que, no fim das contas, é quem paga. Exatamente por isso, praticamente toda a mensagem publicitária televisiva é vendável, quase tudo é produto. No caso das crianças, pelo tempo médio em que ficam expostas à televisão, tal bombardeio de mensagens publicitárias é ainda mais preocupante e a propaganda sabe muito bem como cativar o público infantil, pois,

[...] já que infância e adolescência são construções históricas do mundo moderno, também os comerciais, por sua vez, são produções culturais da comunicação social que buscam dialogar (e o fazem) com todas essas representações etárias que catalogam o homem de nosso tempo (PACHECO, 2002, p. 129).

É claro que as necessidades apresentadas pelos indivíduos, tantos adultos quanto crianças, são reais, contudo o que a propaganda vende é que tais necessidades serão atendidas através do consumo como, se num passe de mágica, a aquisição de um determinado produto fosse a solução para todos os problemas.

Porém, ocorre que, a partir de então, entra-se num círculo vicioso, no qual o desejo de consumo aumenta cada vez mais e o tempo de interesse no produto, depois de adquirido, é cada vez menor. No universo infantil isso se verifica pelo desencanto que as crianças revelam, por exemplo, com brinquedos que acabaram de ganhar, isso ocorre porque a indústria cultural, por intermédio da televisão, rapidamente apresenta uma nova versão daquele brinquedo ou então um modelo mais moderno de um concorrente, fazendo com que o brinquedo que a criança ganhou se torne velho ou desatualizado, ainda que o tenha ganho há pouco tempo:

A publicidade mexe com os nossos sonhos e necessidades mais profundos, que são reais (não criados). Sugere soluções para estas necessidades através da compra de bens, produtos ou serviços. Propõe formas de gratificar ou realizar uma parte desses desejos. Se não estamos atentos desenvolve-se a partir daí uma bola-de-neve. Cada dia mais, ela chega com propostas para preencher nossos desejos – reais. A compra de produtos traz alguma satisfação, mas não preenche essas carências e pode gerar maior frustração. De novo somos solicitados a compensar essas carências com novas compras, que acalmam momentaneamente essas necessidades e criam nova insatisfação. Boa parte da eficácia da publicidade consiste em investir na perpetuação desse ciclo interminável (MORAN, 1991, p. 46).

As frustrações produzem um efeito particularmente cruel, pois ainda que a pesquisa do IBGE (2008) revele que mais de 95% dos lares brasileiros têm televisão, isso não significa dizer que todas as famílias tenham condições econômicas de consumir os produtos que a publicidade televisiva apresenta, ainda que a propaganda não faça distinção de classe social e muito menos alerte para essa questão. O resultado disso é o aumento das ilusões nas crianças das classes sociais economicamente inferiores que, pelas condições socioeconômicas de seus pais, dificilmente terão a oportunidade de serem presenteadas com tais produtos. Por sua vez, nas crianças que pertencem às classes sociais um pouco mais abastadas, a indústria cultural resolve o problema do consumo através de uma diversificação dos produtos com preços diferenciados, ou seja, se não é possível

adquirir o modelo mais caro de um determinado brinquedo, tem-se a opção de comprar um modelo mais barato, pois

Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com o *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para o seu tipo (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 116).

De qualquer forma, o desejo de consumo é incentivado. Um exemplo são as propagandas veiculadas todo o início de ano escolar, nas quais uma série de produtos é oferecida, via de regra, ligados aos super-heróis dos desenhos animados do momento ou dos filmes de ação. O que se verifica é uma avalanche de produtos que fazem alusão aos super-heróis e são o sonho de consumo de quase todas as crianças.

Outra estratégia muito bem utilizada pela propaganda direcionada ao público infantil é que, como atualmente as crianças têm uma interferência cada vez maior no poder de decisão de compra dos adultos, os comerciais de televisão utilizam as próprias crianças como garotos(as)-propaganda. Como aquele comercial de uma determinada marca de automóvel, em que na primeira parte da propaganda aparece uma família, composta por um casal e três filhos em viagem, dentro do carro, com as crianças discutindo umas com as outras e o marido brigando com a esposa por causa da discussão das crianças; já na segunda parte da propaganda aparece a mesma família em viagem, dentro do carro, mas com as crianças calmas e o casal em harmonia. Contudo, a câmera mostra que na parte de trás dos bancos dianteiros do carro existem telas de vídeo LCD e as crianças estão assistindo televisão. A mensagem clara atinge tanto adultos quanto crianças. Aos adultos, sugere que o consumidor deva adquirir um automóvel que apresente esse tipo de aparato tecnológico para que tenha tranquilidade quando for passear ou viajar de carro com seus filhos. Já às crianças, sugere que os pais comprem o carro, justamente por apresentar uma tela de LCD, na qual elas poderão assistir televisão quando estiverem dentro do carro, ou seja, “além de divulgar produtos próprios à sua faixa etária, crianças em nossa TV, estão sendo mostradas para lançar “artefatos necessários” à vida adulta” (PACHECO, 2002, p. 130).

No que concerne ao consumo de produtos televisivos voltados para o público infantil, o mesmo não se dá somente por intermédio da propaganda que é apresentada nos intervalos dos programas televisivos. Muito pelo contrário, “o

capitalismo explora tão bem como nunca os desejos, fantasias e necessidades de todos, principalmente das crianças (MORAN, 1991, p. 63). Por essa lógica de consumo, os produtos passaram a ser “vendidos” também dentro dos próprios programas televisivos, outro estratagema da indústria cultural, para evitar que a criança deixe de ser bombardeada pelos produtos vendidos pela indústria cultural já que, a partir do momento em que a criança está de posse de um controle remoto, sempre existe a possibilidade de ela mudar de canal, com apenas um apertar de botão, quando o intervalo comercial inicia, é a chamada técnica do *zapping*, visto que:

Comerciais de TV são os alvos principais do *zapping* entre adultos. Quanto às crianças, na faixa de 6 a 12 anos, sabe-se que usam muito o *zapping* também para driblar os comerciais. E, sabe-se, ainda, que as crianças raramente *zapam* quando assistem desenhos ou novelas. Sabe-se, além disso, que as crianças se utilizam muito do *zapping* quando estão sozinhas. Em mais de 35% do tempo dedicado à TV, as crianças permanecem sós. Portanto, é pertinente concluir que as crianças se servem do *zapping* com grande frequência (PACHECO, 2002, p. 132-133).

Justamente para evitar que as crianças se utilizem do *zapping* na tentativa de escapar dos comerciais de televisão é que a indústria cultural tratou de incitar o consumo infantil, inserindo a propaganda dentro dos próprios programas que as crianças assistem. O resultado disso é a segmentação dos programas infantis por faixa etária e gênero. Por exemplo, quando se observa em certos programas voltados para as meninas, o incentivo ao consumo de roupas coloridas, sandálias, maquiagens ou então nos desenhos e filmes que os meninos assistem em que seus heróis prediletos dirigem carros capazes de realizar manobras incríveis e que são encontrados em versões miniaturas nas lojas especializadas sem, obviamente, as características apresentadas no desenho, exceto na imaginação do garoto, uma espécie de propaganda enganosa:

Os programas infanto-juvenis, com exceção de alguns de emissoras educativas, apresentam uma explosão de produtos tanto nos comerciais com dentro dos programas mesmo. A criança é bombardeada com todos os lançamentos de brinquedos, produtos alimentícios sofisticados e todos os objetos necessários e supérfluos possíveis (MORAN, 1991, p. 62).

Mesmo quando os programas supostamente não apresentam propagandas explícitas ou alusivas a determinados produtos isso não significa dizer que o incentivo ao consumo não exista. É o caso da mensagem subliminar. Segundo Ferrés (1996), um estímulo subliminar, que nem sempre é visual, é aquele que não é

percebido conscientemente, e tal estímulo é subliminar quando observado abaixo do padrão mínimo e acima do padrão máximo. Ferres, na mesma obra também afirma que o comportamento dos indivíduos sofre incidência das mensagens inconscientes, tal como em algumas reações por instinto ou reflexo, já que pela exigência de uma resposta para a resolução de determinada situação, não haveria tempo hábil para uma reflexão consciente, ainda que essa reação seja coerente e organizada. Porém, dependendo da maneira de como essas mensagens subliminares são elaboradas, elas podem induzir ao consumo, inserindo dentro dos programas televisivos fragmentos de mensagens intencionais. Essas observações são comprovadas por meio de pesquisas,

E a experiência mais conhecida é a que foi realizada em 1957 pelo psicólogo social James Vicary, famoso na área da pesquisa da motivação. Dentro de um cinema de Nova Jersey, um aparelho sincronizado com o projetor enviava, com uma cadência de 1/3.000 de segundo, as mensagens: “Está com fome? Coma pipoca e “Beba Coca-Cola”. A experiência foi realizada durante as seis semanas em que foi exibido o filme *Picnic*, de Joshua Logan. A projeção subliminar era realizada em dias alternados. Trabalhou-se com uma amostra total de 45.699 espectadores. Os resultados foram significativos. A venda de pipoca aumentou 57,7% e a de Coca-Cola, 18,1%. Os especialistas atribuíram o aumento significativamente inferior de Coca-Cola ao mau tempo e ao fato de não terem sido acrescentadas à mensagem expressões como “Está quente” ou “Está com sede?”. (FERRÉS, 1996, p. 71).

Outra questão que precisa ser observada quando se discute o incentivo ao consumo exacerbado de produtos que são veiculados pelos comerciais de televisão, envolvendo o imaginário infantil, são as promessas feitas pelos programas televisivos que iludem as crianças com a possibilidade de ganhar prêmios participando dos mais variados concursos. A lógica consiste em se utilizar do apresentador do programa, alguém na qual a criança confia, pois esta tem o contato visual diário com aquele, para vender a possibilidade relativamente fácil de ganhar o concurso, pois “quanto mais você participar, mais chances têm de ganhar”. Envolvida nessa armadilha imaginária, a criança escreve cartas, manda emails, torpedos, sms, realiza ligações telefônicas, todas com custo e fica na espera de ser sorteada, sem perceber que a chance é praticamente a mesma de ganhar numa loteria. Uma tática ainda mais “eficaz” são as promoções nas quais não existe sorteio, e assim todas as crianças que participam ganham, por exemplo, um kit exclusivo do patrocinador do concurso. Contudo, para ganhar, o indivíduo precisa juntar um número determinado de embalagens daquele produto. Sendo que de

exclusivo o prêmio nada tem, pois várias crianças participarão da promoção e todas ganharão o mesmo kit. Ou ainda, a apresentadora que abre um pacote de salgadinho durante o programa, faz caras e bocas, como se aquele salgadinho fosse a comida mais nutritiva do mundo e, como sortuda que é, encontra dentro do pacote uma figurinha premiada. Imediatamente ela vira-se para a câmera e, como se estivesse falando diretamente com a criança diz: “faça como eu, você também pode ganhar”

Os prêmios e programas como um todo são apresentados por moças bonitas, modelo de identificação e projeção para as crianças, adolescentes e até para seus pais. Os apresentadores de programas infantis se transformam em intermediários entre a realidade e o imaginário. Apresentam promessas “possíveis” (prêmios) e histórias fantásticas (os desenhos). São programas-síntese da televisão: consumismo, promessas e imaginário. (MORAN, 1991, p. 62).

Ao refletirmos sobre o incentivo ao consumo exacerbado de produtos por meio da propaganda e dos programas televisivos, é importante considerar a condição socioeconômica de boa parte da população brasileira. Segundo o PNAD, o rendimento médio mensal de trabalho para os empregados com carteira assinada, com exceção dos domésticos, militares e funcionários públicos, em 2008, foi estimado em R\$ 1.034,00; se considerar os empregados sem carteira assinada, esse valor cai para R\$ 604,00. Já os trabalhadores domésticos com carteira assinada apresentam um rendimento médio mensal de R\$ 523,00 e os sem carteira assinada recebem R\$ 300,00. Considerando que o valor atual do salário mínimo é de R\$ 465,00, os brasileiros empregados com carteira assinada ganham pouco mais de dois salários mínimos por mês, em média. Com esses valores, torna-se complicado para os indivíduos que pertencem às classes sociais economicamente inferiores tenham acesso a outros produtos culturais que não sejam os próprios programas televisivos,

No caso brasileiro, os programas de televisão tornam-se um dos poucos produtos culturais consumidos também pelas classes populares. Raramente um livro ou um disco custa menos do que 10% de um salário mínimo, uma entrada de cinema 4% ou um espetáculo de teatro menos de 10%. (PACHECO, 2002, p. 157).

3.2 COMPETIÇÃO, VIOLÊNCIA, SEXO, INDIVIDUALISMO, SUBSTITUIÇÃO DA REALIDADE E TELEDEPENDÊNCIA INCENTIVADOS PELA TELEVISÃO

Como já foi dito no início desse trabalho, o atual estágio da sociedade capitalista pressiona cada vez mais os indivíduos na busca incessante por aumentarem suas qualificações profissionais, pois, caso contrário, correm o risco de ficarem defasados e, por consequência, fora do competitivo mercado de trabalho. Isso se observa, por exemplo, nos anúncios de emprego em que, para o simples cargo de atendimento de telemarketing, as empresas exigem como escolaridade a conclusão do ensino médio, e a televisão, enquanto empresa do sistema capitalista, contribui para a disseminação do espírito competitivo entre os indivíduos atingindo também, obviamente, as crianças.

Muitos programas infantis e alguns que não são produzidos para este público, mas que ainda assim são assistidos por ele, apresentam quadros e brincadeiras que fomentam a competição. Via de regra, são espécies de gincanas do tipo meninas contra meninos durando, às vezes uma semana inteira, em que além do grupo de competidores que está diretamente envolvido termina por arregimentar uma legião de crianças telespectadoras que torcem, gritam, reclamam, xingam e tentam, de alguma forma, defender as cores da equipe que elas escolheram ou se identificaram. Quando a equipe que, de alguma forma, as representa vence, as crianças se sentem vitoriosas também. Contudo, quando perde há um sentimento de frustração. Ainda que os apresentadores dos programas tentem camuflar o espírito competitivo afirmando que o importante é participar, todos os prêmios e glórias são dados aos vencedores, sobrando aos perdedores brindes de consolação, além de lamentação e choro.

O incentivo à competição se torna mais explícito nos decantados e tão aguardados *reality shows* que, a despeito de serem transmitidos no fim da noite, portanto em horários que as crianças deveriam estar dormindo, e boa parte deles contendo classificação indicativa proibida para menores de 14 anos, estão entre os preferidos do público infantil. Tais programas mostram uma visceral competição entre os participantes dos programas que, depois de selecionados entre milhares de candidatos, são confinados em casas ou fazendas, durante semanas, na luta por um

prêmio milionário que será concedido ao vencedor do programa. Contudo, para vencer, o competidor precisará eliminar os outros concorrentes e, dentro desse jogo, fará tudo o que for possível para alcançar seu objetivo. O que vale dizer: acordos com outros competidores para tentar eliminar rivais considerados fortes, ofensas, apelos sentimentais, tudo para conquistar a preferência do público telespectador. Ou seja, os fins justificam os meios, já que ao vencedor será dada uma bela quantia em dinheiro, mas somente ao vencedor. Ao assistirem tais programas, as crianças ficam expostas à lógica que defende a competição como alternativa para o sucesso. Desta forma, as crianças são incentivadas, desde pequenas, a vencerem em suas atividades como estar entre os alunos mais “inteligentes” da escola ou então ser um bom atleta, já que isso poderá abrir portas no futuro. Contudo, como nem todos serão os reis dos esportes ou as crianças com as melhores notas, nos derrotados existe a possibilidade de aflorar sentimentos como inveja, ciúmes e fracasso pessoal, que podem ser incorporados na vida adulta.

Assim como a competição é incentivada, a sexualidade é outra faceta que a televisão apresenta e que atinge facilmente as crianças. Ainda tomando como exemplo os *reality shows*, quase todos os participantes do sexo feminino são jovens, bonitas e com corpos esbeltos. É o culto à beleza e à sexualidade, em que as garotas se mostram nos mais variados trajes, quase todos realçando as suas siluetas e características físicas. Se realmente são sensuais, mesmo que não vençam a competição, têm grandes chances de receberem um convite de uma revista masculina para posarem nuas, garantindo um ótimo contrato, às vezes melhor do que o prêmio dado ao vencedor do programa, além da possibilidade de participarem de outros programas na televisão. Tal culto à sexualidade pode ser reproduzido pelas meninas na tentativa de chamar a atenção dos rapazes, além do sonho de, alguma dia, tornar-se uma modelo ou atriz famosa,

[...] o corpo infantil eleito para habitar as telas da televisão é cada vez mais um corpo que se faz precocemente erotizado, segundo uma gestualidade que capta um desejo adulto, o desejo sobretudo da mulher adulta, que aos poucos se desamarra de uma história de recato e submissão” (PACHECO, 2002, p. 113).

Já nos programas infantis, a sexualidade ganha uma conotação diferente. Os principais personagens, ainda que reflitam a lógica de apologia ao corpo perfeito, não apresentam nenhuma forma sexualizada de amor. Eles são adorados pelos

seus amigos coadjuvantes e muitos deles possuem dupla personalidade, mas o único amor permitido é o “platônico”. Até porque os personagens dos desenhos são eternos, atemporais e não têm preocupações com doenças, alimentação, trabalho ou envelhecimento,

A manipulação do aspecto espiritual do amor é a única forma utilizada; os contatos físicos não são cogitados. Esta forma platônica de amor é usada para posicionar este sentimento numa pretensa zona de neutralidade. É excluída qualquer conotação erótica que possa comprometer a beleza e a inocência da espiritualidade. O sexo é considerado como um aspecto empobrecedor do amor, o que legitima o seu escamoteamento. O pragmatismo da proposital ausência de sexualidade nas histórias de super-heróis visa evitar a polemização do tema, o que facilita sua penetração em variadas culturas. Os estereótipos insossos do amor assexuado coabitam, sem conflitos, com qualquer tipo de censura, além de servir para veicular outros interesses (REZENDE, 1989, p. 44).

A violência é outra faceta muito bem explorada pela televisão, enquanto produto, não só para manter a audiência, mas principalmente, como aliada na venda dos produtos oferecidos pela indústria cultural. O enredo se baseia na luta entre o bem o mal, em que os heróis, a despeito de sofrerem todo o tipo de violência no transcorrer da trama, sempre vencem no final. A vitória normalmente é seguida por frases moralizantes, para incutir nas mentes das crianças que os heróis se utilizam de violência para o bem e que, portanto, tal prática é autorizada. Todavia, não é objetivo da televisão negar a violência, mas reduzi-la, simplificá-la, com um ar de inocência, descaracterizando qualquer contexto histórico, religioso ou ético e sempre apresentando um final favorável para quem está do lado certo da luta. Outra peculiaridade de como a violência é mostrada nos desenhos é que os heróis, por mais que sofram todo o tipo agressão, nunca sangram, portanto, não morrem nunca. Já os bandidos são sempre derrotados, mas nem por isso desistem, pois no próximo episódio tentarão novas maldades, caracterizando que o bem precisa estar sempre alerta, “isso exige a permanente vigilância dos representantes do bem na manutenção do *status quo*” (REZENDE, 1989, p. 42).

O super-herói não age sozinho, pois sempre conta com alguns amigos que o auxiliam na tarefa de vencer o mal. Esses seguidores nunca contestam a autoridade do super-herói, pelo contrário se sentem felizes por estarem na condição de coadjuvantes, podendo servi-lo, “a incontestável subserviência ao poder é a forma lícita, desejável e prazerosa de ser “amigo do rei”. Aí a mensagem moral é que contestar nem é necessário nem desejável” (REZENDE, 1989, p. 42). Já entre os

personagens do mal, a situação é oposta. Ainda que exista um líder que rivaliza em força com o super-herói, seus asseclas nunca estão satisfeitos com a subserviência e só obedecem ao líder porque o temem. Não raras vezes tentam se apoderar do lugar do líder, mas sempre são derrotados e duramente castigados por isso,

A subserviência é assegurada pela verticalização das relações de poder, que garantem distâncias abismais entre o líder e os subalternos. As tentativas sempre fracassadas de ascensão são tiranicamente reprimidas. O equilíbrio instável, permeado por atos de rebeldia e repressão, deixa explícito que nunca vale a pena contestar. Essa é a obviedade da mensagem que é passada ao telespectador (REZENDE, 1989, p. 42).

O incentivo à violência apresentado pelos programas televisivos também se reflete no dia-a-dia das crianças. Primeiro, pela questão do consumo, já que boa parte dos armamentos utilizados pelos super-heróis se torna produto da indústria cultural e objeto de desejo das crianças. Obviamente, tais artefatos não têm os poderes, nem a sofisticação dos modelos originais apresentados pelos desenhos, mas isso não importa para a criança, já que em seu imaginário,

Um simples revólver de plástico que, concretamente, apenas produz ruídos e emite luzes, graças ao modelo representa, na afirmação verbal da criança, um desintegrador atômico, com insuperável poder de destruição (REZENDE, 1989, p. 36).

Segundo, porque podem reproduzir em seu cotidiano as ações dos seus super-heróis prediletos. Como tais programas apresentam como natural o uso da força, as crianças tendem a se utilizar da força, ou seja, da agressão física, contra amigos e rivais fisicamente mais fracos.

Ao analisar a violência apresentada nos programas televisivos é possível admitir que tamanha exposição resulte na banalização da mesma. O interesse do ser humano por acontecimentos bizarros, tragédias e atos de violência é perceptível, por exemplo, pelo número de pessoas que consomem notícias policiais em todos os meios de comunicação. Por conta do tempo médio diário que as crianças ficam expostas à televisão, elas têm contato com essa violência desde cedo e a tendência é de que com o passar do tempo, se tornem indivíduos cada vez mais insensíveis, frios e com pouca capacidade de indignação. Praticamente nenhuma cena real de violência apresentada pela televisão é suficientemente chocante ao ponto de atingir a sensibilidade das pessoas. E quando ocorre algum tipo de mobilização ou de repercussão, porque envolve uma pessoa pública ou porque o fato é de uma

violência extrema, como o caso da menina Rachel, que foi morta, esquartejada e o corpo abandonado dentro de uma mala na rodoviária de Curitiba, a revolta inicial logo passa, se transformando em resignação, e terminando por cair no esquecimento.

Isso demonstra que a banalização da violência resulta na falta de solidariedade ou na inércia de ação. É a lógica do “não é comigo, portanto não vou me meter”. Ou então a justificativa de que “isso acontece todo dia”, como se a vida não tivesse mais valor ou então não fosse uma benção única e irreparável. Claro que o ato de informar é uma das principais funções dos meios de comunicação. A sociedade tem o direito de estar bem informada e os casos de violência não podem ser negligenciados como se não existissem.

Entretanto, na busca incessante, e nem sempre ética, dos melhores índices de audiência, certos programas televisivos extrapolam o direito de informação e transformam tragédias reais em verdadeiros circos de horrores. Isso quando não são os próprios programas televisivos os co-responsáveis pelos finais trágicos ocorridos em casos reais de violência, como o caso menina Eloá, 15 anos, mantida refém pelo ex-namorado, dentro do apartamento em que ela morava, em Santo André, e que durante a negociação entre o sequestrador e a polícia, uma emissora de televisão conseguiu entrevistar tanto a garota quanto seu algoz, transformando em espetáculo midiático, com milhares de pessoas assistindo ao vivo pela televisão, uma desgraça real e que, infelizmente, terminou com a morte da menor e a prisão do sequestrador, e o debate posterior envolvendo inclusive uma ação penal cível solicitada pelo Ministério Público contra a emissora, por conta da liberdade de expressão versus a ética jornalística.

A substituição da realidade e o risco da teledependência são outros dois fatores que precisam ser considerados quando se analisa os incentivos e gratificações oferecidos pela televisão. A questão da substituição da realidade é algo que pode causar extremas decepções em crianças quando ocorre o confronto com o real. Em muitos casos, reproduzir ou simular uma situação real é muito mais interessante do que a situação real de fato:

É conhecida a decepção que provoca em algumas pessoas assistir a um jogo de futebol pela primeira vez quando estão acostumadas a assisti-lo pela televisão: no campo não há repetição dos gols ou das jogadas que despertam dúvidas, não há câmera lenta, não há a possibilidade de apreciar detalhes... A quantidade de câmeras que entram em jogo na reprodução, a

sua mobilidade constante e a possibilidade de usar recursos técnicos sofisticados conferem à reprodução um dinamismo, uma precisão e uma fascinação que não acontece durante a percepção direta da realidade (FERRÉS, 1996, p. 53).

Esse fenômeno também ocorre em programas televisivos que simulam ambientes escolares harmoniosos em que todas as crianças estão integradas, ainda que em grupos diversos, mas que terminam por formar uma unidade, ou então programas e séries que apresentam famílias felizes, em que os pais raramente repreendem seus filhos e quando o fazem é de uma maneira amena e amorosa. Ao confrontar tal comportamento com a realidade, é possível que a criança entre em conflito com seus pais já que eles não têm o mesmo comportamento dos pais dos seriados:

Quantas crianças rejeitam seus pais porque, de forma mais ou menos inconsciente, gostariam que eles fossem como os que aparecem na tela? Sob a aparência da objetividade e realismo, a televisão disfarça a realidade (FERRÉS, 1996, p. 54).

Quando o disfarce ou a reprodução da realidade já não se mostram mais eficientes, a televisão costuma utilizar a técnica de criar uma realidade, mesmo sem necessidade, uma realidade artificial. Isso acontece pela ânsia desesperada da televisão em preencher sua grade de programação.

Por exemplo, a proliferação de programas de fofocas, que atraem público de todas as faixas etárias, pois procuram noticiar a vidas dos artistas famosos, não respeitando a intimidade de ninguém inclusive, já que tudo é válido na luta pelos índices de audiência. Isso quando não ocorre de o próprio famoso provocar tal situação, muitas vezes por estar fora da mídia ou para se manter sempre nela. Daí os casamentos de contos de fadas entre ricos jogadores de futebol e belas modelos ou atrizes famosas, que estes programas costumam mostrar, e que continuarão rendendo notícias desde que o casal esteja em evidência. A mesma lógica ocorre com os programas ou quadros televisivos que incentivam as pessoas, por meio de concursos, a produzirem material caseiro em vídeo, prometendo prêmios aos vencedores ou então garantindo que os vídeos serão transmitidos no programa. Via de regra, esses vídeos apresentam situações curiosas, engraçadas e, às vezes até perigosas, envolvendo inclusive crianças, já que elas costumam conquistar um ibope maior. A consequência disso é que, além de economizar com produção, garantir uma audiência interessante e conquistar boas cotas de patrocínio, a televisão ainda

incentiva o consumo, pois “nos últimos anos, coincidindo com a proliferação desses concursos nas televisões, as vendas de câmeras de vídeo entre os amadores chegou a multiplicar-se por 10 (FERRÉS, 1996, p. 55).

De acordo com o moderno dicionário da língua portuguesa, Michaelis, dependência pode significar um estado de dependente, um domínio, subordinação ou sujeição, sendo que ela pode ser, por exemplo, uma dependência econômica, condição de quem vive à custa de outro, ou então química, que se verifica quando o indivíduo tem a necessidade constante de consumir ou ingerir determinada substância química que afeta de alguma maneira o sistema nervoso central, como café, tabaco, álcool, remédios ou drogas ilícitas. Sendo assim, exposta a carga diária televisiva já citada anteriormente nesse trabalho, a criança corre o risco de se tornar uma viciada em televisão, ou seja, uma teledependente e, neste caso, “o perigo reside principalmente na unidirecionalidade do meio” (FERRÉS, 1996, p. 85), já que a televisão ou não permite interatividade ou então é uma interatividade falsa, que não vai além do guia de programação que o telespectador define por meio do controle remoto, ou então de uma participação via telefone ou online, pois exercer influência na programação, de fato, o telespectador não exerce. Agindo como uma espécie de entorpecente, essa prática viciosa traz consequências,

Psicólogos e pedagogos criaram um quadro clínico das consequências negativas que afetam a criança viciada em televisão: dificuldade de concentração, tédio, irritação frequente, fadiga, tensão nervosa, comportamento agressivo, pesadelos, obsessão consumista, impaciência, distúrbios da visão e do sono... Como no caso da droga, uma dose excessiva provoca estados semi-hipnóticos e gera passividade e dependência, além de debilitar a força de vontade pessoal. A criança que deixa de assistir à televisão custa a empreender uma outra tarefa (FERRÉS, 1996, p. 85).

O poder entorpecente da televisão, sobretudo para as crianças, está na capacidade ilusória que ela oferece de trazer o mundo para mais perto do indivíduo. Entretanto,

[...] por mais que seja vista como uma porta, ou janela, aberta para o mundo no meio da sala de estar, essa porta não se abre jamais. Como brinquedo, propõe o jogo. Não pode ser guardada debaixo da cama depois da brincadeira. Conduz o tempo. Esgotado esse tempo, a TV se recolhe e o que resta para o parceiro de jogo é apenas a repetição do que acabou de ver. Como babá, não é nenhuma Mary Poppins. Não protege, alimenta ou leva a criança para passear. Preenche apenas um requisito menor para a maioria das mães: sossega por algum tempo. Como companheira não abraça, não beija, nem compartilha problemas. E se substitui a vida social dos tímidos, simplesmente atualiza o hábito de se trancar no quarto e ler

gibi. Os temerosos da vida lá fora, temporários ou permanentes, nunca precisaram da TV para se isolar (PACHECO, 2002, p. 99).

E, ao se admitir que a televisão pode causar nas crianças uma falsa impressão de satisfação e um contentamento com as aparências, é que se faz necessário o desenvolvimento de uma consciência crítica; que estas crianças sejam capazes de formar o seu próprio juízo de valor, de forma autônoma, a respeito do que é transmitido pelo veículo de comunicação, pois, se a televisão tem como premissa básica a função lúdica,

A finalidade principal da educação para uma leitura crítica da comunicação é mudar a atitude básica das pessoas diante dela e especificamente diante dos grandes meios: ajudar a desenvolver em cada um a percepção mais ativa, atenta, de acompanhamento consciente do que significa viver em comunhão com o mundo e conseguir formas de comunicação mais fortes, autênticas, expressivas, significativas e ricas, que superem o reducionismo empobrecedor das formas convencionais de relacionamento (MORAN, 1991, p. 18).

3.3 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO

A dificuldade de se desenvolver uma consciência crítica que permita ao indivíduo formar o seu próprio sistema de valores esbarra na questão de como este indivíduo percebe a realidade que se apresenta diante dele. Segundo Paulo Freire (1984), o desenvolvimento da consciência depende de questões históricas, temporais, culturais e de como se apresenta a sociedade na qual o indivíduo está inserido. Freire (op. cit.) define ainda níveis de consciência denominados intransitividade da consciência, transitividade ingênua e, por fim, transitividade crítica.

O primeiro nível de consciência, qual seja, a consciência intransitiva ou ingênua, é identificada pela quase total necessidade do homem em se ater a questões envolvendo a sua sobrevivência. Segundo Freire (1984), tal característica é notadamente percebida em sociedades fechadas e regiões mais atrasadas, locais estes que, de uma forma geral, são habitados por pessoas com praticamente nenhuma consciência histórica:

Uma comunidade preponderantemente “intransitivada” em sua consciência, como era a sociedade “fechada” brasileira, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais

vegetativas de vida. Quase que exclusivamente pela extensão do raio de captação a essas formas de vida. Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do País. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações (FREIRE, 1984, p. 59).

Freire (op. cit.) esclarece, entretanto, que o compromisso entre o homem e sua existência, característica da intransitividade da consciência, não significa dizer que o homem se feche dentro de si mesmo, pois qualquer que seja o nível de conscientização, o homem é por natureza um ser aberto e que se comunica com os outros homens, mas sim que a consciência intransitiva limita sua capacidade de percepção de fatores que vão além das suas necessidades vitais. Neste caso, Freire denuncia que a acomodação e o ajustamento favorecem ao desenvolvimento de consciência intransitiva. Considerando que o homem, diferente dos demais animais, é um ser de relações e que justamente são essas relações que o distinguem dos outros animais, o homem não pode ser apenas um ser de contatos, precisa além de estar no mundo, ser com o mundo e este ser com o mundo exige um prisma de opções frente aos desafios que se apresentam e que não cabe ser resolvidos a partir de respostas simplórias, padronizadas ou pré-fabricadas. Tal esforço de tentar encontrar soluções para os desafios que se apresentam exige criticidade, pois

[...] a captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos (FREIRE, 1984, p. 40).

Ao refletir sobre sua realidade, o indivíduo se integra ao contexto em que vive e, de acordo com Freire, essa integração aumenta a partir do momento em que a criticidade da consciência se desenvolve. Por outro lado, quando acomodado e ajustado, o indivíduo não avança além da esfera dos contatos e termina por permitir que as elites dominantes lhe imponham prescrições, pensem por ele e cerceiem sua liberdade, quase sempre utilizando o subterfúgio de que pensam pelos oprimidos em nome da própria libertação destes, sobretudo porque,

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem

esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se (FREIRE, 1984, p. 43).

A exigência de substituir funções instintivas ou emocionais por funções intelectuais, buscando também livrar-se dos mitos e de forças que impedem o homem de alcançar uma convivência franca e autêntica, cresce na medida em que a sociedade na qual esse indivíduo está inserido se dinamiza. Como já foi discutido anteriormente nesse trabalho, vivemos um período de grande mudança, identificado pela transição da sociedade capitalista industrial para a sociedade capitalista informacional. Ocorre que a sociedade informacional apresenta entre suas mais importantes características, a exigência de que os indivíduos se preparem cada vez mais para a utilização de suas funções intelectuais, justamente para não apenas estar nessa sociedade, acomodados e sufocados pelo jogo de forças que lhes oprime, mas para interferir e integrar-se na sociedade, deixando de ser objeto para serem sujeitos,

E sem a capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso. As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. (FREIRE, 1984, p. 45).

Entretanto, assim como alerta Freire, o tempo de transição é muito mais do que mudança, sobretudo porque a fase de trânsito implica o embate entre os valores atuais, que no jogo de forças buscam o seu espaço dentro dessa nova dinâmica social, e os valores antigos, que tentam de todas as formas manterem-se vivos, por consequência, a transição é um tempo de opções. Ocorre que tais opções só se tornam opções de fato na medida em que são espontâneas, originais, naturais e criticizadas. Não se trata também de substituir o velho, apenas por sê-lo, por exemplo, como se a técnica modernizada, somente por ela mesma, ou seja, sem a compreensão e apreensão dos temas que a envolvem, pudesse resolver os problemas que a passagem de uma sociedade a outra exige.

Ainda que o momento atual da sociedade brasileira não seja idêntico ao vivido por Freire (1984) quando escreve a obra *Educação como prática da liberdade*, ocasião da rachadura da “sociedade fechada” rumo à “sociedade aberta” e que o

educador deixa claro que o período de transição posterior a essa rachadura pode resultar no risco de um recuo no trânsito, terminando por um fechamento, com características ainda piores às existentes na antiga “sociedade fechada”, assim como ocorreu durante o golpe de estado de 1964, é perceptível que alguns temas apresentadas à época por Freire, como característicos de uma “sociedade fechada”, ainda persistem em nosso país, tais como uma economia excessivamente dependente de um mercado externo; exportadora de matérias-primas; predatória; reflexa em sua cultura, sofrendo uma invasão indiscriminada, que só não é maior porque ainda existe a preocupação de determinados setores da sociedade em preservar a cultura local, obrigando o Estado, por exemplo, a criar leis que forcem as rádios veicularem um percentual mínimo que seja de música nacional em sua programação; com índices de analfabetismo ainda preocupantes e com uma elite “superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada” (FREIRE, 1984, p. 49). Nesse sentido, se torna complicado que um indivíduo qualquer, um trabalhador pai de família, por exemplo, que passa boa parte do seu dia dentro de uma fábrica, pressionado pelas exigências do sistema capitalista e que tem como preocupação primária a sobrevivência de seus entes queridos, além da sua própria, possa analisar de forma crítica os meios de comunicação e mais especificamente, os efeitos causados no desenvolvimento crítico de seus filhos, expostos a tamanha carga diária de programas televisivos.

Por sua vez, nessa dinâmica social, é possível ponderar que atualmente o Brasil apresenta também potenciais características de uma sociedade em trânsito. Nossa experiência democrática, ainda que incipiente, busca seu fortalecimento, as instituições do Estado e a própria sociedade civil organizada lutam por suas demandas, necessidades e anseios, a economia, ainda que com claros sinais de dependência externa, se mostra mais estável se comparada a outros períodos de nossa história. Todos esses fatores somados admitem uma evolução no caráter de criticização da sociedade, permitindo a passagem do conceito de intransitividade da consciência para a transitividade ingênua. Freire (1984) pontua que tal passagem é perceptível a partir do momento em que os indivíduos começam a captar as questões que estão a sua volta, ainda que de forma superficial e mítica, alargando com isso seu universo de necessidades e preocupações, para além das obrigações vitais de sobrevivência. Para Moran (1991), essa transição se dá por meio da leitura crítica já que,

O desenvolvimento da humanidade pode ser caracterizado como um amplo processo de leitura crítica, de busca de compreensão do mundo, das suas leis, da existência e do futuro. O homem, desde os primórdios, está num permanente processo de leitura crítica (MORAN, 1991, p. 9).

Ao defender que a sociedade, em seu processo evolutivo, cria e organiza instituições formais que têm como premissa o desenvolvimento de uma leitura crítica, assim como a escola, Moran pontua que existem outras instituições e sistemas menos formais, mas não necessariamente menos eficientes, que também podem realizar essa tarefa, como os meios de comunicação, no que o autor chama de educação para a comunicação:

A educação para a comunicação precisa da articulação de vários espaços educativos, mais ou menos formais: educação ao nível familiar, trabalhando a relação pais-filhos-comunicação, seja de forma esporádica ou em momentos privilegiados, incluindo-se aí os cursos específicos; a relação comunicação-escola, difícil e problemática, mas absolutamente necessária para o enriquecimento de ambas, numa nova perspectiva pedagógica, mais rica e dinâmica; comunicação na comunidade, analisando os meios de comunicação a partir da situação de uma determinada comunidade e interpretando concomitantemente os processos de comunicação dentro dela. Educação para a comunicação é a busca de novos conteúdos, novas relações e novas formas de expressá-los (MORAN, 1991, p. 11-12).

A afirmação de Moran de que existem estágios de leitura crítica dos meios de comunicação vai ao encontro do conceito de consciência evolutiva de Freire (1984), sobretudo da intransitiva para a ingênua. Contudo, ainda que tal evolução se observe pela criticização de problemas que avançam na esfera das necessidades vitais, Freire enfatiza que a transitividade ingênua prima muito mais pela polêmica do que pelo diálogo, já que os problemas que afligem os indivíduos são compreendidos e solucionados por meio de respostas simples, sem profundidade, que termina em definições generalizadas ou com pouca problematização, pelos estereótipos, que enfatizam o preconceito ao homem simples, visto como inferior, assim como certa tendência a rejeitar o novo, uma idealização de que o antigo é sempre melhor do que o atual, numa forma deturpada de convencimento e conformação aos problemas que se apresentam no tempo presente, ou se contentar com explicações fantasiosas, já que quando a compreensão de determinado problema foge de uma lógica que exige mais do que uma problematização superficial é sempre possível apelar para o mito

Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Ampliam-se os horizontes. Responde-se mais abertamente

aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em quem a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e se distorce (FREIRE, 1984, p. 61).

Por apresentar essas características, é que existe o perigo de que a transitividade ingênua da consciência, ao invés de evoluir para a transitividade crítica, apresente uma distorção e consequente retrocesso para a consciência irracional ou fanática, identificada pela massificação na qual, como afirma Freire (1984), ocorre uma distorção da capacidade de captação e compreensão das verdadeiras causas que bloqueiam a crítica, que mesmo na transitividade ingênua já se apresentava como característica, ainda que incipiente. O resultado desse bloqueio é o desenvolvimento do aspecto mítico, diretamente ligado à consciência irracional ou fanática, pois

Na massificação há uma distorção do poder de captar que, mesmo na transitividade ingênua, já buscava a sua autenticidade. Por isso o seu aspecto mítico. Se o sentido mágico da intransitividade implica numa preponderância de alogicidade, o mítico de que se envolve a consciência fanática implica numa preponderância de irracionalidade. A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor, prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificação” (FREIRE, 1984, p. 63).

Ao afirmar que o atual estágio da sociedade brasileira é o da transitividade ingênua, Freire (op. cit.) deixa claro que a passagem para a transitividade crítica não ocorrerá de forma natural ou automática, como se fosse uma evolução crescente, mas somente por meio de um trabalho educativo autêntico que vise o desenvolvimento da criticidade no indivíduo. Ainda de acordo com Freire, é possível alcançar a transitividade crítica através de uma educação que defenda de forma intransigente o diálogo, expurgando a polêmica. Faz-se necessário também uma problematização profunda na tentativa de explicar as causas dos problemas e não buscar respostas mágicas para tais problemas, procurando verificar a veracidade das soluções e disposto a revisá-las a qualquer tempo, além de estar com a mente arejada para o novo, sem virar as costas para o velho, apenas por um ser novo e o outro ser velho, “mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, 1984, p. 62).

As qualidades acima apresentadas são, segundo Freire, características das sociedades verdadeiramente democráticas, que permitem ao indivíduo se expressar pelo diálogo e respeitam a pluralidade de opiniões. Contudo, o educador alerta que o processo educativo que permite se alcançar a transitividade crítica precisar estar advertido do risco de massificação que, se no século passado esteve diretamente ligada à industrialização, atualmente se identifica com a informação, tanto em nível quantitativo quanto qualitativo.

Tanto Paulo Freire (2000) quanto José Manuel Moran (1991) deixam claro que lutar contra a tecnologia e, mais precisamente, contra a televisão não é a solução. A televisão, enquanto meio de comunicação, é uma realidade da sociedade contemporânea e não será expurgada da mesma. Sendo assim, o desafio é justamente estimular o indivíduo, mais especificamente as crianças, a desenvolver o pensamento crítico a respeito do meio de comunicação, pois

Como manifestação presente à experiência vital a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que nos podemos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. Mas não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista da negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de que, de um lado, não diviniza a tecnologia mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2000, p. 109).

4 A CRIANÇA E OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO: O PAPEL DA ESCOLA

A pesquisa de campo que realizamos teve como o objetivo verificar o grau de envolvimento de crianças matriculadas em escolas com a televisão e suas preferências, ou seja, quais programas elas mais assistem. Para tanto foram

escolhidos alunos do 6º ano, antiga 5ª série, do ensino fundamental, em sua maioria estudantes que estão na faixa de idade entre os 10 e 11 anos. A escolha foi feita por entendermos que na mudança dos anos iniciais do ensino fundamental, em 1971, anteriormente denominado primário, para as séries mais avançadas, a criança ganha mais liberdade para fazer suas opções, assim como a carga de responsabilidades também aumenta, já que a partir daí o aluno deixa de ser tutelado por um único professor que ministra quase todo o conteúdo programático exigido e passa a ter vários mestres especialistas que dividem as disciplinas. Com isso, em teoria, o estudante tende a desenvolver mais o senso crítico, pois ainda que precise apresentar um desempenho satisfatório em todas as disciplinas para avançar para o próximo ano, o aluno tem suas preferências por professores e matérias.

Os formulários foram aplicados em duas instituições de ensino, uma particular e uma pública, tendo em vista a localização das instituições de ensino e o acesso das crianças à televisão, segundo sua classe social de origem. A escola particular escolhida foi o Colégio Padre João Bagozzi, localizado no bairro Portão; já a escola pública selecionada foi o Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, localizado no bairro Novo Mundo. Em ambas as escolas, o turno escolhido para a aplicação dos formulários foi o período da tarde, ou seja, alunos que normalmente ficam em casa pela manhã. Para efeito de esclarecimentos, propositalmente os formulários não foram apresentados no mesmo período, sendo que no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, a pesquisa foi realizada na última semana do mês de março de 2009 e no Colégio Padre João Bagozzi aconteceu na última semana do mês de abril de 2009. Essa diferença de datas, ainda que pequena, pois o intervalo de tempo foi somente de um mês, influenciou visivelmente nas preferências televisivas dos alunos de uma escola em relação à outra, o que deixa claro que a questão da exposição do programa é um fator de extrema relevância quando se estuda programação televisiva.

Quanto ao número de crianças que participaram da pesquisa, no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo foram 72 formulários respondidos em quatro turmas de 6º ano e no Colégio Padre João Bagozzi, 76 foram respondidos em três turmas de 6º ano. Aplicado em sala, sempre nos últimos 15 minutos de aula e com autorização da direção de ambos os colégios, bem como do professor presente, o formulário continha seis perguntas dissertativas, a saber: 1 – Você assiste televisão?; 2 – Quais os seus programas de televisão preferidos?; 3 – Dentre os

seus programas de televisão preferidos qual você mais gosta?; 4 – Quantas horas por dia você assiste televisão?; 5 – Quanto tempo você dedica aos estudos em casa?; 6 – Você compra os produtos que a televisão oferece?

Ainda que fosse um formulário simples com perguntas diretas, vale ressaltar que alguns alunos tiveram dificuldades na compreensão de certas perguntas, e tiveram suas dúvidas esclarecidas tanto pelo professor presente em sala de aula, quanto por mim. No que diz respeito ao gênero, no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, das 72 crianças que participaram da pesquisa, 41 são meninos, 30 são meninas e um aluno não assinou o nome; já no Colégio Padre João Bagozzi há um equilíbrio, com a participação de 38 meninas e 38 meninos, nos 76 formulários respondidos.

Considerando a primeira pergunta do formulário: Você assiste televisão? no Colégio Estadual Francisco Azevedo Macedo das 72 crianças que participaram da pesquisa apenas duas, em ambos os casos meninos, afirmaram não assistir televisão; já no Colégio Padre João Bagozzi todos os 76 alunos que responderam o questionário disseram que assistem televisão. A segunda pergunta do formulário: Quais os seus programas de televisão preferidos? Mostrou a diversidade de programas de televisivos que são assistidos pelas crianças e uma significativa diferença na quantidade de programas assistidos pelos alunos da escola pública se comparado com a escola particular, pois no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, escola pública, foram citados 56 programas de televisão e no Colégio Padre João Bagozzi, escola particular, foram listados 133 programas diferentes de televisão. É possível conjecturar que essa diferença ocorre porque os alunos da escola particular, hipoteticamente de um nível econômico mais elevado do que os alunos da escola pública, têm a opção da televisão por assinatura, paga, que apresenta uma quantidade de canais e programas muito maior do que os existentes na televisão aberta.

A pergunta número três do questionário: Dentre os seus programas de televisão preferidos qual você mais gosta? foi feita com a intenção de restringir as opções, já que o objetivo era fazer com que a criança escolhesse apenas um entre todos os programas que a mesma assiste. Entretanto, muitos formulários apresentaram mais de uma resposta, admitindo-se que tais alunos não têm apenas um programa predileto ou então que não conseguiram escolher um dentre os seus preferidos. De qualquer forma, as respostas deixam claro que realmente ocorreu

uma redução nas opções, pois no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo foram citados 33 programas, uma redução de 20 programas se comparado com a pergunta número dois do questionário e no Colégio Padre João Bagozzi foram listados 56, uma significativa redução já que na pergunta dois foram apresentados 133 programas diferentes. Entretanto, os dados coletados demonstram que o leque de programas preferidos dos alunos da escola particular ainda é maior do que os da escola pública e com muito mais programas oriundos da televisão por assinatura, o que reforça a tese de que os alunos da escola particular têm, em sua maioria, mais acesso à televisão paga do que os alunos da escola pública.

A questão número quatro do formulário: Quantas horas por dia você assiste televisão? tinha por objetivo, além de obviamente verificar o tempo que as crianças que participaram da pesquisa gastam por dia assistindo televisão, promover um pequeno comparativo com a pesquisa realizada pelo Instituto Eurodata TV Worldwide (2005), já citada no referido trabalho, e que apontou que as crianças brasileiras estão entre as que mais assistem televisão no mundo, com um média de três horas e trinta minutos por dia na frente da televisão. Ainda que o trabalho não apresente uma média diária, ao realizarmos a análise, podemos perceber que no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, entre as principais respostas, 10 crianças disseram que passam cinco horas por dia assistindo televisão; sete disseram que passam 10 horas por dia na frente da televisão; outras sete disseram gastar quatro horas por dia na frente da televisão; bem como mais sete afirmaram que passam duas horas por dia assistindo televisão e, por fim, outras sete afirmaram assistir uma hora de televisão por dia. Por outro lado, no Colégio Padre João Bagozzi, 10 alunos disseram que passam quatro horas por dia assistindo televisão; outros 10 alunos afirmaram que assistem três horas de televisão por dia; sete crianças disseram que passam duas horas por dia na frente da televisão; seis alunos afirmaram que assistem seis horas de televisão por dia e, por fim, outros seis alunos disseram que gastam cinco horas por dia na frente da televisão. Portanto, a pesquisa mostra que essas crianças realmente têm na televisão um dos seus principais passatempos.

Quadro 1 – Questão número quatro: Quantas horas por dia você assiste televisão?

Número de horas	Número de alunos	
	Escola pública	Escola privada

Uma hora	07	-
Duas horas	07	07
Três horas	-	10
Quatro horas	07	10
Cinco horas	10	06
Seis horas	-	06
Dez horas	07	-
Total	38	39

Na pergunta número cinco: Quanto tempo você dedica aos estudos em casa? a pesquisa apresentou respostas inversamente proporcionais às verificadas na questão quatro. De acordo com a Pesquisa de Tempo de Permanência na Escola, realizada em 2009 pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), a partir de dados extraídos da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estudante brasileiro, entre os 7 a 14 anos, faixa etária que engloba as crianças que participaram desta pesquisa, fica em média 4,7 horas por dia na escola, considerando que dentro desse período ainda existe o intervalo, que varia de 10 a 20 minutos, dependendo de cada escola.

Contudo, dentro dessas 4,7 horas por dia, os alunos recebem tarefas e conteúdos que os professores pedem que sejam desenvolvidos tanto em sala de aula, como em casa e as respostas apresentadas pelos alunos, envolvendo a questão cinco, mostram que os mesmos dedicam poucas horas de estudo em casa. No Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, entre as principais respostas, 24 alunos afirmaram que dedicam uma hora aos estudos em casa; 12 alunos disseram que gastam 30 minutos por dia em casa com os estudos; sete alunos afirmaram que estudam duas horas por dia em casa e, por fim, outros sete alunos disseram que gastam até no máximo 30 minutos por dia com os estudos em casa. Já no Colégio Padre João Bagozzi, entre as principais respostas, 15 alunos disseram que estudam duas horas por dia em casa; 12 alunos disseram que estudam um hora por dia em casa; sete afirmaram estudar uma hora e trinta minutos por dia em casa e, por fim, outros sete disseram que estudam 30 minutos por dia em casa.

Quadro 2 – Questão número cinco: Quanto tempo você dedica aos estudos em casa?

Número de horas	Número de alunos	
	Escola pública	Escola privada
Até 30 minutos	07	-
30 minutos	12	07
Uma hora	24	12
Uma hora e 30 minutos	-	07
Duas horas	07	15
Total	50	41

Por ser um formulário de pesquisa aberto, que dava liberdade para a criança responder da forma que bem entendesse, a questão número seis: você compra os produtos que a televisão oferece? exigiu que levássemos em consideração os muitos comentários e justificativas apresentados por parte dos alunos a respeito das respostas dadas por eles mesmos. No Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo 33 alunos disseram não comprar os produtos que a televisão oferece; 22 crianças disseram que compram os produtos oferecidos pela televisão e outras 17 afirmaram comprar alguns ou às vezes. No Colégio Padre João Bagozzi 30 alunos disseram que compram alguns produtos, ou às vezes; 26 afirmaram que não compram os produtos oferecidos pela televisão e 20 disseram que compram os produtos que a televisão oferece. Entre as respostas dadas à pergunta número seis, tanto pelos alunos da instituição privada quanto por aqueles da pública, que apresentaram comentários ou justificativas, algumas chamam atenção como, por exemplo: “Não é tudo mentira a maioria”; “As vezes, prefiro comparar os preços, e não comprar apenas pela marca”; “Auguns. Nem todas, gosto de comprar o que é o meu gosto”; “Não porque não é só porque os perssonagens da TV usam que nós temos que usar”; “Só os de propaganda de mercado”; “Depende, se forem bons sim, mas se não forem não”; “Sim roupas e calçados”; “Sim só os necessário”; “So no mercado quando vi os produtos em oferta”. Optamos por não separar as respostas dadas pelos alunos da escola particular daquelas apresentadas pelos alunos da escola pública para mostrar certa identidade sobre a visão que uns e outros têm da publicidade veiculada pela televisão.

A partir das respostas acima citadas, podemos perceber que os alunos que as escreveram têm, de acordo com Freire, características da transitividade ingênua da consciência. Portanto, a pesquisa mostra que essas crianças não estão mais limitadas a fatores ligados estritamente às suas necessidades vitais, traços de indivíduos sem consciência cultural, histórica ou temporal, via de regra pertencentes a sociedades mais atrasadas ou fechadas e que apresentam, segundo Freire (2000), o primeiro nível de consciência chamado de consciência intransitiva, sendo então alunos que detêm um certo grau de reflexão sobre a realidade que os cerca.

Como não foi objetivo desse trabalho desenvolver junto aos alunos que participaram da pesquisa um processo de leitura crítica dos meios de comunicação, como defende Moran (1991), não é possível afirmar que as respostas dadas para a questão seis foram fruto de possíveis diálogos envolvendo professores e alunos, dentro do ambiente escolar, ou então se os alunos alcançaram a criticidade apresentada por meio de sistemas informais de educação, como o ambiente familiar ou no convívio com amigos, por exemplo. Ainda dentro da questão da criticização discutida a partir das respostas dadas pelos alunos, é importante ressaltar, como pondera Freire, que a transitividade ingênua da consciência ainda apresenta como principal característica a tentativa de simplificar as respostas o que, obviamente, prejudica as conclusões, pois se tornam superficiais e muitas vezes equivocadas, já que têm pouca problematização, culminando em generalizações e estereótipos.

Contudo, se não foi objetivo desse trabalho desenvolver uma leitura crítica de todo o poder de influência dos meios de comunicação sobre a maneira de pensar e de se comportar dos alunos que participaram da pesquisa, como forma de analisar os principais programas televisivos, será verificado o conteúdo dos programas mais citados pelas crianças dos dois colégios que responderam aos formulários. Optamos pelos mais citados para não estender sobremaneira a análise e cair na redundância das conclusões.

4.1 OS PROGRAMAS DE TELEVISÃO PREFERIDOS PELOS ALUNOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Como vimos, os formulários não foram aplicados simultaneamente em ambos os colégios e o intervalo de tempo, um mês exatamente, causou uma diferença de

preferência nas respostas dos alunos. A pergunta do formulário que será especificamente analisada é a número três: Dentre os seus programas de televisão preferidos qual o que você mais gosta? Foram listados pelos alunos mais de 70 programas de televisão diferentes, contudo para efeito de análise, a escolha recaiu sobre os três programas mais citados pelas crianças, que foram: TV Globinho, com 17 ; Novelas, com 14; Big Brother Brasil 9, com oito.

A principal diferença de preferência verificada nas respostas apresentadas pelos alunos dos dois colégios ocorreu no Big Brother Brasil 9, programa da Rede Globo que foi ao ar entre a segunda semana de janeiro de 2009 e a primeira semana de abril do mesmo ano. Esse programa foi citado como o preferido por oito alunos, todos do Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo, ou seja, nenhuma criança do Colégio Padre João Bagozzi que participou da pesquisa disse que o Big Brother Brasil 9 era o seu programa de televisão preferido. Ocorre que a pesquisa no Colégio Estadual Francisco de Azevedo Macedo foi feita na última semana do mês de março de 2009, quando o programa estava em sua reta final; por outro lado, no Colégio Padre João Bagozzi, o questionário foi aplicado na última semana do mês de abril de 2009, período em que o programa Big Brother Brasil 9 não estava mais na grade de programação da Rede Globo, pois se encerrou na primeira semana de abril. Sendo assim, a minha pesquisa ressalta a importância da exposição, já que se o programa não estiver na grade de programação da televisão, o mesmo será rapidamente esquecido.

Nesse sentido, como afirmava Adorno (2000), a televisão atua como um anestésico contínuo para as mazelas do cotidiano, sempre enaltecendo o tempo presente, e a serviço de uma indústria cultural que procura explorar ao máximo as potencialidades destes programas, lançando uma gama de produtos para o consumo mecânico, alienado e acrítico da população, até que se esgotem, obviamente não pela procura desenfreada, pois isso se resolve via aumento da produção, mas porque o programa televisivo que a indústria cultural explora já não é mais transmitido, quer porque os índices de audiência caíram, ou então porque sua temporalidade presente chegou ao fim e precisa dar espaço para que outro programa assuma seu lugar. Desta forma, a indústria cultural passa a apresentar um novo pacote de produtos para serem consumidos, como um ciclo vicioso que jamais termina, pois se retroalimenta.

Com relação às escolhas televisivas das crianças que participaram da pesquisa, o programa mais votado foi o TV Globinho, da Rede Globo de Televisão o qual foi analisado pelo período de uma semana, entre os dias 11 e 15 de janeiro de 2010. É um programa infantil, transmitido diariamente pela manhã, entre 9:45 e 12:00 horas, em que cada dia da semana um casal de adolescentes diferente divide um estúdio com um cenário bastante colorido, tendo como pano de fundo imagens e figuras de alguns dos personagens que fazem parte dos desenhos apresentados pelo programa. Ainda que os apresentadores não interajam muito com o telespectador, já que basicamente a função deles é chamar as atrações do programa, a linguagem que utilizam é direcionada para o público jovem, assim como seus trajes, todos muito coloridos, compondo um visual moderno e jovem, sobretudo porque são adolescentes aparentemente muito bonitos e saudáveis. Toda esta produção serve como pano de fundo, tanto na tentativa de fazer com que as crianças adotem o comportamento destes adolescentes como padrão, quanto passem a consumir o que aqueles jovens vestem ou calçam e, obviamente, o cenário compõe uma atmosfera positiva, uma fuga da realidade, e isso se reproduz também na escola, ao tentarem substituir, por exemplo, o uniforme escolar por roupas da moda, gerando atritos com professores e direção escolar, contudo,

[...] o espetáculo televisivo deve permitir ao espectador a evasão, o êxtase diante do belo, instantes de felicidade, mas o caminho de volta ao real deve permanecer aberto. O espetáculo não pode ser a ruptura espaço-temporal, a ilha da esquisofrenia (REZENDE, 1989, p. 4).

Dentro dessas mais de duas horas diárias de TV Globinho são transmitidos vários desenhos e no final uma série norte-americana. Um dos desenhos, chamado Caverna do Dragão, conta resumidamente a história de um grupo de jovens comuns os quais, perdidos numa outra dimensão que lembra um mundo medieval, ganham habilidades especiais que mesclam força, inteligência e um pouco de magia, tendo como mestre um mago com poderes excepcionais, representando a figura do bem, que aparece para eles lançando charadas e os orientando sobre como devem agir, na tentativa de voltarem para casa. Nesta dimensão, cheia de perigos e desafios, o ápice do mal é representado pela figura do Vingador, um demônio com grande poder que tem por objetivo dominar toda a dimensão e vencer o Mestre dos Magos, seu maior inimigo.

Esse enredo deixa claro, primeiro, a dicotomia entre o bem e o mal, já que o Mestre dos Magos é um sábio, que ajuda os jovens aventureiros quando estes estão sob ameaça, sendo um modelo de perfeição, mas sempre dando lições de moral aos seus pupilos quando estes o desobedecem, incutindo uma mensagem de manutenção do status quo. Por outro lado, o Vingador é um demônio que pratica todo o tipo de maldade na tentativa de conseguir o que quer, contudo sempre falha em suas investidas, até porque ele é um representante do mal e, sendo assim, não pode vencer. Um engodo, já que na realidade ninguém é o tempo todo bom, nem sempre mau, ou seja, esta dicotomia cria estereótipos. Já os jovens aventureiros têm armas e apetrechos mágicos dos quais lançam mão sempre que estão em dificuldades, invariavelmente sendo bem-sucedidos. Outro embuste, pois no mundo real não existe magia muito menos armas mágicas que possam livrar os indivíduos dos problemas com os quais lidam em seus cotidianos, como por exemplo, a necessidade de realizar as tarefas escolares que não podem ser feitas por outros que não sejam os próprios alunos.

Outro ponto que chama atenção no desenho é que os personagens principais, sejam eles do bem ou do mal, não morrem nem sequer se ferem e todos fazem uso da violência, só que os representantes do bem justificam essa violência em nome da justiça, da liberdade e da manutenção da ordem vigente. Por fim, ainda que tentem, a cada episódio os aventureiros falham em suas tentativas de voltar para a Terra. Entretanto, mesmo falhando, o Mestre dos Magos lhes dá um alento, mostrando uma nova oportunidade de alcançarem o seu objetivo, porém, isso fica para o próximo episódio da série. Disto podem ser tiradas algumas conclusões: a mais óbvia é que se a criança quiser saber se os aventureiros terão finalmente sucesso é obrigada a assistir o novo capítulo, que será transmitido no dia seguinte, garantindo, portanto, a audiência do programa; depois, se o programa realmente agradar o público infantil, a indústria cultural lançará uma série de produtos e brinquedos alusivos a ele, incentivando o consumo; por fim, menos óbvio, entretanto, não menos importante, é que a mensagem de não desistir ajudará na formação de indivíduos conformados a jamais alcançar a sua emancipação.

Na linha dos desenhos mais violentos do programa, mas de muito sucesso com os garotos, está Dragon Ball GT, em que vários personagens humanos e alienígenas buscam as esferas do dragão, que podem realizar qualquer desejo. Porém, o maior destaque mesmo são as lutas travadas pelos diversos personagens,

em que se misturam golpes impossíveis de artes marciais e força inimagináveis, em que os lutadores suportam agressões que um humano jamais suportaria. Exposta a tamanha carga de violência, existe a possibilidade de que a criança reproduza tal comportamento em suas relações sociais, fora e dentro da escola, tornando-se agressiva com colegas menores ou mais fracos e até mesmo com professores, basta citar os diversos casos noticiados pela mídia de crianças que entram nas escolas portando armas de fogo e objetos cortantes como facas e canivetes, e que em alguns casos terminam em tragédias, com colegas e professores baleados e esfaqueados ou então que se transforme em um adulto insensível, com pouca capacidade de indignação diante da violência real. Nesse sentido,

[...] os programas violentos levam à habituação e ao embotamento ao paralisarem a sensibilidade emocional. A violência acaba sendo considerada como um meio normal para impor os próprios interesses e para resolver os conflitos (FERRÉS, 1994, p. 89).

Claro que ao ser eleito o programa de televisão preferido pela maioria dos alunos que participaram da pesquisa, não poderia faltar na TV Globinho um desenho voltado especificamente para as meninas. Trata-se de *Três Espiãs Demais*. Basicamente são três belas garotas, com corpos bem definidos, que moram em Beverly Hills, mimadas e ricas, que também atuam como espiãs de uma organização secreta que combate os mais diferentes bandidos, utilizando artes marciais, equipamentos e invenções que elas recebem da organização para qual trabalham. Extremamente vaidosas, razoavelmente inteligentes e muito atléticas, quando não estão combatendo o crime, adoram fazer compras no shopping center e paquerar garotos. Este desenho é um verdadeiro banquete do modo de produção capitalista, sob a faceta da indústria cultural.

Começa pelo incentivo ao consumo para satisfazer necessidades artificiais e/ou momentâneas e que brevemente serão substituídas por outras igualmente efêmeras; passa pelo culto à beleza, diretamente ligado à juventude e enfatizando o corpo curvilíneo, destacado por trajes sensuais e seguindo as tendências da moda; salienta a busca pelos valores individuais em detrimento dos sociais; e valoriza a competição como forma de alcançar objetivos. Quanto ao consumo, como já foi dito por Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural é tão especializada que apresenta produtos que atendem indivíduos de todas as classes sociais, ou seja, se o pai não tem condições financeiras para comprar o produto original para a filha,

compra-se o genérico, mas o que importa é vender; já no que diz respeito ao culto à beleza, existe a possibilidade de que estas meninas, tendo como modelos as três protagonistas do desenho, encurtem etapas de seu desenvolvimento, se vestindo e se embelezando como mulheres, quando ainda deveriam ser crianças, isto para não falar nos possíveis traumas causados nas garotas que fogem do padrão de beleza apresentado no desenho e que, por conta disso, são discriminadas e terminam isoladas pelos colegas ou se isolam elas próprias; sobre o individualismo, a teoria crítica o apresenta como uma consequência gerada a partir do sentimento de aquisição, um dos valores mais decantados pelo capitalismo, que pode resultar na formação de indivíduos egoístas, sem senso de valores sociais; por fim, a questão da competição, que se apresenta como uma característica marcante do desenho *Três Espiãs Demais*, é a reprodução de valores capitalistas que condicionam o indivíduo a disputar com seus semelhantes desde pequeno, seja pelas melhores notas na escola, na briga por uma vaga nas universidades ou na batalha por um emprego. E, o discurso da elite dominante para o eventual fracasso do cidadão, nunca recai sobre o sistema e sim sobre o indivíduo que, segundo as elites, é o único responsável pelo seu próprio sucesso ou derrocada.

Os formulários apontaram que o segundo programa mais votado na preferência das crianças que participaram da pesquisa foram as novelas. Dentro deste gênero, três delas foram citadas de forma específica: *Caras e bocas*, novela da Rede Globo, que era transmitida no horário entre 19:10 e 20:10; *Caminho das Índias*, também da Rede Globo, que era transmitida das 20:50 às 22:00 e *Os Mutantes - Caminhos do Coração*, da Rede Record, que era transmitida das 20:45 às 21:40. Vale ressaltar que, como as novelas não foram assistidas no decorrer desta dissertação, suas sínteses foram obtidas por meio de informações retidas em páginas de internet especializadas em novelas, no período entre os dias 18 e 22 de janeiro de 2010.

A primeira observação a ser feita a respeito das novelas citadas pelas crianças que participaram da pesquisa é que o Ministério da Justiça alterou a classificação etária da novela *Caras e Bocas*, que inicialmente era livre para todos os públicos, para não recomendada para menores de 10 anos. A justificativa dada pelo governo é que, no decorrer da trama, a novela passou a apresentar conteúdo violento e sexual. Por sua vez, as novelas *Caminho das Índias* e *Os Mutantes – Caminhos do Coração*, foram classificadas pelo governo como não recomendadas

para menores de 12 anos por apresentarem, agressão física, lesão corporal e insinuação sexual.

A segunda observação decorre da primeira, já que se as novelas Caminho das Índias e Os Mutantes – Caminhos do Coração, apresentavam classificação não recomendada para menores de 12 anos significa dizer que muitas das crianças que as colocaram como seu programa de televisão preferido não deveriam assisti-las, pois sendo alunos matriculados na 5ª série do ensino fundamental, em sua grande maioria, têm entre 10 e 11 anos de idade, portanto abaixo da classificação etária mínima recomendada pelo Ministério, fato que mostra a despreocupação dos pais no que diz respeito aos programas televisivos que seus filhos assistem, com conteúdos inapropriados para eles.

Contudo, as críticas mais contundentes a respeito do gênero televisivo de novelas se localizam no fato de que, mesmo sendo uma narrativa de ficção e que mereça o crédito de trazer ao debate público algumas questões sociais, acabam por serem críticas isoladas, pois

[...] a narrativa, no conjunto, situa essas críticas dentro de um contexto harmônico ou onde é perfeitamente viável o diálogo dentro das classes sociais e as críticas não passam de desabafos sobre o custo de vida ou dificuldades financeiras (MORAN, 1991, p. 13).

Na novela Caras e Bocas, por exemplo, além da dicotomia já citada da luta entre o bem e o mal que transcorre no decorrer de toda a trama, é passada a impressão de que a mudança de classe social não é apenas possível, mas também mais comum do que se imagina. É o que ocorre com a personagem Daphne, que de rica torna-se pobre e no fim da novela volta a ser rica, se socializando de forma natural com pessoas de todas as classes sociais, e sem frustrações decorrentes de uma situação financeira inferior a que apresentava antes de perder sua fortuna. Isto ocorre porque existe

[...] a esperança (e a realização até o final da novela) de mudanças significativas no campo econômico por parte dos grupos populares (eles conseguem um bom emprego, fazem amizades com gente importante, se relacionam afetivamente com grupos de outras classes...) (MORAN, 1991, p. 13).

Outra questão claramente observável é o fato de que o crime não compensa apenas para os malvados, já que se o delito for em nome do bem ele se torna justificável ou então é distorcido apresentando-se como uma contravenção menor,

satirizado até. Isto fica claro pelo destino de dois personagens específicos da novela Caras e Bocas, Judite e Denis. Por um lado, Judite era a antagonista e perseguiu a heroína desde o início da trama, sendo no fim julgada, presa e humilhada na prisão, não sem antes tentar fugir quando foi desmascarada no tribunal e ser perseguida pelo amigos humildes da heroína que ajudaram a Polícia Federal a capturá-la no aeroporto quando tentava fugir do país. É a mensagem de que o crime não compensa, sobretudo se ele é cometido por uma pessoa apresentada como má desde o início.

Por outro lado, Denis é um artista obscuro, um pintor de quadros sem sucesso, que é lançado ao sucesso depois que um macaco de circo começa a pintar as obras de arte assinadas pelo artista e que se tornam um grande sucesso. Desmascarado pelo grupo de personagens do grupo do mal da novela ele é julgado, mas termina por pegar uma pena alternativa, convertida no pagamento de cestas básicas e trabalho voluntário junto à população. Isto ocorreu porque o personagem não apresentava uma “índole má” e também porque tinha relacionamento social com a heroína da novela, já que era primo do grande amor de Daphne. Outro ponto a ser destacado é que as cenas em que apareciam tanto o personagem quanto o macaco no ateliê eram sempre cenas hilárias, satirizando e diminuindo o delito da falsificação de autoria dos quadros mostrando, neste caso, que o crime é justificável desde que seja cometido pelas pessoas de bem.

A violência é outra característica observável nas novelas muito bem aproveitada pela indústria cultural, e que também é reproduzida no ambiente escolar. Na novela Os Mutantes – Caminhos do Coração, essa característica é corriqueira, pois tal como num filme ou desenho de luta, os personagens mutantes e também os humanos estão sempre se enfrentando e se expondo ao risco. Contudo, ainda que alguns personagens morram durante a novela, sobretudo nas batalhas envolvendo mutantes do bem contra os mutantes do mal, os personagens principais de ambos os lados, sempre conseguem escapar das armadilhas e vencer seus oponentes. Como a novela fez um grande sucesso junto ao público infantil, justamente por apresentar muitos efeitos especiais e também por lembrar outros programas de televisão que apresentam ingredientes que atraem o interesse do público infantil, a indústria cultural tratou de tirar proveito desta situação apresentando produtos no mercado referentes à novela, como um jogo eletrônico de

videogame que foi lançado no segundo semestre, aproveitando o sucesso da trama junto ao público infantil. Isto ocorre porque

[...] esses produtos culturais articulam-se cada vez mais, quase nunca aparecem sozinhos, especialmente aqueles destinados ao público infantil. Os desenhos animados na televisão influenciam a indústria de brinquedos, a indústria de roupas ou de produtos de higiene, da mesma forma que um programa de auditório para se estruturar em torno da produção de um brinquedo (PACHECO, 2002, p. 157).

Para encerrar a análise das novelas citadas como preferidas pelos alunos que participaram da pesquisa, a trama de Caminho das Índias tem como grande destaque a invasão cultural, já que os principais personagens da novela vivem e são indianos. A consequência disto foi que durante o tempo em que a novela esteve na grade de programação da Rede Globo, os telespectadores tiveram contato com alguns costumes, certas expressões idiomáticas e estrutura social da Índia. Entretanto, de forma superficial e estereotipada, já que os brasileiros pouco ou nada conhecem da sociedade indiana e suas divisões em castas. Tal deturpação é especialmente notada nas crianças já que elas tendem a aprender por observação e imitação,

[...] amiúde os processos de imitação são inconscientes, em especial nos telespectadores infantis. As reações de adesão ou rejeição aos personagens tendem a ser produzidas mais por envolvimento emotivo que por considerações ideológicas ou éticas (FERRÉS, 1996, p. 57).

Como resultado, ocorre a imitação do comportamento dos personagens, mas sem a compreensão do contexto geral. Outra faceta perceptível da indústria cultural, no que diz respeito à invasão cultural, é a transmissão de uma novela que destaca costumes de uma sociedade estrangeira, em detrimento da cultura nacional e sua pluralidade. Isto reforça a ideia de que a tendência colonizadora também se faz notar por meio da ficção. Não é à toa, por exemplo, que muitas escolas brasileiras já incorporaram em seu calendário escolar festas e comemorações que são oriundas de outros países como, por exemplo, o Dia das Bruxas, também conhecido como Halloween, um evento cultural originário de países anglo-saxônicos. Já o pano de fundo da novela destaca o drama vivido pela personagem principal, que tem um amor proibido, casa-se com outro rapaz, sofre discriminação da família do marido, é expulsa de casa porque o pai do filho dela não é o seu marido, tenta suicídio, mas é salva pelo marido que a aceita novamente. Por fim, ela procura o verdadeiro pai de

seu filho para contar-lhe sobre a paternidade, mas ambos decidem seguir suas vidas ignorando o passado.

O que se pode concluir disso é o incentivo à mentira já que por conveniência, a personagem principal esconde do marido o fato de que este não é o pai biológico do filho dela, assim como também não conta ao pai verdadeiro que estava grávida dele. Daí por diante o sofrimento da moça só aumenta, mas quando estava prestes a se matar, como num conto de fadas, ela é salva pelo marido que a aceita novamente, transmitindo a ideia de que não importa quanto a situação esteja difícil é sempre possível um final feliz, o que destoa da realidade, pois basta apenas um rápida olhada nos telejornais, impressos diários ou mesmo no cotidiano possivelmente vivido, direta ou indiretamente por parte das crianças que assistem a estas novelas, em que as tragédias familiares se repetem nas áreas urbanas das grandes e médias cidades, para observar que a solução dos problemas apresentados pelas novelas não acontece da mesma forma que na vida real.

O último programa que será analisado é o Big Brother Brasil. Nos questionários preenchidos pelas crianças que participaram da pesquisa, o BBB foi o terceiro programa mais bem votado como o preferido pelas crianças que participaram da pesquisa. Na época em que o questionário foi aplicado o Big Brother Brasil estava em sua nona versão, mas o exame do programa foi baseado na versão 10 do reality show, o que não prejudica a análise, já que tanto a versão do ano passado, quanto deste ano, não apresentou mudanças nem de horário de transmissão, nem de conteúdo. Tal programa foi analisado pelo período de uma semana, entre os dias 1 e 5 de fevereiro de 2010.

A primeira questão que merece análise é quanto à classificação etária do programa, pois o Ministério da Justiça o indicou como não recomendado para menores de 14 anos, por conter, segundo o próprio ministério, consumo de drogas lícitas, linguagem erótica de conteúdo sexual e linguagem chula, de baixo calão. Se o BBB não é recomendado para crianças com idade inferior a 14 anos, pela lógica nenhum dos estudantes que respondeu o questionário deveria assisti-lo, pois sendo alunos de 5ª série do ensino fundamental, não devem ter mais do que 12 anos, quando muito. No caso das novelas, duas delas apresentavam a recomendação de que não deveriam ser assistidas por menores de 12 anos, sendo assim, no caso do BBB, a preocupação dos pais deveria ser maior, justamente por conta do conteúdo apresentado pelo programa.

O horário em que o reality show é transmitido é outro ponto a ser observado, pois o BBB é apresentado sempre depois da última novela da Rede Globo, portanto começa por volta das 22 horas e nunca tem menos do que 20 minutos de duração, sendo que em dias de eliminação de participantes ou quando há algum fato especial, o programa chega a ter uma hora e meia de exibição, terminando por volta das 23:30. Isso para não falar que pelo sistema pay-per-view da televisão a cabo, ou seja, pague para ver, é possível assistir ao programa 24 horas por dia. Considerando que uma criança entre 10 e 12 de idade necessita cerca de 11 horas de sono para seu pleno desenvolvimento, tal horário de exibição do programa é muito tarde, já que até ir para a cama e dormir não será menos do que 23:00, e considerando o tempo que ela necessita para dormir, não deveria acordar antes das 10:00, o que a deixaria com pouco tempo para estudar, almoçar e se preparar para ir à aula no período da tarde.

Por um lado, o BBB é um jogo que paga uma enorme quantia em dinheiro ao vencedor e no decorrer do programa ocorrem várias provas que dão vantagens aos vitoriosos. Ou seja, reproduzido no ambiente escolar tal tipo de comportamento incentiva a criança, desde cedo, à competição, a ser a melhor já que a conquista do primeiro lugar é garantia de privilégios. Por outro lado, causa uma frustração e um sentimento de fracasso nos indivíduos que não se destacam. Atrelado à competição surge o individualismo, característica tão marcante no modo de produção capitalista pois, de acordo com a teoria crítica, a sociedade exige que o cidadão busque sua identidade, sua marca, algo que o distingue dos demais indivíduos. Ocorre que a frustração pode descambar para a violência,

[...] os psicólogos consideram que a frustração costuma ser causa de comportamentos agressivos. Os pais e educadores poucas vezes levam isso em consideração quando analisam os efeitos da televisão. O confronto da própria vida com a ostentação de riqueza e luxo ou com as promessas de felicidade fácil que são feitas constantemente nos filmes, seriados, publicidade e noticiários é fonte de frustração (FERRÉS, 1996, p. 91).

Dentro do BBB, a frustração como geradora da violência, é facilmente perceptível pelas discussões e explosões de ira dos participantes durante e depois das provas, acusando-se mutuamente por não terem alcançado o objetivo. Se não partem para a agressão física, pois causaria a eliminação imediata do programa, é comum ver os participantes do programa se ofenderem uns aos outros com palavras de baixo calão. Em contato com tais comportamentos, não é de se estranhar, por

exemplo, que ocorram brigas e xingamentos entre as crianças, durante as diversas competições que ocorrem nas aulas de educação física, já que ninguém quer perder. As intrigas e atitudes falsas ou dúbias também são bastante comuns entre os competidores do programa, já que praticamente tudo é válido pelo prêmio. Tais atitudes deturpam ou prejudicam a essência de valores como amizade ou solidariedade, fundamentais para um convívio social saudável.

Outra faceta bastante explorada no programa é o consumo de drogas lícitas, como bebidas alcoólicas e cigarros. As festas dentro da casa são comuns e invariavelmente tais comemorações são regadas a muita comida, bebida e música. Como exageram no consumo de álcool, alguns participantes ficam bêbados, se comportando de forma inconveniente e até mesmo vulgar. Ao assistirem tais cenas, não é de se estranhar que as crianças brasileiras estejam cada vez mais cedo tendo contato tanto com bebidas alcoólicas quanto cigarros, já que reproduzem o comportamento dos adultos, além de terem uma ideia deturpada sobre o consumo de drogas, pois dentro do contexto em que são consumidas pelos participantes do BBB, estão sempre ligadas a momentos de alegria e descontração e ainda que a escola busque orientar os estudantes no sentido de evitar o consumo destas drogas, inclusive punindo alunos que são pegos utilizando ou portando cigarros e bebidas dentro da escola, isto não resolve o problema, pois ou tais indivíduos fazem uso dessas drogas fora da escola ou então assumem o risco de utilizá-las dentro da própria escola, numa clara atitude de rebeldia e de desafio às regras estabelecidas.

O culto à beleza é mais uma característica marcante do programa. Isto começa pela escolha dos participantes, pois grande parte deles são jovens, fortes, bonitos e saudáveis. Uma vez dentro da casa, todos tentam de uma forma ou de outra se exibir diante das câmeras, mostrando suas características físicas mais destacadas na tentativa de agradar os telespectadores, já que isto pode ajudar a mantê-los dentro do programa. A beleza ainda pode render mais frutos, pois mesmo no caso de não vencerem o programa e, conseqüentemente, ficarem sem o prêmio máximo, sempre existe a possibilidade de garantir bons contratos publicitários, convites para trabalhar em novelas, filmes, apresentar programas diversos na televisão, lançar livros contando sobre as experiências vividas na casa ou então, no caso das participantes do sexo feminino, serem convidadas para posarem em revistas masculinas ou páginas na internet de conteúdo adulto, ganhando um bom dinheiro com isso.

Entre os apontamentos que podem ser feitos no que diz respeito ao culto à beleza, o primeiro é o próprio consumo, já que alguns dos participantes se tornarão celebridades e desta forma agentes a serviço da indústria cultural na venda de ideias e produtos e, como já foi dito anteriormente, as crianças têm um peso considerável nas decisões de consumo familiares; depois vem a ilusão de que ao participar deste tipo de programa o indivíduo obterá notoriedade mudando, sobretudo, sua condição social. Se isto já é um motivo de sedução para os adultos, imagine o efeito que causa no universo infantil, já que as crianças são muito mais facilmente influenciáveis pelas promessas de uma vida melhor, desmotivando os mesmos a estudarem inclusive, já que virar celebridade é bem melhor do que estudar, sobretudo pelo retorno financeiro que terão.

Outra questão que precisa ser considerada é que o BBB vende a ideia de que o sucesso está ligado à condição de juventude, beleza e corpo saudável. Remetendo às crianças, tal comportamento pode gerar discriminação se um determinado indivíduo foge dos padrões de beleza considerados como exemplar, como seria o caso de crianças com excesso de peso; que apresentam alguma deficiência física ou mesmo que se consideram feias. Isto para não falar dos pais que incentivam e muitas vezes obrigam seus filhos a tentar uma carreira, como espécies de talentos mirins no mundo da moda ou das celebridades para, por meio deles, melhorar sua condição social, já que eles mesmos por uma série de motivos não conseguiram.

Um programa como o BBB pode causar às crianças a ilusão de que basta conseguir participar dele que o seu sucesso estará garantido. Primeiro porque não é simples ser escolhido, já que milhares de pessoas se inscrevem para participar do programa e apenas 12 disputarão o prêmio. E depois porque muitos participantes de edições anteriores do programa estão hoje no ostracismo e suas vidas não melhoraram social ou financeiramente falando, mas isso não é discutido ou sequer mostrado na televisão até porque, pela lógica capitalista, não é interessante enfatizar o fracasso e a indústria cultural não lucraria tanto com pessoas comuns, quanto lucra com as celebridades, ainda que sejam sucessos relâmpagos. E a escola, por sua vez, também não costuma discutir essa questão, com se apenas ignorar o problema fosse suficiente para resolvê-lo.

Por fim, a questão da sexualidade e do sexo é outro ponto que merece destaque na crítica sobre o BBB. É comum em todas as edições do programa a

formação de casais e às vezes até de triângulos amorosos dentro da casa. Ocorre que as cenas protagonizadas por estes casais costumam ser impróprias para menores. Claro que é um programa de conteúdo adulto, mas como os próprios questionários apontaram, ele é bastante visto pelas crianças. Neste caso caberia aos pais recomendar aos seus filhos para que não assistam o programa, já que o incentivo à sexualidade precoce acelera etapas no processo de maturidade das crianças, além de colaborar para o aumento das estatísticas de adolescentes grávidas, já que algumas cenas mostradas no programa são verdadeiras aulas de sexo.

4.2 A TELEVISÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Mesmo considerando que a televisão supere a escola no que diz respeito à preferência e que muitas vezes, ainda que não por si só, mas pelos grupos que detêm o controle deste poderoso meio de comunicação, colabore para a deformação dos indivíduos, já que a minha pesquisa mostrou que a mesma auxilia na disseminação de valores que estão a serviço da classe dominante, por intermédio da indústria cultural, é importante ter em mente que não adianta combater a televisão simplesmente proibindo as crianças de assisti-la, por outro lado ignorá-la também não resolverá o problema. Sendo assim, em nível pedagógico a televisão deve ser usada para se trabalhar a consciência crítica, pois ““A alfabetização em televisão” não é lutar contra a televisão, uma luta sem sentido, mas como estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar críticos” (FREIRE, 2000, p. 109).

Partindo dessa afirmação de Freire, se faz necessário considerar o papel da escola e do professor na tarefa de auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica das crianças, pois a falta de uma leitura mais aprofundada dos conteúdos apresentados pela televisão resulta na formação de estereótipos ou na incapacidade de perceber a realidade, além das aparências. Sendo assim,

[...] a escola, enquanto transmissora da cultura e geradora de conhecimentos, deve interpretar os fatos numa perspectiva da dinâmica do dia-a-dia, estampada nos meios de comunicação, devendo, portanto, a educação e a comunicação andar juntas na construção de uma sociedade mais crítica, participando mais ativamente dos destinos da nação, na construção de uma democracia plena (KUNSCH, 1986, p. 6).

Por sua vez, a minha pesquisa, por meio de conversa informal com professores, mostrou que a escola também não tem a linguagem da televisão e que, portanto, sua tarefa de auxiliar os alunos a obter uma melhor compreensão deste meio de comunicação enquanto objeto de análise crítica se torna um desafio quase inalcançável. Daí a importância de uma proposta que envolva não apenas o professor e seus alunos no ambiente escolar, mas que contemple a participação de outros profissionais que possam contribuir na tarefa de tornar a televisão um instrumento pedagógico,

o uso da TV em sala de aula deve ser encarado como um projeto, de preferência coletivo, compartilhado entre diversos profissionais de um estabelecimento escolar. O poder e a influência da TV só podem ser revertidos em conhecimento escolar na medida em que o uso da TV em sala de aula seja a consequência de um conjunto de atividades e reflexões compartilhadas (o que na invalida as eventuais iniciativas individuais (NAPOLITANO, 2008, p. 25).

Neste caso, uma possível solução seria, como defende Moran (1991), ampliar o diálogo “convidando alguns especialistas em comunicação para debater com alunos, professores e direção algumas questões ligadas aos meios” (MORAN, 1991, p. 23). Na realidade, além dessa sugestão de Moran, uma estratégia para fazer da televisão um instrumento pedagógico, seria o desenvolvimento de um projeto de capacitação de “críticos de arte”, voltado em particular para a televisão, para que professores da rede estadual de ensino, atuem como elementos capazes de despertar a consciência crítica, possibilitando aos adolescentes passarem de uma consciência ingênua dos programas de televisão para uma consciência crítica dos mesmos, a exemplo do projeto levado a efeito pela Secretaria de Educação do Município de Curitiba, que procura capacitar professores da rede municipal de ensino para trabalharem o jornal como ferramenta pedagógica, seja analisando as notícias veiculadas pela imprensa, seja criando o seu próprio jornal nas unidades escolares. Isso faria, ainda, com que houvesse uma integração escola/televisão, como o próprio Paulo Freire (2000) pensa ao sugerir que se faz necessário considerar o papel da escola e do professor na tarefa de auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica das crianças.

Tal afirmação de Moran (1991) vai ao encontro do pensamento defendido pelo professor Cipriano Carlos Luckesi (1986), pois o uso dos meios de comunicação, sobretudo da televisão, para entretenimento, é completamente diverso

de sua utilização enquanto instrumento pedagógico, o que também foi constatado ao analisarmos as respostas dadas pelas crianças nos questionários, sendo que neste último caso é muito mais restrito e com um objetivo claro, qual seja, auxiliar o indivíduo na obtenção do conhecimento autônomo. Desta forma,

[...] o uso dos meios de comunicação, em geral, do ponto de vista pedagógico, exige um esforço que vai além daquilo que se manifesta pela própria comunicação. É o esforço de apropriação crítica daquilo que foi comunicado e isso exige assimilação, o que implica não só a apreensão da mensagem, mas sobretudo o entendimento do objeto que foi comunicado. São necessários um esforço de comunicação (ou de intercomunicação) e um esforço pessoal de apropriação. Uma conferência não se satisfaz em si mesma, ela exige debates; um filme exige discussão, debate; um vídeo exige análise; uma exposição qualquer exige conversa explicativa. E, por sobre essas relações de comunicação – primeira, segunda, unidirecional, bidirecional -, importa um esforço de “interiorização”, de apropriação do mundo pelo sujeito do conhecimento. Os meios de comunicação servem à apropriação do conhecimento, mas eles não a realizam. (KUNSCH, 1986, p. 51).

O papel do professor é fundamental neste processo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da consciência crítica sobre os meios de comunicação, em especial da televisão. Contudo, ao se admitir que não existe comunicação neutra, visto que “pensar em televisão ou na mídia em geral nos põe o problema da comunicação, processo impossível de ser neutro” (FREIRE, 2000, p. 109), é importante que este auxílio ocorra no sentido de aprimorar a curiosidade dos alunos, característica inerente a qualquer ser humano e que é essencial para o conhecimento. Tendo como premissa que não é possível alcançar a consciência crítica se colocando à frente da televisão apenas como um telespectador passivo, ainda que o meio de comunicação em análise tenha como função básica a questão lúdica, a discussão a respeito dos programas de televisão envolvendo professores e alunos deve problematizar a questão política envolvida, sem, é claro, esquecer que existem exceções, sobretudo porque a televisão tem como objetivo básico o lúdico. Entretanto, não se deve perder de vista a exigência de percepção das ideias que a televisão, sob o comando das classes dominantes, busca transmitir,

Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. De uma notícia sobre Miss Brasil se passa a um terremoto na China; de um escândalo envolvendo mais um banco dilapidado por diretores

inescrupulosos temos cenas de um trem que descarrilou em Zurique (FREIRE, 2000, p. 109).

Outro ponto importante a ser considerado é que a prática do educador-progressista, como diria Freire (2000), que se fundamenta no respeito ao diálogo, quando da análise crítica da televisão, enquanto poderoso veículo de formação de opinião, deve superar a ingenuidade visando alcançar uma leitura de mundo que permita a todos se comunicar e comunicar o inteligido, independente de condicionantes, pois o fato de sermos condicionados não significa dizer que estamos condenados a uma determinação fatalista, presos a um futuro inexorável, sobretudo porque, como defende Freire (op. cit.), a falta de informação não é uma fatalidade.

A rigor, a falta de uma leitura mais aprofundada e crítica dos conteúdos apresentados pelos programas televisivos resulta geralmente na formação de estereótipos ou na incapacidade de perceber a realidade além das aparências. Sendo assim,

O que era causa de alienação se transformará em oportunidade para a formação. O que era um convite à hipnose se transformará numa provocação para a reflexão crítica. A televisão deixará de ser um meio que adormece para se transformar em um meio que enriquece (FERRÉS, 1996, p. 172).

Dessa maneira, ao trazer o debate sobre os programas de televisão para dentro da escola a instituição de ensino estará provocando a sua integração com este meio de comunicação social, fazendo dele um instrumento de ação pedagógica e, ao mesmo tempo, auxiliando os indivíduos a construir um conhecimento autônomo. Dessa maneira, a discussão em torno dos programas televisivos, procuraria despertar a consciência crítica por meio de uma ação emancipatória proporcionada pelo diálogo.

Paulo Freire, na obra *Extensão ou comunicação?* (1977), explica que a educação não é neutra e o educador é um ser humano, mas que pelo diálogo, neste caso, não se coloca em posição superior vendo o educando como um sujeito passivo que apenas recebe o conhecimento e que é visto e se vê em posição inferior ou que é persuadido a adotar determinados pontos de vista. Assim, o diálogo seria uma ação co-municativa que exige um pensamento coletivo, recíproco, envolvendo sujeitos pensantes, além é claro do objeto a ser pensado, que por consequência rejeita categoricamente a possibilidade do conteúdo da comunicação ser comunicado de um sujeito para outro. Neste sentido,

[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Por fim, é importante enfatizar a questão da imagem, pois, como a televisão depende primordialmente da imagem, da mesma forma como o rádio está essencialmente ligado ao som, a leitura crítica da realidade social em que educadores e educandos estão inseridos deve ser feita por intermédio do estudo de tais imagens. Um dos postulados da semiótica³ é o de que uma imagem vale mais do que mil palavras. Tomando esta afirmação como aceitável, as análises das imagens certamente serão construções resultantes do imaginário que cada indivíduo fará das mesmas e ao expor as suas construções para os demais membros do grupo - como também reciprocamente possibilitando a exposição dos outros participantes, o que automaticamente rejeita o conceito de conteúdo comunicado de um membro do grupo para outro - as possibilidades de críticas que alunos e professores podem fazer partindo da re-construção das imagens construídas são plurais.

Tal trabalho pedagógico visa, através do diálogo e da análise crítica, desconstruir a forma como a televisão lida com a problemática da imagem, já que estando a serviço da indústria cultural o meio de comunicação em questão utiliza a imagem para

[...] reduzir a potencialidade reveladora do ícone e encerrá-la nos limites permitidos pelo sistema em que existe. Ao fazer isso, realiza a construção da consciência transitiva ingênua, ou a consciência de massa, que segundo Paulo Freire apresenta as características de: simplicidade na interpretação dos problemas; tendência a julgar que o tempo melhor foi o passado; transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas; gosto não propriamente do debate, mas da polêmica; explicações mágicas; tendência ao conformismo (PENTEADO, 1999, p. 108–109).

Desta forma, reiterando o que já foi ponderado anteriormente neste trabalho, ainda que não seja fácil estar o tempo todo alerta para as artimanhas que a indústria cultural utiliza com o objetivo de, por meio da televisão, determinar o modo como devemos pensar, agir e nos relacionar e tendo em mente que, mesmo não sendo por si só um meio de comunicação que deva ser banidos de nossas vidas, a

³ Semiótica ou semiologia é a ciência que estuda os signos, os sistemas de signos (códigos) e a cultura onde esses signos existem e que depende deles para subsistir e reproduzir-se (SOUSA, 2004, p. 45).

televisão também não pode ser considerada a tábua de salvação ou o porto seguro que nos fará esquecer os problemas que enfrentamos diariamente, ou ainda simplesmente ignorá-la fingindo que a mesma não existe ao contrário “como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la” (FREIRE, 2000, p. 110).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática do meu trabalho de pesquisa foi verificar qual a influência da televisão sobre crianças e adolescentes no espaço escolar. Para tanto foi feita uma

investigação que contemplou pesquisas realizadas sobre o tema e uma pesquisa de campo desenvolvida com crianças matriculadas na 5ª série do ensino fundamental, no turno da tarde, em dois colégios da região sul de Curitiba, sendo um público e outro particular.

Claro que, enquanto veículo de comunicação, o século XXI apresenta a internet como um adversário a ser considerado pela televisão, principalmente nas gratificações e preferências por parte de crianças e adolescentes tornando-se, por consequência, outra influenciadora naquilo que toca o âmbito pedagógico. Entretanto, o efeito internet ainda não é hegemônico, posto que existem barreiras, sobretudo financeiras, que impedem o acesso de parte da população a este meio de comunicação. Já com a televisão isso não ocorre, basta citar que, segundo pesquisa do IBGE, 95,1% dos lares brasileiros têm um aparelho televisor.

Com já foi dito anteriormente nesse trabalho, a primeira teoria comunicacional que estuda as consequências dos efeitos dos meios de comunicação é a teoria crítica. Os seus fundadores foram os pesquisadores ligados à Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodoro Adorno, que cunharam o termo indústria cultural numa crítica aos meios de comunicação, que servem como um braço de consumo a serviço da classe dominante, desfigurando a cultura e a transformando em mercadoria. A crítica dos frankfurtianos é justamente a deturpação da razão emancipatória dos pensadores iluministas, sobretudo de Kant, que defendia que o esclarecimento deve ter como principal função tornar o indivíduo um ser autônomo, capaz de decidir e responder pelos seus atos de forma consciente, em razão instrumental, ou seja, na valorização da técnica em detrimento da própria razão. Tal crítica se baseia na afirmativa de que invés de libertar o homem dos grilhões que o prendiam, eliminando o controle que forças tradicionais lhe impunham, a passagem do modo de produção feudal para o capitalista sobrevalorizou a industrialização, invertendo o domínio de forças e colocando a razão instrumental acima da razão emancipatória.

Nesse sentido, a indústria cultural tem um papel primordial na propagação da razão instrumental, pois é por meio do controle dos meios de comunicação, monopolizados por tal indústria, que as classes dominantes reproduzem os valores capitalistas, sob o falso manto de democracia, liberdade e igualdade, oferecendo aos indivíduos bens culturais travestidos de mercadorias, incentivando o consumo e tendo como pano de fundo a evolução tecnológica, que permitiu a produção em

série da mais variada gama de produtos, com preços para todos os públicos e estratos sociais e a televisão é um instrumento de massificação muito bem utilizado pelas classes dominantes, primeiro porque sua função primordial é o entretenimento; depois porque ela apresenta um conteúdo que não exige um nível de compreensão elevado por parte de quem está assistindo e por falar em exigências, a televisão também não cobra nada do receptor. Com todos esses predicados, fica fácil entender porque os sistemas tradicionais de formação do indivíduo como a escola, família e igreja, são colocados em segundo plano quando comparados ao meio de comunicação em questão.

Claro que o poder de sedução e, sobretudo, manipulação que a televisão apresenta sobre os indivíduos varia de acordo com o grau de escolaridade, nível econômico e cultural de cada um, entretanto, em crianças e adolescentes esta manipulação é especialmente poderosa justamente por serem indivíduos que ainda estão em processo de desenvolvimento crítico. No caso das crianças brasileiras, a minha pesquisa mostrou que elas estão entre as que mais assistem televisão no mundo, ficando uma média de três horas e trinta minutos por dia na frente da televisão. Ao analisarmos as respostas podemos perceber que a escola não é considerada um lugar em que as crianças gostam de ficar, já que a mesma oferece pouca autonomia, além de obrigar os estudantes a cumprirem normas e obrigações, como as lições, por exemplo, que muitas vezes estão descontextualizadas da realidade das crianças. Portanto, a pesquisa está mostrando que com tamanha exposição diária de mensagens televisas é natural que a criança crie redes de relacionamentos que não são reais, diminuindo os laços afetivos tanto familiares quanto sociais. Isto justifica, por exemplo, a substituição de brincadeiras com os amigos como soltar raia, jogar futebol na rua, brincar de esconde-esconde, pelos desenhos, novelas, filmes, seriados, etc. Outro ponto importante que costuma dar vantagem à televisão no quesito real-imaginário é que boa parte dos seus personagens apresentam vidas desejadas pelas crianças.

Para se ter uma ideia de como a televisão consegue atrair o público infantil basta verificar que no formulário que foi apresentado para as crianças que participaram da pesquisa havia uma pergunta que versava sobre quais eram os programas de televisão preferidos pelos alunos, e considerando o universo de 148 crianças que responderam aos questionários nas duas escolas foram listados 189 programas televisivos diferentes, entre televisão aberta e por assinatura e, ao

analisarmos as respostas dos questionários, podemos perceber que a maioria dos programas citados não tem nenhum cunho pedagógico, ou seja, programas que são transmitidos pela Rede Cultura de Televisão como o Teatro Rá-Tim-Bum, o Cocoricó na cidade ou então Mundo da lua foram citados apenas por uma ou outra criança. Portanto, a minha pesquisa vai ao encontro do que afirmam Freire (2000) e Moran (1991) envolvendo a questão da influência desses programas no imaginário das crianças primeiro, porque constroem uma rede de amigos não reais; depois, porque estes amigos não reais têm um estilo de vida considerado perfeito, isso para não falar no incentivo ao consumo e incitação à violência, que são reproduzidos no ambiente escolar.

Outra conclusão importante da pesquisa envolve a questão da exposição, ou seja, o programa de televisão que está na grade de programação tende a ser mais facilmente lembrado do que aquele que já não faz mais parte da grade. Isto aconteceu especificamente com o Big Brother Brasil, pois tal programa foi citado como sendo o preferido por alunos de uma das escolas apenas. Ocorre que propositalmente, a pesquisa foi feita com um intervalo de tempo de um mês entre uma escola e outra e na segunda escola, quando o questionário foi aplicado o BBB já não estava mais na grade de programação da Rede Globo. Isto corrobora a ideia de Moran (op. cit.), de que a televisão, além de ser o portal do tempo presente, precisa se oxigenar sempre de novos programas para não correr o risco de ter os seus índices de audiência reduzidos, se retroalimentando sempre auxiliando a indústria cultural a vender uma nova gama de produtos, que estarão atrelados ao programa que substituirá o antigo.

Ainda no que diz respeito à influência, a pesquisa também mostrou que a linguagem, aliada aos cenários e tendo como pano de fundo o aparato tecnológico fazem a diferença num programa de televisão. Basta verificar que o programa preferido pelas crianças, ou seja, o mais votado foi o TV Globinho. É um programa matutino que vai ao ar de segunda a sábado, sendo apresentado a cada dia por um casal de adolescentes diferente, todos muito bonitos, com um visual jovem, assim como os seus trajes, uma linguagem moderna voltada para o público específico e com um cenário bastante colorido. Todo este conjunto serve como aporte para os desenhos que são apresentados durante as mais de duas horas de programa. A pesquisa mostrou que outras consequências causadas pela influência da televisão nas crianças são a exacerbação da competição, violência, sexualidade e

individualismo, visto que vários programas infantis e alguns que não são aconselhados para as crianças, mas que mesmo assim elas assistem apresentam quadros que estimulam tais características. O resultado disso é a propagação da cultura de que só os melhores obterão sucesso em suas vidas, ou então a incapacidade de se sensibilizar ou se solidarizar com as tragédias reais que nos cercam. Isto para não falar na veneração à beleza e à sexualidade que, além de encurtar etapas do desenvolvimento, pode alimentar o sonho de meninas de algum dia se tornarem modelos ou atrizes famosos.

Partindo dessa análise a respeito da influência da televisão sobre as crianças, como um dos objetivos da pesquisa, verificamos de que forma a televisão pode ser usada enquanto instrumento pedagógico de auxílio à escola. A minha pesquisa deixa claro que de fato não existe integração entre televisão e escola, já que a escola não utiliza a televisão como instrumento pedagógico. A questão central, neste caso, perpassa pelo desenvolvimento da conscientização. A possibilidade de, como defende Freire (1984), por meio da reflexão, do diálogo e da problematização, os indivíduos ultrapassarem a fase da transitividade ingênua, que se notabiliza muito mais pela polêmica do que pelo diálogo propriamente dito, já que em tal estágio do desenvolvimento da consciência as respostas para os problemas são simplórias, generalizadas e repletas de estereótipos, na tentativa de se alcançar a consciência crítica, que permita ao indivíduo agir de forma autônoma e independente. As respostas dadas pelos alunos que participaram da pesquisa confirmam que, se eles já não estão mais no estado de consciência intransitiva, já que esta fase é identificada pela quase exclusiva luta por sua própria sobrevivência, também estão longe da transitividade crítica. Basta verificar que quando questionados sobre se eles compram os produtos que a televisão oferece, dos 148 estudantes que responderam à pergunta, 52 disseram que compram e outros 47 afirmaram que compram de vez em quando, totalizando 97 crianças, ou seja, com maior ou menor frequência, 65,5% do universo pesquisado disseram que compram os produtos que a televisão oferece.

Ao corroborarmos com a afirmação de Freire (2000) de que não existe comunicação neutra, já que quem comunica sempre comunica a respeito de algo, para alguém e com um objetivo claro, é importante também não transformarmos a leitura crítica em verbalismo, pregação ou discurso que tenha por objetivo apenas execrar o meio de comunicação, até porque como já foi dito anteriormente nesse

trabalho, de nada resolve negar a televisão, pois como aponta a minha pesquisa, dos 148 formulários respondidos, apenas duas crianças afirmaram que não assistem televisão, ou seja, ela faz parte do cotidiano da maioria das crianças, e, no máximo se modernizará, mas não desaparecerá. Ao contrário, o resultado da minha pesquisa aponta para o fato de que, como diz Freire (2000), o que devemos fazer enquanto educadores é problematizar os programas de televisão, mostrando a falsidade, a artificialidade de que eles eventualmente estão revestidos. Esse cuidado pode fazer com que as crianças não se coloquem à frente da televisão como telespectadores passivos, espécie de esponjas absorvendo ingenuamente tudo que ela transmite.

Ou seja, se a televisão for utilizada pela escola enquanto instrumento pedagógico para auxiliar as crianças no desenvolvimento da crítica e do pensamento autônomo, existe uma grande possibilidade de que estes indivíduos se tornem adultos mais conscientes, críticos, cientes de seus direitos e deveres, contribuindo assim para o resgate da razão emancipatória, que apresenta, em seu âmago, o esclarecimento.

E, os professores têm um papel fundamental a exercer nesta integração, na medida em que, estejam devidamente capacitados a debater os programas de televisão com os alunos, procurando despertar a consciência crítica e o pensamento autônomo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1985.

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e industrial cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações da opinião pública, propaganda e cultura de massa nessa sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. Anotações sobre teoria e prática. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

_____. Dialética negativa. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

_____. Mínima moralia. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

_____. Teoria da semicultura. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

_____. Teoria estética. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOGDAN, Robert; Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. São Paulo: Celta Editora, 1997.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 29ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2008).

BRUM, Argemiro Jacob. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 16ª edição. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. **Ensinando a divulgar o mundo; as perversas lições de um programa de televisão**. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire – O mentor da educação para a consciência**. In: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>, acessado em 18 de setembro de 2009.

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação**. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª edição. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

_____. **Extensão ou comunicação?** 10ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

_____; Freire, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. In: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/tpe/>, acessado em 11 de fevereiro de 2010.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2003.

_____. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1991.

HUXLEY, Aldus. **Admirável mundo novo**. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. In: <http://download.uol.com.br/downloads/windows/sintesepnad2008.pdf>, acessado em 26 de novembro de 2009.

INSTITUTO RECRIANDO. In: <http://www.institutorecriando.org.br/ler.asp?id=6225&titulo=Noticias>, acessado em 28 de setembro de 2009.

KANT. Immanuel. **O que é esclarecimento?** In: <http://br.geocities.com/eticaejustica/esclarecimento.pdf>, acessado em 17 de agosto de 2009).

_____. **O que é esclarecimento?** In: <http://br.geocities.com/eticaejustica/esclarecimento.pdf>, acessado em 27 de agosto de 2009.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. – São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LEITE, Antônio Dias. **A economia brasileira: de onde viemos e onde estamos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LUCKESI, Carlos Cipriano. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling (Org.). **Comunicação e educação: caminhos cruzados**. – São Paulo: Edições Loyola, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, KARL; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MELO, José Marques de. **Para uma leitura crítica da comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

_____. **Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

MORAN, José Manoel. **Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulinas, 1991.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX (O espírito do tempo)**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1969.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. 7ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

NOVA ESCOLA. In: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>, acessado em 12 de outubro de 2009.

OLIVEIRA, Newton Ramos de. In: PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: Dilemas e diálogos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** 2ª edição. São Paulo: Cortes Editora, 1999.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 10ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1977.

_____. **História econômica do Brasil**. 42ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1995.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, São Paulo: Edufscar, 2007.

REZENDE, Ana Lúcia Magela de; REZENDE, Nauro Borges de. **A tevê e a criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. In: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252006000200003&script=sci_arttext, acessado em 28 de setembro de 2009.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e da mídia**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas: Autores Associados, 1999.